

MŰHELYTITKOK

KÁROLY ADRIENN

A finnországi kötelező egyetemi nyelvi képzés egy lehetséges megvalósítási módja: a Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központjának új képzési programja

II. rész

An alternative way of organizing compulsory university language studies in Finland: a new development project at the Language Centre of the University of Jyväskylä II.

Following on from the first part of the article published in the previous issue, which outlined the education policy background of the mandatory language studies in Finnish higher education institutions, the second instalment provides a concrete example by introducing the Language Centre of the University of Jyväskylä and offering an insight into their pedagogical practices. Responding to the recent economic, social and political changes and trying to keep abreast with the latest research, the Language Centre is currently experimenting with an innovative way of teaching language and communication skills for students in bachelor's degree programmes. Their approach may be of interest to practising language teachers as well as to Hungarian educational researchers and policy-makers.

Bevezetés

Az előző számban megjelent tanulmány felvázolta a mai finnországi egyetemi nyelvi képzés oktatáspolitikai hátterét, illetve áttekintette a legfontosabb jogszabályi változásokat és azok hatásait. Ennek folytatásaként a jelen tanulmány egy konkrét példán keresztül mutatja be a finnországi felsőoktatásban kötelező nyelvi és kommunikációs képzés egyik új formáját. A Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központja 2014-ben indított el egy innovatív programot az egyetem alapszakos hallgatói számára. A tanulmány az új képzés alapelveit és főbb módszertani jellemzőit ismerteti, kitérve a gyakorlati kihívásokra. A tényszerű információkon túl a Nyelvi Központ vezetőjével és az új programban oktató két tanárral készített interjúkra is támaszkodom. Az egyik tanár a képzés fő koordinátora, akinek kiemelt szerepe volt többek között az új típusú képzés elméleti hátterének kialakításában is, a másik a képzés elindítása óta aktívan részt vesz a tervezési, irányítási és oktatási folyamatban az egyik oktatói csapat koordinátoraként. Az új képzési forma Finnországban is újszerűnek számít, de a magyar (nyelv)oktatási szakemberek és gyakorló pedagógusok számára is gondolatébresztőként szolgálhat.

A Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központja

A Finnországban jelenleg működő 12 egyetem közül¹ a Jyväskyläi Egyetem az egyik legnagyobb intézmény, mind a hallgatói és oktatói létszám, mind a képzési programok

¹ 2008-ban még 21 egyetem működött az országban, azonban a 2010-es egyetemi reform óta több egyetemet összevontak. A folyamat jelenleg is tart.

száma tekintetében. 2015-ben az egyetemnek 14 774 hallgatója és 2 581 dolgozója volt (közülük 764 oktatói, 909 kutatói státuszban). Az alapszinten 1 261, a mesterszinten 1 486, a doktori szinten 160 hallgató kapott diplomát. Az éves költségvetés 210,3 millió euró volt. A nemzetközi mesterszakokon 767 hallgató tanult. A multidiszciplináris egyetem jelenleg hat karral és hat önálló intézménnyel rendelkezik. Ez utóbbiak közé tartozik az Országos Pedagógiai Kutatóintézet (Finnish Institute for Educational Research) és a Nyelvi Központ is. Az egyetemen az oktatás mellett nemzetközi viszonylatban is jelentős kutatások folynak, elsősorban a következő, fő profilként is megjelölt területeken: oktatás és tanulás (ezen belül főként a tanárképzés, a tanulási nehézségek, valamint a fejlődést támogató tanulási környezet kutatása); alapvető természeti jelenségek (elsősorban a mag- és részecskefizika, valamint az evolúcióbölgia területén); matematikai gondolkodás;² nyelvek, kultúrák és közösségek a globális változások tükrében; fizikai aktivitás, egészség és jólét (különösen a gerontológia és a sportbölgia); továbbá az információs technológia és az ember szerepe a tudásalapú társadalomban. A 2016–2017-es tanévben 87 finn nyelvű alap- és mesterképzési szak, 17 angol nyelvű mesterképzési szak, illetve 19 doktori program indult. Az egyetem Nyelvi Központjában jelenleg 15 nyelvet oktatnak, ezeket bárki szabadon felveheti: finn (mint anyanyelv és mint idegen nyelv), angol, arab, francia, héber, japán, kínai, magyar, német, olasz, orosz, spanyol, svéd, szlovák és a jelnyelv.

Finnországban az egyetemi nyelvi központokat az 1970-es években hozták létre. A Jyväskyläi Egyetemen 1974-ben jött létre ezeknek az országos központja (Országos Nyelvi Központ), amelynek fő célja az egyetemi nyelvi képzés fejlesztése és országos szintű koordinálása, elsődleges feladata pedig a tananyagfejlesztés és a nyelvi központok oktatóinak továbbképzése volt. 1977-ben ebből vált ki az egyetem saját, önálló nyelvi központja, amelyet a jelen tanulmány is bemutat. Ez a Nyelvi Központ az egyetem nem nyelvszakos hallgatóinak nyelvi képzéséért lett felelős. Később, amint más egyetemek nyelvi központjai is egyre önállóbbá váltak, a fentebb említett országos központ egyre inkább a kutatásra összpontosított, majd 1996-ban Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok Központja (Centre for Applied Language Studies) néven a Bölcsészettudományi Kar egyik önálló tanszékévé vált. Fő kutatási területe jelenleg a nyelv- és nyelvoktatás-politika, illetve a nyelvoktatás gyakorlata, elsősorban a különböző nyelvi és kulturális közösségekbe tartozó egyének anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztése különféle tanulási helyzetekben, a nyelvi mérés és értékelés, a társadalmi változások hatása a nyelvoktatásra, valamint a nyelv, a kultúra és az identitás kapcsolata.

² A „matematikai gondolkodás” az egyetem külön területként említett fő profilja, de magában foglalja a matematikai nézőpont érvényesítését látszólag távoli területeken is. Fenyvesi Kristóf, a Zene, Művészetek és Kulturális Tanulmányok Tanszékének oktatója például aktívan részt vesz a matematikaoktatás megújításában (https://www.jyu.fi/it/en/events/cambridge_mathematics), emellett elsősorban a matematika és a művészetek kapcsolódási pontjait kutatja: a művészetek, a zene, az építészet, a kultúra és az oktatás, illetve a matematika kapcsolatait hangsúlyozó nemzetközi BRIDGES szervezet (<http://www.bridgesmathart.org/>) alelnöke, valamint a szintén nemzetközi „Élményműhely” mozgalom (<http://www.elmenymuhely.hu/>) elnöke.

A Jyväskyläi Egyetem volt Finnországban az első olyan felsőoktatási intézmény, amely saját nyelvpolitikai irányelveket fogalmazott meg. A 2003-ban elfogadott elveket legutóbb 2015-ben módosították. A lefektetett irányelvek és stratégiák az intézményi nyelvhasználatra vonatkozóan a kommunikációs szinterek három szintjét különböztetik el: az egyetem nem csupán tanulási környezet, hanem munkahely és társadalmi szereplő is egyben. A nyelvpolitikai célok így nemcsak a hallgatók, hanem a dolgozók, illetve az egész társadalom nyelvi és kommunikációs igényeit is figyelembe veszik (University of Jyväskylä Language Policy 2015). A dokumentum kimondja, hogy az egyetem munkanyelve a finn és az angol. A hivatalos, intézményi szintű nyelvpolitikai stratégia az egyetem Nyelvi Központja szempontjából különösen nagy jelentőségű, hiszen az elvek gyakorlati megvalósításáért elsősorban ők felelősek. A nyelvpolitikai irányelvek jól tükröződnek a Központ fő feladataiban.

Az 1977-ben alakult Nyelvi Központ feladataikra azóta sokat bővült. Fő tevékenységük elsősorban az egyetem alapszintű képzésében tanuló finn hallgatók törvényben előírt kötelező nyelvi képzése három nyelven: az anyanyelven (ez általában a finn nyelv), a második nemzeti nyelven (legtöbbször a svéd nyelv, de ha a hallgató anyanyelve svéd, akkor ez a finn nyelvet jelenti), illetve az első idegen nyelven (az esetek döntő többségében ez az angol nyelv). Ennek alapja az egyetemi diplomákat szabályozó 2004-es (794/2004) kormányrendelet (Government Decree on University Degrees), amely előírja, hogy minden alap- és mesterszakos hallgatónak finn, svéd és legalább egy idegen nyelven kötelező nyelvi és kommunikációs tanulmányokat is végezni. A kreditértékeket az egyetemek tanszékei határozzák meg. A hallgatók mentességet kérhetnek a nyelvi és kommunikációs kurzusok alól, ha az elvárt készségeket az e célra szervezett mentesítő vizsgán bizonyítani tudják. A törvény a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvtudást az alapképzésben az *eleendő (riittävä)*, a mesterképzésben pedig a *jó (hyvä)* szinten határozza meg, a pontos kritériumokról az egyes egyetemek szabadon döntenek. Néhány alapszakon az első idegen nyelven (angol) kívül kötelező egy második idegen nyelvi kurzus is (például a vállalati gazdaságtan szakon 5 kredit értékben), illetve kötelezően választhatók további nyelvi és kommunikációs kurzusok (például a vállalati gazdaságtan szakon 2, a gazdasági és a kommunikációs menedzsment szakokon 3, a biológia, illetve a természeti erőforrások és környezet szakon 4 kredit értékben). Itt megjegyzendő, hogy az előírtakon túl a finn diákok a Nyelvi Központ bármelyik kurzusát felvehetik ingyen, mennyiségi korlátozás nélkül, ha azon van hely. A finn nyelvű alapképzésben kötelező nyelvi képzésen túl a Nyelvi Központ felelős egyes angol nyelvű mesterképzési szakok tantervileg előírt nyelvi és kommunikációs képzéséért is. A doktori hallgatók részére szintén kínálnak angol és finn nyelvű, a tudományos kommunikációt fejlesztő kurzusokat. Ajánlanak továbbá egyénileg, bármely egyetemi hallgató által végezhető online kurzusokat is különböző nyelveken. Ezen túlmenően a Nyelvi Központ indít a nemzetközi csereprogramokra készülő finn hallgatók és a csereprogramok keretében az egyetemen tanuló nemzetközi hallgatók számára nyelvi és kommunikációs kurzusokat, amelyek mindig választható kurzusok. A nemzetközi csereprogramokra készülő finn hallgatóknak jelenleg a 3 kredites, 30 órás *Angol tudományos készségek cserediákoknak (English academic skills for exchange students)* kurzust kínálják, amely a tudományos készségeken túl a kultúrák közötti különbségekre (normák, konvenciók) is összpontosít. A Nyelvi Központ fontos

küldetése továbbá, hogy fejlessze az egyetem angol nyelven oktató munkatársainak nyelvi és kommunikációs készségeit. A nyolc modulból álló, összesen 15 kreditet *Teaching academic content through English* elnevezésű, igen népszerű program különböző pedagógiai alapelvek köré épül fel, így a nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztésén túl modern pedagógiai ismereteket is nyújt. A finn mint idegen nyelv kurzusokat, melyeket szintén a Nyelvi Központ hirdet meg, a nemzetközi hallgatók és az egyetem nemzetközi munkatársai is felvehetik. Az *Each One Teach One (EOTO)* nevű 3 kreditet tartalmazó kurzus keretében pedig finn vagy nemzetközi hallgatóknak lehetőségük nyílik a saját anyanyelvüket egymásnak párban tanítani. Az oktatásokon kívül a Nyelvi Központnak vizsgáztatási feladatai is vannak, többek között a nemzetközi csereprogramra vagy nemzetközi szakmai gyakorlatra készülő hallgatók angol nyelvtudásának igazolása céljából. Emellett tanszéki igény esetén segítenek a nemzetközi mesterszakos képzésekre felvételiző hallgatók nyelvtudásának felmérésében. Végül pedig fordítási és lektorálási szolgáltatásokat is nyújtanak az egyetem, az egyetemi dolgozók, illetve külsősök részére.

Hangsúlyozandó, hogy az alapképzésben kötelező nyelvi kurzusok minden esetben a hallgatók írásbeli és szóbeli tudományos és szakmai kommunikációs és nyelvi készségeinek fejlesztésére irányulnak (a hallgatók szakterületére összpontosítva), azaz nem általános nyelvi kurzusok (kivéve a svéd nyelvű kurzusokat, ahol több az általános nyelvi elem). Érdemes kiemelni azt is, hogy a kötelező nyelvi tanulmányok az anyanyelvet is magukban foglalják, azaz a finnek fontosnak tartják az anyanyelvi szaknyelv ismeretét is.³ Az egyetemi tanulmányok feltétele az érettségi vizsga, melynek kötelező része az anyanyelv (finn, svéd, inari számi vagy északi számi) tantárgy. A vizsga jelenleg csupán az írásbeli nyelvi és szövegkészségeket méri egy szövegelemzési és egy fogalmazási feladat segítségével, bár napirenden van a szóbeli készségek mérésének bevezetése.⁴

Finnországban az egyetemi oktatók és kutatók óraszámát törvény szabályozza, amely a Nyelvi Központ oktatóira is érvényes. A jelenleg kötelező évi 1 624 órából⁵ a kötelező kontaktórák száma egy tanévben 396, ami az oktatáshoz szorosan kapcsolódó teendőket, például az órákra való felkészülést figyelembe véve $3 \times 396 = 1\,188$ órát jelent (1 kontaktóra a gyakorlatban 45 percet). A fennmaradó 436 óra az oktatói munka szervezésére, a hallgatók részére tanulmányi tanácsadásra, értekezleteken és megbeszéléseken való részvételre, illetve tudományos munkára és annak szervezésére szolgál. Heti kötelező óraszám nincs, az oktatók szabadon tervezik és állítják össze az órarendjüket saját preferenciájuk alapján, természetesen figyelembe véve különböző pedagógiai és szervezési szempontokat. Az oktatók egy tantárgyi keretből saját maguk választják ki az oktatni kívánt tárgyakat is, bár az új típusú képzésben erre kevesebb lehetőség van, illetve itt különösen fontos más tanszékek igényeihez is igazodni.

Amint a tanulmány első részében említettük, 2010-ben az új egyetemi törvény bevezetésével megváltozott az egyetemi oktatók és kutatók foglalkoztatási jogviszonya: a korábbi közalkalmazotti jogviszonyt a szerződéses munkaviszony váltotta fel. Az

³ A tudományos nyelv és az anyanyelv kapcsolatáról érdemes elolvasni Kiss Jenő (2009) írását.

⁴ Erről bővebben lásd Horváth Judit (2010) írását.

⁵ Az addigi 1 600-as óraszámot 2016-tól kezdődően emelték fel 1 624 órára.

egyetemek kollektív szerződést kötnek a munkavállalókkal, amely általában követi a négy-sávú kutatói életpályamodellt, de az egyes intézményeknek saját belső stratégiájuk van. A pontos munkaköri leírások és elvárások, az előmeneteli rendszer, illetve az illetmények tehát eltérhetnek az egyes egyetemeken. A Nyelvi Központban jelenleg 94 fő dolgozik, ebből 83 fő oktatóként, illetve 39 fő (47%) teljes munkaidőben és 44 fő (53%) részmunkaidőben. A teljes munkaidőben foglalkoztatottak közül 26 fő *yliopistonopettaja* (angolul *lecturer*), 13 fő pedig *lehtori* (angolul *senior lecturer*) beosztásban dolgozik, a részmunkaidős dolgozók beosztása pedig minden esetben *tuntiopettaja* (*part-time teacher*). A *lehtori* (*senior lecturer*) beosztást 2010-től váltotta fel az *yliopistonopettaja* pozíció. Általában azok az oktatók dolgoznak ezekben a beosztásokban, akiknek a feladatkörében az oktatás a hangsúlyosabb. A magyar rendszerrel összehasonlítva ezek a pozíciók valahol a nyelv-tanár és a tanársegéd közötti beosztásnak felelnek meg. Az elvárás jelenleg csupán mesterszintű diploma, illetve bizonyos szintű pedagógiai tanulmányok, bár napirenden van a követelmények szigorítása. Mivel azonban a gyakorlatban számos, ezekben a pozíciókban alkalmazott oktató doktori fokozattal rendelkezik, tudományos tevékenységet végez, és rendszeresen publikál, illetve a doktori képzésben is oktat, a rendszert sokan igazságtalannak tartják, és próbálnak változtatni rajta, különösen azért, mert ezektől az oktatóktól elvárás is a tudományos tevékenység és a kutatásalapú pedagógiai szemlélet. A Nyelvi Központban dolgozók közül jelenleg összesen 17 főnek van doktori fokozata (18%), illetve 3 főnek ún. licenciátusi fokozata (finnül *lisensiaatti*, angolul *licentiate*), amely ma is létező, a doktorinál alacsonyabb szintű tudományos fokozat. Az elégedetlenséget az is fokozza, hogy az egyes egyetemek között (és akár az egyetemen belül is) jelentős különbségek lehetnek a beosztások (és a bérezés) tekintetében.⁶ A fő probléma az, hogy az egyetem Nyelvi Központjának oktatói számára nem áll nyitva a szaktanszékeken használatos életpályamodell (ennek oka a régimódi szemlélet), míg például a Helsinki Egyetem Nyelvi Központján többen is dolgoznak *yliopistonlehtori* (*university lecturer*) beosztásban, amely a négyfokú kutatói életpályamodell harmadik szintjét képviseli, és körülbelül a magyar adjunktusnak felel meg. Új fejlemény, hogy 2017-ben a Nyelvi Központ igazgatójának hosszú tárgyalások után sikerült elérnie, hogy az egyik doktori fokozattal rendelkező oktatójuk megkaphassa az *yliopistonlehtori* (*university lecturer*) beosztást. Itt elvárás a doktori fokozat, valamint ezen túl jelentős publikációs tevékenység, széleskörű tapasztalat nemzetközi projekt-koordináció terén, szakértői szerepben, pedagógiai fejlesztéssel kapcsolatos, elsősorban a kutatásalapú oktatás fejlesztésére irányuló feladatok, hazai és nemzetközi szakértői feladatok ellátása, illetve széleskörű oktatási és pályázatírási tapasztalat.

A központban jelenleg 24 nemzetközi oktató dolgozik. Az Egyetem Nyelvpolitikai Cselekvési Terve alapján a nemzetközi oktatók finn nyelvtudásának a munkaviszony

⁶ A fizetés két, több szintre osztott részből tevődik össze. Az alapfizetést személyes teljesítményen alapuló juttatás egészíti ki. A szintek elvileg alku tárgyai, azonban a gyakorlatban erre sokszor nincs lehetőség, különösen a pénzügyi megszorítások közepette. A másik probléma, hogy az elvárásokat és követelményeket nem minden esetben könnyű értelmezni, különösen a Nyelvi Központban dolgozó oktatókra nézve. Közülük ugyanis többen a doktori szinten is oktatnak (nem csupán gyakorlati készségeket, hanem elméleti ismereteket is), illetve tudományos kutatási tevékenységet is végeznek.

kezdetétől számított három éven belül a Közös Európai Referenciakeret A2.2 (A2+) szintjén kell lennie. Ők felvehetik a nemzetközi hallgatók számára meghirdetett finn kurzusokat (öt különböző szinten), de indulnak finn nyelvi és kommunikációs kurzusok kifejezetten a nemzetközi oktatók részére is. A jó finn nyelvtudás a Nyelvi Központ új típusú kommunikációs és nyelvi képzésében különösen fontos, nem csupán a dokumentáció szempontjából, hanem azért is, mert gyakran párban tanítanak a finn és a nemzetközi oktatók.

A továbbiakban néhány, a nyelvtudáshoz kapcsolódó finn kutatás adatainak bemutatása után a tanulmány ismerteti az új program konkrét céljait és főbb jellemzőit, kitérve a tágabb pedagógiai hatásokra, illetve arra, hogy az oktatók hogyan értékelik a programot – mit tartanak az erősségének, és melyek a tovább fejlesztendő területek.

A nyelvtudásra irányuló legújabb finn kutatások

Bár a felmérések szerint a finnek angol nyelvtudása általában véve kiemelkedő, az iskolai nyelvtanítást kritika is éri mind a kutatók, mind a tanulók részéről.⁷ Leppänen és munkatársai 2011-ben tették közzé egy nagyszabású országos reprezentatív kutatás eredményeit. A felmérésben többek között a finn lakosok angol nyelvtudását is feltérképezték a résztvevők önértékelése alapján. A 15–24 éves korcsoportba tartozó válaszadók 71%-a véli úgy, hogy folyékonyan vagy viszonylag folyékonyan olvas angolul, 72%-a úgy gondolja, hogy nagyon jó vagy jó a beszédértése, szemben a beszéd- és az íráskészség terén a két felső kategóriát megjelölő 55, illetve 54%-os aránnyal. Arra a kérdésre, mely szituációkban nem érzik elégségesnek a nyelvtudásukat, ebben a korcsoportban a legtöbb válaszadó (77%) a szakszókincs használatát megkívánó szituációkat jelölte meg, ezt követte a beszéd-készség olyan helyzetekben, amikor anyanyelvi beszélőkkel érintkeznek (58%, de érdekes módon ugyanez az arány a nem anyanyelvi beszélőkkel történő érintkezés során csupán 27%). A harmadik leginkább problémásnak tartott helyzeteket az íráskészséghez kötődő szituációk jelentik (36,5%). Az olvasási készséghez kapcsolódó helyzetekben viszont csupán a válaszadók negyede véli úgy, hogy az angol nyelvtudásuk nem éri el a kívánt szintet.

Arra a kérdésre, hol és milyen módon sajátították el az angol nyelvet, ennek a korosztálynak 6,6%-a jelölte meg kizárólag az iskolai angolórákat, 45%-a elsősorban az angolórákat, 33%-a az iskolai angoloktatást és az egyéb, nem-formális tanulási színtereket egyenlő arányban, 13%-a pedig elsősorban a nem-formális színtereket. Érdekes adat, hogy az iskolai tanulmányokon túl ennek a korosztálynak 37%-a szabadidejében is aktívan használja az angol nyelvet (havonta több mint egyszer). A beszédértési készséget főként zenehallgatás és filmnézés során, az olvasási készségeket weblapok böngészése, e-mailek és termékleírások olvasása során alkalmazzák, az íráskészséget elsősorban online fórumokon és blogokon, illetve e-mailek írásakor, a beszéd-készséget pedig finn vagy külföldi barátokkal történő értekezés során használják, illetve meglepő módon a negatív érzelmek kifejezésére (például cáromkodásra). Ebben a korosztályban a válaszadók 67%-a legalább hetente egyszer angolul

⁷ Kritikákat említ többek között Dufva és munkatársai (2011) tanulmánya, illetve Aro (2009) doktori disszertációja.

böngésszi az internetet. Érdeemes azonban kiemelni, hogy a felmérés eredményei mind a négy korosztályban jelentős különbségeket tártak fel a városokban és vidéken élők nyelvi készségeinek szubjektív értékelése, az angol nyelv használata és az ahhoz való viszonyulásuk között.

A kutatás eredményei a tanulmány szerzőjének személyes tapasztalatát támasztják alá. Az egyetemi hallgatók angolnyelv-tudása átlagosan valóban kiemelkedő, de elmondásuk alapján a középiskolai angolórán a fő hangsúly a nyelvtanon, illetve az olvasási készség fejlesztésén van. A magas szintű általános angol nyelvtudás általuk adott magyarázata, hogy a televízióban és a mozikban az idegen (legtöbbször angol) nyelvű filmeket szinkronizálás helyett feliratozzák (kivéve a gyermekek számára készült filmeket). Ez a gyakorlat jellemző más észak-európai országokra is (például Dánia, Svédország, Norvégia, Izland, Hollandia, Észtország sem szinkronizál). Megjegyzendő, hogy a szerző tapasztalatai szerint nagy egyéni eltérések vannak az első évfolyamos egyetemi hallgatók angol nyelvtudásának szintjében, különösen a nyelvtan, az általános szókincs és a formális nyelvhasználat tekintetében, illetve legtöbbjük kifejezetten fél a szóbeli prezentációktól (különösen az egyéni prezentációtól). Ennek egyik oka talán az, hogy az érettségi vizsgán az idegen nyelv tárgya – amely bár nem kötelező, a legtöbb diák emelt szinten tesz belőle vizsgát – nem méri a szóbeli készségeket (bár vannak erre irányuló reformtörekvések), de közrejátszhat az is, hogy a finn oktatáspolitikai ritkán használja az államilag elismert nyelvvizsgákat a nyelvtudás objektív mérésére.

A Nyelvi Központ az új kommunikációs és nyelvi képzés kialakításakor egy további országos empirikus kutatás eredményeit is figyelembe vette. A finn Nemzetközi Mobilitási Központ (Centre for International Mobility) és a Demos Helsinki, független finnországi agytröszt 2014-ben azt vizsgálta, hogy a finnországi munkáltatóknak milyen nézeteik és elvárásaik vannak a munkavállalók nemzetközi tapasztalataival kapcsolatosan, és a munkaerő-kiválasztás során hogyan ítélik meg a nemzetközi tapasztalatok során szerzett tudás, illetve készségek fontosságát (CIMO–Demos Helsinki 2014). A kutatás eredményei szerint azok a finn munkáltatók, akik maguk is nemzetközi tevékenységet végeznek, lényegesen nagyobb arányban vélték úgy, hogy a nemzetközi tapasztalatoknak fontos szerepe van a munkaerő-kiválasztás során, mint a nemzetközi tevékenységet nem végző munkaadók (52%, szemben a nemzetközi tevékenységet nem végző munkáltatókkal, ahol ez az arány 12% volt). Összességében a munkaadók a következő tulajdonságokat tartják kulcsfontosságúnak: megbízhatóság, információ-keresési és -kezelési készség, problémamegoldó készség, kommunikációs készségek és együttműködési készség. A nemzetközi tevékenységet végző munkáltatók fontosabbnak ítélték meg a nyelvi készségeket, a hajlandóságot a munkához kapcsolódó utazásra, a külföldi tanulmányokat vagy munkatapasztalatot, a kapcsolatépítési készséget, a kreativitást, illetve az újdonságra való nyitottságot. A nemzetközi tevékenységet végző munkáltatók a nemzetközi tapasztalatokat a hagyományosnál tágabban értelmezték, és a következő jellemzőket emelték ki: a jelentkező képes a saját tapasztalati világán túllépve gondolkodni (széles látókörű), széles kapcsolati hálójával rendelkezik különböző területekről, a szabadidejében is új képességeket és készségeket tanul, sokféle különböző csoporttal áll munkakapcsolatban (nyelvtől és helytől függetlenül), illetve követi a globális médiát (CIMO 2014: 21). Természete-

sen a hagyományos értelmezésben említett készségeket ők is fontosnak találják, mint például a magas szintű nyelvi készségeket, a széles kapcsolati hálót a saját területen, a nemzetközi üzleti élet ismeretét, az együttműködési készséget különféle emberekkel. Ezeket elsősorban külföldi tanulmányok vagy munkavállalás során lehet fejleszteni. A felsorolt készségek és tulajdonságok képzési célként bekerültek a Nyelvi Központ új programjába.

Az „Új típusú kommunikációs és nyelvi tanulmányok” képzési program. Nyelvi készségektől a szakmai kompetenciáig

Az új típusú képzés bevezetése előtt, a korábbi képzés keretében a kötelező kurzusok jellemzően tömbösített (általában pár hetes), intenzív kurzusok voltak (bizonyos tanszékeken még mindig ezek a régi típusúak futnak). Az angol nyelvű kurzusok közül ilyen például az elsőéves hallgatóknak kínált *Tudományos olvasás (Academic reading, 24–32 óra, 2–3 kredit)*, a másodikévesek számára hirdetett *Kommunikációs készségek (Communication skills, 24–40 óra, 2–3 kredit)*, illetve egyes tanszékeken a két kurzus összevont változata (*Academic reading and communication skills, 40 óra, 3 kredit*), valamint néhány tanszéken a *Szakmai beszámoló készítése (Professional reporting, 40 óra, 4 kredit)*. A finn nyelvű kurzusok esetén a hallgató általában választhat, hogy a szóbeli vagy az írásbeli kommunikációs készségeit szeretné-e inkább fejleszteni (vagy mindkettőt), illetve tanszékenként változó az előírt kreditek száma. Svéd nyelven többnyire 3 kreditet kell szereznie a hallgatóknak az írásbeli és a szóbeli készségeket fejlesztő kurzusok elvégzésével.

A 2014-ben indult, *Új típusú kommunikációs és nyelvi tanulmányok (Uusimuotoiset Viestintä- ja Kieliopinnot, UVK)* nevű program lényege, hogy az eddig egymástól elszigetelten oktatott kötelező nyelvi és kommunikációs kurzusokat integrált formában kínálják a hallgatóknak. E mögött az az elgondolás húzódik, hogy a nyelveket nem célszerű egymástól és más tárgyaktól elszigetelten oktatni (Jalkanen–Almonkari–Taalas 2016). Az egymásra épülő tanegységekből álló program az alapszakos képzés teljes időtartamát (három év) felöleli, és azzal párhuzamosan fut. A kiindulópont az volt, hogy a kötelező nyelvi és kommunikációs stúdiumok hatékonyabban támogassák a hallgatók főszakos tanulmányait mind időbeli, mind tartalmi szempontból, illetve eredményesebben fejlesszék a munka világához kapcsolódó legfontosabb egyéni és társas kompetenciákat. Ezen kompetenciák fejlesztése során ugyanakkor számos más általános készség, illetve a hallgatók gondolkodásmódja is fejlődik. A szaknyelv így nem csupán tanulási célként jelenik meg, hanem egyben tanulási eszköz is (Jalkanen–Almonkari–Taalas 2016). Az új képzésben tehát a folyamatában szemlélt nyelvi és kommunikációs tanulmányok az alapszakos képzés, illetve a hallgatói lét mindennapjainak szerves részét képezik, valamint megalapozzák a későbbi, mesterszintű nyelvi és kommunikációs tanulmányokat. A nyelvtudásra inkább eszközként, mintsem pusztán célként tekintenek. Ez összhangban áll az 1039/2013-as kormányrendeletben foglaltakkal, miszerint az alapszakos diplomával rendelkező hallgatóknak megfelelő szintű nyelvi és kommunikációs készségekkel kell rendelkezniük. Ez nem csupán a munkavégzés szempontjából elengedhetetlen, hanem elősegíti a nemzetközi kapcsolattartást és együttműködést is. További gyakorlati előny, hogy az új képzési forma segítségével sikerült kiküszöbölni a régi típusú kurzusok céljai és módszerei közötti átfedéseket

(például szóbeli prezentációs készségek fejlesztése tanulói kiselőadás segítségével). Erről a különböző nyelveket oktató tanárok nem feltétlenül tudtak, hiszen egymástól elszigetelten végezték a munkájukat. Bizonyos szintű átfedés természetesen önmagában nem probléma, viszont sok esetben a hallgatók motivációjának csökkenéséhez vezetett.

Az új típusú képzésben az egyes kurzusok tartalmát és az oktatási stratégiákat (beleértve az oktatási célokat, módszereket és eszközöket, a tanulási környezeteket, valamint a tanulásszervezési és az értékelési módokat) igyekeztek úgy kialakítani, hogy jobban igazodjanak a különböző szaktanszékek és azok hallgatóinak változatos elvárásaihoz és igényeihez, továbbá szervesen illeszkedjenek a hallgatók főszakos tanulmányaiba. Nyelvi szempontból alapvető újítás, hogy mindhárom új kurzus összevonja a hallgatók számára kötelező nyelveket, azaz a finnt, az angolt és a svédet. Az oktatás során a különböző nyelvek tehát nem különülnek el egymástól, azokat egyszerre használják az oktatók és a hallgatók az aktuális tevékenységtől függően. Ez szoros együttműködést kíván az egyes nyelveket oktató tanárok között. Bizonyos tanszékek esetében az új kurzusok közül egy vagy több is egy másik főszakos kurzussal párhuzamosan fut, azt mintegy kiegészítve, amihez további együttműködés szükséges a Nyelvi Központ és az egyes tanszékek oktatói között.

A tervezés során a kollaboratív tervezés (*co-design*) elvén alapuló ún. *kutatásalapú tervezési folyamat (research-based design process)* modelljét követték (Leinonen 2010). A különböző tanszékek igényeire szabott kurzusokért a tervezés első szakaszától kezdve egy 8–10 tagú oktatói csapat felelős. Az egyes tanszékekkel más-más csapat dolgozik, így biztosítva a szoros és hatékony együttműködést. A tervezési szakaszba nem csupán az egyes tanszékek oktatóit, hanem a hallgatókat is bevonták (mester szakos, illetve már végzett hallgatókat). A kiindulópont az volt, hogy megtudják, az alapképzést évekre lebontva melyek azok a kompetencia-elemek (tudás, készségek, attitűdök), amelyeket a hallgatóknak feltétlenül el kell sajátítaniuk (*must know*), mi az, ami szükséges a tanulmányok elvégzéséhez (*need to know*), illetve mi az, amit érdemes tudni (*nice to know*). Ezt a három kérdést az egyes kurzusok tantervének fejlesztése során újra és újra felteszik, hiszen a válasz nem mindig egyértelmű. Az egyik interjúalanyom elmondása szerint a tervezés során érdekes volt azt is megtapasztalni, mennyire különbözőek az egyes szaktanszékeken oktatók nézetei a nyelvek fontosságáról és a nyelvtanulás tartalmáról, és ezek a vélekedések sokszor mennyire rögzültek. Általánosan véve nagyon eltér például a természettudományi (fizika, kémia), illetve a bölcsész- és társadalomtudományi tanszékeken (történelem, etnológia, filozófia, politológia) oktatók gondolkodásmódja. Az együttműködés így az egyes tanszékek számára is előnyös, hiszen betekintést nyerhetnek az egyetemi szintű nyelvoktatás kevésbé (el)ismert céljaiba is. Jelenleg hat alapszakos programban vezették be az új típusú képzési modult: a fizika (2014 ősztől), a történelem és az etnológia (2015 ősztől), a kémia, a filozófia és a politológia (2016 ősztől) szakokon. 2016 ősztől elindultak az egyeztetések más társadalomtudományi tanszékekkel (például szociológia, szociális munkás), illetve a pedagógia és a gazdasági karral is.

Az új képzési program tehát elsősorban a hallgatók tudományos és szaknyelvi, illetve általános és szakmai kommunikációs kompetenciáját kívánja fejleszteni. Az általam készített három interjú során igyekeztem tisztázni, pontosan mit értenek a ta-

nárok az angol *academic* terminus alatt, amely többek között az első tanegység címében is szerepel.⁸ A képzés koordinátora szerint a megjelölt fogalom tágabb értelmű, mint amire a *scientific* terminus utal, és elsősorban azokra a kompetenciákat foglalja magában, amelyekre – nyelvektől függetlenül – a mai világban minden, a tudományt művelő szakembernek szüksége van a munkája során. Ennek a tág értelmű kompetenciának fontos elemei a tudományos és szakmai ismeretek és készségek, de ugyanennyire lényegesek az általános nyelvi és kommunikációs kompetenciák is, beleértve a személyközi interakciós készségeket, illetve a kritikai gondolkodáshoz szükséges olyan értékes tulajdonságokat, mint például az empátia, az elfogulatlanság, a kitartás, vagy a szellemi integritás. Ezek a kompetenciák különösen fontosak akkor, amikor különböző nyelvek és kultúrák találkoznak. A képzés először elsősorban az egyéni kompetenciák fejlesztésére összpontosít, a későbbi szakaszokban a csoportkommunikációra, illetve tágabb értelemben a tudományos közösségekben történő kommunikációra kerül a hangsúly. Az egymásra épülő három fő tanegység a *Tudományos szövegkészségek (Akateemiset tekstitaidot)*, a *Többnyelvű interakció (Monikielinen vuorovaikutus)*, valamint a *Kutatási kommunikáció (Tutkimusviestintä)*. Ezeken kívül az egyes tanszékkel egyeztetve lehetnek további, egyedi elnevezésű kurzusok is. Mindhárom tanegységnek célja a társas és az interkulturális kompetencia (beleértve az ismereteket, készségeket és attitűdöket), illetve a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó készség fejlesztése.

A képzés első szakaszában az a fő cél, hogy a hallgatók megértsék a nyelvhasználat és a kommunikáció szerepét a tudományos közösségekben, így rögtön már az egyetemi tanulmányaik során, illetve megismerkedjenek a saját tudományágukra jellemző kommunikáció gyakorlatával. Fontos, hogy a hallgatók megértsék a kommunikáció folyamatát, amikor különböző tudományos és szakszövegekkel dolgoznak változatos írásbeli és szóbeli kommunikációs helyzetekben, illetve hogy tudatosodjon bennük a folyamatos visszajelzés központi szerepe a tanulási folyamatban. További cél, hogy felismerjék a saját erősségeiket és a tovább fejlesztendő területeket, és ehhez képesek legyenek egyéni célokat kitűzni. A *Tudományos szövegkészségek* kurzus tehát bevezeti a hallgatókat a tudományos kommunikációba, elsősorban a tudományos és szakszövegekhez kapcsolódó különböző alapkészségekbe (információkeresés és -értékelés, a tudományos szöveg általános jellemzői, szövegolvasási stratégiák, szövegértés, kritikus olvasás), a tudományos és szakszókincsbe, illetve fejleszti a hallgatók önálló és társas tanulási készségeit.

A második képzési szakasz, illetve az ekkor futó *Többnyelvű interakció* kurzus fő célja, hogy a hallgatókban kialakuljon az alapszintű kommunikációs kompetencia, melynek segítségével képesek a saját területükre jellemző különböző tanulási helyzetekben és környezetekben eredményesen működni az egyéni nyelvi repertoárjukra támaszkodva. Elsődleges, hogy képesek legyenek idegen (elsősorban angol) és/vagy

⁸ Magyarra ezt legtöbbször a „tudományos” szóval fordítják (például *Academic English* = tudományos angol). A megjelölt fogalom tág értelmű, és a felsőoktatásra (illetve az annál magasabb szintű tudományos környezetre) mint kommunikációs szintérre, illetve a tudományos közösségek által használt általános regiszterre utal, tehát tágabb értelmű, mint a különböző szakmai beszélőközösségek által használt szaknyelvi regiszterek.

finn, illetve svéd nyelven (a hallgató anyanyelvétől függően) szóbeli prezentációkat és beszámolókat tartani. További cél, hogy megértsék az alapvető csoportjelenségeket (például kohézió, polarizáció, csoportgondolkodás), és a csoport tagjaként célorientáltan, a legmegfelelőbb munkamódszerek segítségével tudjanak dolgozni, képesek legyenek visszajelzést adni másoknak, illetve mások visszajelzését elemezni és elfogadni. A többnyelvűség nem csupán az órák során használt nyelvek tekintetében, hanem az egyes feladatok során is megjelenik.

Végül a harmadik képzési szakaszban a *Kutatási kommunikáció* kurzus elsődleges célja annak az alapvető kommunikációs és szaknyelvi kompetenciának a fejlesztése, melynek segítségével a hallgatók hatékonyan és eredményesen működhetnek a tudományos közösségekben. További szándék, hogy a kutatási folyamat során a hallgatók sikeresen ki tudják aknázni a nyelvi repertoárjukat, és részt tudjanak venni tudományos vitákban. Fontos az is, hogy a hallgatókban tudatosuljon: a nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztése a szakmai fejlődés része. Végül fejleszteni kívánják a hallgatók visszajelzési készségeit is. Egyrészt azért, hogy képesek legyenek minőségi visszajelzést adni másoknak, másrészt hogy a másoktól kapott visszajelzést eredményesen fel tudják használni a saját készségeik továbbfejlesztésében. A kurzus során elsősorban a hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztésére kerül a fő hangsúly, elsősorban a szakdolgozat írásához kapcsolódva és a munkahelyi kommunikációhoz köthető szituációkban.

A különböző nyelvek, illetve szakterületek szempontjai szerint természetesen lehetnek eltérések az oktatási célok tekintetében. Például egy finn anyanyelvű természettudományos vagy gazdasági szakember nem feltétlenül olvas svéd nyelvű tudományos szakkikkeket (bár bizonyos esetekben ez is előfordulhat), viszont mindenképpen szüksége van olyan alapszintű receptív és/vagy produktív készségekre, amelyek segítségével be tud kapcsolódni a médiában folytatott aktuális svéd nyelvű tudományos párbeszédbe. Egy másik példa egy finn oktatási szakember Svédországban rendezett konferencián, ahol a fő nyelv valószínűleg az angol lesz, a svéd nyelv mégis számos, a konferenciához kapcsolódó szituációban hasznosnak bizonyulhat (például a svéd oktatási rendszerrel kapcsolatos terminusok ismerete informális szakmai beszélgetések során). A svéd nyelv magas szintű ismerete ugyanakkor nélkülözhetetlen többek között a politikában és a közigazgatásban (ez utóbbi területen az alkalmazás törvényi feltétele a svéd nyelvvizsga), az angol pedig elengedhetetlen az üzleti életben. A kurzusok tartalmának kialakításakor a vezérlő elv tehát az volt, hogy figyelembe vegyék azokat a formális és informális szituációkat, amelyekben az adott terület egyetemi hallgatói (és későbbi szakemberei) természetes módon használnak egy bizonyos nyelvet vagy nyelveket.

Az új képzési programot először 2014-ben vezették be a fizika tanszéken. Az általam készített interjúk során megtudtam, hogy az újítás alap gondolata 2013-ban merült fel először. A fizika tanszék egyik értekezletén szóba került, hogy érdemes lenne változtatni a nyelvi képzésen, mivel az addigi rendszert több szempontból is problémásnak találták. A hallgatók ugyanis általában a tanulmányaik végére hagyják a kötelező nyelvi és kommunikációs kurzusokat, amikor ezek már nem lehetnek igazán hatékonyak. Az oktatók szemszögéből ez sok esetben azt jelentette, hogy olyan dolgokat tanítottak, amiket a hallgatók már korábban megtanultak. Ritkábban bár, de

az is előfordult, hogy egyes hallgatók túl korán vették fel a nyelvi és kommunikációs kurzust, amikor még nem tudtak igazán hasznot húzni belőle, illetve nem tudták a gyakorlatban is alkalmazni a megszerzett ismereteket és készségeket (például a szakdolgozatukhoz kapcsolódva). Ezzel ellentétben az új rendszerben elméletileg minden a megfelelő időben történik, a hallgatók aktuális tanulmányaihoz igazodva. A fizika tanszék nyitottsága a változásra a Nyelvi Központ számára azt jelentette, hogy megkapták a zöld utat a reformok végrehajtásához, amelyeknek a gondolata már bennük is érlelődött. Folyamatosan kezdték el kidolgozni a modult, a tanszék oktatóival egyeztetve, és ekkor még nem is sejtve, mivé alakul az egész. A hallgatói visszajelzések a program kezdetekor meglehetősen vegyesek voltak. Ez betudható a képzés kísérleti jellegének, illetve annak, hogy az elsőéves hallgatóknak időbe telik, amíg elsajátítják a leghatékonyabb egyéni tanulási stratégiákat, és hozzászoknak az egyetemi tanulmányok számukra új követelményrendszeréhez. Az új típusú képzés bevezetése a fizika tanszék visszajelzése alapján azonban sikeresnek tekinthető. Az oktatók elmondása szerint hatékonyabban tudtak dolgozni a hallgatókkal, akik könnyebben megfeleltek a magasabb elvárásoknak is.

Természetesen egy ilyen nagyszabású vállalkozás elindulása nem zökkenőmentes. Ezért nagyon fontos, hogy a kurzusok tartalmának finomítása során figyelembe vegyék mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a szaktanszékek véleményét, és a felmerülő problémákra minél hamarabb igyekezzenek közös megoldást találni. Az egyes kurzusokhoz kapcsolódóan a hallgatók szervezett módon, online formában visszajelzést nyújthatnak. Ezek értékes információk az adott kurzust oktató tanári csapat számára, de a más tanszékekkel együttműködő munkaközösségek számára is az egyes kurzusok és a teljes program továbbfejlesztéséhez.

Pedagógiai kultúra és módszerek

A program fő koordinátora szerint az új képzés tervezése, kivitelezése és fejlesztése egészen más pedagógiai kultúrát kíván meg.⁹ Michael Fullan¹⁰ az egyik legismertebb mai oktatásügyi szakértőt idézve hangsúlyozza, hogy a szerkezeti átalakításokkal (*restructuring*) párhuzamosan meg kell változnia az intézményi kultúrának is (*reculturing*), hiszen a szerkezeti átalakítás fő motiváló ereje mindig az intézményi kultúra problémáiból fakad. Az oktatóknak hozzá kell szokniuk, hogy a saját (sokszor tökéletesnek hitt) elgondolásuk csupán egy ötlet, egy felvetés, amelyet a többiek véleményeznek – jóváhagyhatják, tökéletesíthetik, vagy akár el is vethetik. Véleménye szerint a negatív kritika elfogadása, elemzése és az arra való reagálás a mai világban alapvető társas készség, és így a szakmai kompetencia része. Az egyik legnagyobb kihívást az jelenti az oktatók számára, hogy hozzá kell szokniuk ehhez az újfajta munkamódszerhez, és eszerint kell átalakítaniuk a gondolkodásmódjukat és a viselkedésüket. Ez azonban nem megy egyik napról a másikra, hiszen sokkal egyszerűbb

⁹ A pedagógiai akciókutatásról magyar nyelven kiváló áttekintést nyújt Vámos Ágnes (2013) írása. A gondolatok közül több is közel áll az interjúalanyom által leírt új pedagógiai kultúrához.

¹⁰ Michael Fullan gondolatai magyarul is olvashatók az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által 2008-ban kiadott könyvben, amely a szerző három, eredetileg 1993-ban, 1999-ben és 2003-ban megjelent könyvének magyar fordítása (Fullan 2008).

(és kevésbé időigényes) az eddig jól bevált stratégiákat használni. Itt persze fontos hozzátenni, hogy az oktatók a saját személyes nézőpontjukon túl többnyire az általuk oktatott nyelv szempontjából tekintenek az új típusú képzésre, és igyekeznek az általuk képviselt nézeteket és elveket érvényre juttatni. Ez természetes, viszont a siker kulcsa az együttműködés, a kreativitás és a kísérletezés. Eddig a kollégák nem igazán láttak bele egymás munkájába és abba, ami az osztálytermen belül történt. Az új rendszerben viszont mindent együtt kell megtervezni, ennek során pedig a csoport tagjainak meg kell osztaniuk egymással a gondolataikat, az oktatási módszereiket, közös célokat kell kialakítani, közösen kell döntéseket hozni és a felelősségen osztozni. Ez az átláthatóság teljesen más szintjét jelenti, de akár súrlódásokhoz is vezethet, hiszen nem mindenki ért egyet mindenben, és különböznek a (tanári) személyiségek is. A program fő koordinátora összességében mégis úgy véli, hatalmas lehetőség van a kezükben, hiszen egyrészt a többféle egyéni szakértelem összeadódik, másrészt az oktatók a gyakorlatban is kipróbálhatják, amit tanítanak: a csoportdinamika és a társas kompetencia működését a munka során. A program tehát egyben szakmai fejlődési lehetőség is az oktatók számára. Kiemelte, hogy elengedhetetlen megérteni a hallgatók gondolkodásmódjának változását is, hiszen a hallgatói visszajelzéseket ennek fényében célszerű értelmezni. Ezen túlmenően kutatási célból is próbálnak minél több adatot gyűjteni a hallgatóktól. Elsősorban arra keresik a választ, hogyan tekintenek a hallgatók önmagukra mint nyelvtanulókra, mit gondolnak az egyetemi nyelvtanulásról (többek közt a különböző nyelvek fontosságáról a későbbi munkavállalás szempontjából, a képzés tartalmáról, a tanár szerepéről), illetve a program során hogyan változnak a hallgatók nyelvekkel és nyelvtanulással kapcsolatos nézetei.

Az új program elveinek és módszereinek kialakításakor számos finn és nemzetközi kutatást felhasználtak. A legújabb, szociolingvisztikai alapú nyelvészeti megközelítések hangsúlyozzák a kommunikáció interaktív, helyzetfüggő és funkcionális jellegét (lásd Block 2003, Dufva és mtsai 2011, Pennycook 2010). Ehhez szorosan kapcsolódik a nyelvi repertoár fogalma, amely az ezredforduló után újra a szociolingvisztikai kutatások középpontjába került (lásd Busch 2017).¹¹ Az egyéni nyelvi és kommunikációs repertoár használata különösen fontos azokban a szituációkban, amikor a kommunikáció során használt nyelv az egyik (vagy akár több) résztvevőnek nem anyanyelve. Az ilyen helyzetekben a kommunikáció sikere elsősorban nem a résztvevők nyelvi kompetenciájától függ, hanem a nyelvhasználatnak az aktuális helyzetben kölcsönös (sokszor hallgatólagos) megállapodással létrejött normáitól, illetve a kommunikáció nonverbális tényezőitől (lásd Canagarajah 2007). A mai Finnországban a végzett hallgatók számos ehhez hasonló kommunikációs helyzetbe kerülhetnek, ezért az új képzésben vezérlő elvként jelenik meg az a gondolat is, hogy a nyelvhasználat mindig egy adott helyzetben, konkrét céllal valósul meg, amikor a fő cél az üzenet hatékony közvetítése. Hangsúlyozandó, hogy az ilyen helyzetekben rugalmas a nyelvhasználat, így sokszor előfordul, hogy a kommunikáció sikere érdekében nem csupán egy, hanem több nyelvet is használnak, a résztvevők nyelvi repertoárjának függvényében.

¹¹ Heltai János Imre (2016) kitűnő magyar nyelvű tanulmánya a magyarországi roma nyelvhasználat kontextusában vizsgálja a fogalmat.

Az interkulturális kommunikációra irányuló modern kutatások fő gondolata nagyban hasonlít a legújabb nyelvészeti megközelítések központi üzenetéhez, miszerint a nyelvi kompetenciát önmagában nem elégséges a nyelvoktatás fő céljának tekinteni. A nyelvtanítás célja ma már elsősorban nem az, hogy a tanulók elérjék az anyanyelvi beszélők szintjét, hanem hogy kialakuljon bennük egy *kritikus kulturális tudatosság* (*critical cultural awareness*) (Byram 2009: 210–211, Kramersch 2011), azaz két vagy több kultúra közötti nézőpontból kritikusan tudják szemlélni a világot (a különböző kultúrákat, nyelveket, gondolkodásmódokat és végeredményben saját magukat), erősödjen bennük a *világpolgár érzés* (*intercultural citizenship*), és ne csupán a saját kultúrájukon belül nőjön a társadalmi szerepvállalásuk (Porto és Byram 2015). A hagyományos nyelvoktatásra sajnos még mindig az egynyelvű szemlélet jellemző, általában az anyanyelv kizárásával, így viszont kevesebb lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók ezt a kompetenciát tudatosan is fejlesszék. Byram (2008) szerint azok, akiknek fejlett az interkulturális kompetenciájuk, nem az anyanyelvi beszélőket próbálják utánozni, hanem elsősorban az egyének vagy csoportok közötti kapcsolatokra összpontosítanak. A lényeg tehát itt is a személyközi interakció.

Az új képzésben használt módszerek alapvetően megegyeznek a régi képzésben is használt pedagógiai módszerekkel, azzal a különbséggel, hogy a kurzusok és sokszor az egyes tevékenységek során nem csupán egy nyelvet használnak. A tanári előadást inkább csak bizonyos elméleti jellegű anyagrészek bevezetésére használják (például tudományos alapfogalmak, tudományos prezentáció jellemzői), akkor is minél inkább bevonva a hallgatókat (például kérdések beiktatásával), illetve további, a tanulókat aktiváló módszerekkel kiegészítve. Gyakori módszer a tanulói kiselőadás is egyénileg, párban, vagy 3–4 fős csoportban. A saját kutatómunkán alapuló egyéni vagy páros kiselőadás sok esetben a kurzus végi értékelésbe beleszámító legfőbb tanulói produktum. Ez akár kapcsolódhat a párhuzamosan futó főszakos kurzusokhoz. A kiselőadásra készülés során a tanulók fejlesztik többek között az információkeresési és -feldolgozási, valamint a szóbeli kifejezőkészségüket, illetve pár- vagy csoportmunka esetén a társas együttműködési készségüket is. Szintén gyakori a tanulók saját tapasztalatait, háttérismereteit és problémamegoldó készségét aktiváló órai megbeszélés, illetve a rögtönzött vagy háttérmunkán alapuló órai vita kisebb vagy nagyobb csoportokban. A téma mindig a hallgatók főszakos tanulmányaihoz kötődik, melyet előre megadhat a tanár, de akár a tanulók maguk is kiválaszthatják érdeklődésüktől függően. A vitát minden esetben a tanulók tevékenységének és megnyilatkozásainak értékelése követi (más tanulók, illetve a tanár által), de gyakran előfordul, hogy a vitát videóra rögzítik, és ennek segítségével kell a hallgatóknak saját magukat értékelni megadott szempontok alapján. Szintén gyakori a projekt módszer, melyre példa az a feladat, melynek során a tanulócsoporthoz először egy általuk választott témához kell finni, svéd, illetve angol nyelvű tudományos forrásokat találni és feldolgozni, majd a többiek számára egy órai feladatot tervezni. A feladatnak a megtalált tudományos forrásokon kell alapulnia, ezeket a projekt tagjainak kell biztosítaniuk a többiek részére. Végül a csoportnak kiselőadást kell tartania a témából, melynek során szintén használni kell a megtalált forrásokat. Az oktatás során előfordul a közvetett szemléltetés módszere is. Erre példa, amikor a hallgatóknak egy általuk kiválasztott helyi konferencia-előadáson vagy doktori védésen kell részt venniük, majd azt megadott szempontok alapján

elemezni. Ezt általában órai csoportos megbeszélés követi. A munkáltató módszer szintén használatos, egyénileg, párban vagy kis csoportokban, például amikor a saját témájukhoz tudományos cikkeket keresnek az egyetem online adatbázisában (ilyenkor az óra számítógépteremben zajlik). A harmadik kurzuson a munkavállaláshoz kapcsolódóan általában alkalmazzák a szerepjáték módszerét is (munkaadó és álláskereső).

Az órákon szinte mindig használnak audiovizuális eszközöket. A feladattól függően a tanár biztosíthat táblagépeket (például csoportmunkához), szervezheti az órát számítógépterembe, vagy a hallgatóknak kell saját eszközt hozni az órára. A nyelvek együttes használatára példa, amikor különböző nyelvű szövegrészeket műfaját kell kitalálni, vagy amikor tudományos szöveget finn vagy svéd nyelven kell összefoglalni írásban vagy szóban. További példa, amikor a tanuló finnül tartja a kiselőadást, az azt követő vita pedig angol nyelven zajlik (vagy fordítva). Amikor a tanulók egymás teljesítményét, illetve saját magukat értékeli (írásban vagy szóban), inkább a finn nyelvet használják, mert így könnyebben ki tudják fejezni a gondolataikat.

Mindhárom kurzus során alkalmazzák az önreflexión alapuló ún. *kommunikátor-önkép*¹² feladatot. Ennek lényege, hogy a hallgatók leírják, hogyan ítélik meg önmagukat a másokkal folytatott kommunikáció során, azaz mennyire tartják magukat jól kommunikáló személynek. Nincsenek előre megadott szempontok, mivel az oktató arra kíváncsi, a hallgatók milyen szempontokat vesznek figyelembe saját maguk megítélésükor, és ez a kép hogyan változik a kurzus (illetve a kommunikációs és nyelvi képzési program) során.

Természetesen a képzés fejlesztése folyamatos: a módszerek és feladattípusok egyre bővülnek és alakulnak, ahogy az oktatók mind jobban átlátják a reform lényegét, és értékes gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert.

Gyakorlati kihívások és az oktatók reakciói

Az oktatók reakciója a változásokra jelenleg változó. A szokásos év végi értekezleten az új képzéshez kapcsolódó egyik feladat során az oktatók több csoportban három fő kérdésre keresték a választ: mi hat rájuk leginkább inspirálóan, mi készíti őket gondolkodásra, illetve mit érdemes mindenképpen közösen, a Nyelvi Központ szintjén megbeszélni. Az inspiráló tényezők között említették elsősorban a közös munka örömét, a lehetőséget egymás munkájának és munkamódszereinek megismerésére (beleértve a különböző nyelveket oktató tanárokat és a különböző tanszékeket is), illetve azt, hogy az egyetem más tanszékei is mélyebb betekintést nyerhetnek a Nyelvi Központban folyó munkába. A párban tanítás pedig lehetőséget nyújt a szakmai és személyes fejlődésre. Motiválóan hat a többnyelvű megközelítés is, amely a gyakorlati nyelvhasználat és nem az egyes nyelvek felől közelíti meg a nyelvtanulást. Másrészt

¹² Robert Norton (1983) vezette be az egyéni kommunikációs stílus (*communicator style*) fogalmát, amely verbális és nonverbális elemekből áll, és nagy hatással van az üzenetre. Kilenc jellemvonást különböztetett meg (domináns, vitatkozó, figyelmes, nyitott, barátságos, drámai, lelkes, másokra hatást gyakorló és nyugodt), továbbá az egyénnek a saját kommunikációjáról alkotott általános összképét, amelyet *kommunikátor-önképnek* (*communicator image*) nevezett el.

a többnyelvűség elvének gyakorlati alkalmazása a tervezés¹³ és az oktatás során a tanároknak is lehetőséget teremt a nyelvgyakorlásra. A tananyag szempontjából a feladatok szorosabban kapcsolódnak a különböző tanszékek tanmenetéhez és elvárásaihoz, így jobban motiválják a hallgatókat is. A tananyag-összeállítás és a tantervfejlesztés során nagy szükség van az oktatói kreativitására. Végül a hasznosság érzését erősíti az is, hogy a hallgatókkal a tanulmányuk első évétől kezdve együtt dolgoznak az oktatók.

Tovább gondolandóként, illetve közösen megbeszélendőként említették elsősorban az értékelést, az egyes oktatók tanítási stílusa, filozófiája és a különböző fogalmi értelmezések közötti különbségek lehetséges negatív hatásait (mind a Nyelvi Központon belül, mind a különböző tanszékek oktatóit figyelembe véve), valamint az oktatói autonómia megváltozásával (beleértve az órarendtervezés szabadságát), illetve a munkaterhelés és a felelősség megnövekedésével járó, az oktatói jólétet veszélyeztető tényezőket, beleértve a párban tanítás költségvetési vonzatait és elszámolási módjait. Sokakat foglalkoztat az is, hogy a szorosabb együttműködés a tanszékekkel mennyire kíván mélyebb szaktudást az adott területen. Nagy kérdés, hogy a nyelvi és kommunikációs készségeket érdemes-e (illetve lehetséges-e) elválasztani a tartalomtól (például egy kémia szakos hallgató prezentációjának értékelése során), illetve az, hogy milyen mélyen érdemes a tartalomba belemenni (például a kritikus gondolkodás és az érvelési készség oktatása során). További javaslat volt a multidiszciplináris szemlélet erősítése az egyes tanszékkel együtt dolgozó oktatói gárdákon belül, valamint annak biztosítása, hogy minden oktató (különösen az újak) és a hallgatók is átlássák a teljes rendszert (az egyes kurzusokat és a képzés egészét). A hallgatók szemszögéből nézve a legfontosabb a rendszer rugalmasságának biztosítása (például a tanulmányok időzítése, az egyéni szintbeli különbségek figyelembevétele, vagy a hiányzások kezelése), a nagy létszámú csoportok kezelése és a tanár-diák kapcsolat erősítése. További fontos tényezők a képzés hatékonyságának mérése, a hallgatói visszajelzések elemzése és figyelembevétele, a rendszeres továbbképzés és szakmai fejlődés biztosítása, illetve az értekezletek hatékonyabbá tétele. Érdekes felvetés volt az is, hogy a nyelv- és nyelvtanár szakos hallgatóknak a törvény nem ír elő kötelező kommunikációs és nyelvi tanulmányokat, ami többek szerint hibás alapgondolat. Ezeknek a hallgatóknak ugyanúgy hasznos lenne ilyen jellegű képzésben részt venni, hiszen őket szintén befolyásolja a saját nyelvtanulási múltjuk, az általuk kedvelt tanulási módszerek (a sikeres nyelvtanulókat általában jobban érdekli a nyelvtan) és az általuk megtapasztalt oktatási módszerek, amelyeket azonban nem mindig könnyű megváltoztatni (a Nyelvi Központ vezetője szerint többek között ez is oka annak, hogy az iskolai nyelvórák még mindig gyakran nyelvtan-központúak). Szintén gyakorlati nehézséget jelent a Nyelvi Központban óraadóként dolgozó oktatók helyzete, a tőlük elvárt munka szintje és a bérezés szintje közötti szakadék, amely azonban egy magasabb szintű, országos probléma.

¹³ A Nyelvi Központ és a különböző tanszékek nemzetközi oktatóinak a finn nyelvtudása nem feltétlenül van azon a szinten, hogy aktívan részt tudjanak venni a munkában, így gyakori, hogy az értekezletek munkanyelve az angol és a finn, illetve kizárólag az angol.

Összegzés

A Nyelvi Központ vezetője szerint mindenhez idő kell, így visszafelé tekintgetés helyett célszerűbb előre nézni. A jövőben szeretnék a programot a mesterszintre is kiterjeszteni, és a tanszéki együttműködésen kívül több kapcsolódási pontot beiktatni az alsóbb és a felsőbb évfolyamos hallgatók, illetve az egyetemen tanuló finn és külföldi hallgatók között. Érdeemes lenne továbbá nemzetközi projektek keretében külföldi egyetemek hallgatóival is együttműködni. Talán nagyívűek ezek a célok, de véleménye szerint a nyelvoktatás terén a felszínes, apróbb változtatások helyett gyökeres reformokra van szükség. Ehhez azonban tudni kell, pontosan mit érdemes másképpen csinálni, és miért. Elmondása szerint a program kidolgozása során és a kísérleti szakaszban is sorra olyan kérdések merültek fel, amelyek gondolkodásra sarkalltak. Bár néha megfordul a fejében, hogy talán túl nagyot léptek, hangsúlyozta, hogy a munkatársaiba vetett bizalma mindig túllendíti ezeken a pillanatokon. A bizalom és az együttműködés nem csupán számára kulcsfontosságú, hanem a finn oktatási rendszert és az egész finn társadalmat átható alapvető fogalmak.

IRODALOM

- Aro, M. (2009): *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Doktori értekezés. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Block, D. (2003): *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Busch, B. (2017): Expanding the notion of the Linguistic Repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38/3, 340–358.
- Byram, M. (2008): *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2009): Politics, policies and political action in foreign language education. In: Cook, V. – Wei, L. (eds.): *Contemporary applied linguistics. Language teaching and learning* Vol. I. London: Continuum, 193–214.
- Canagarajah, S. (2007): Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal* 91, 923–939.
- CIMO – Demos Helsinki (2014): *Faktaa - Facts and figures 1/2014. Hidden competences*. Helsinki: CIMO.
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/32427_Faktaa_1_2014_Hidden_Competences.pdf (Letöltve: 2017. 08. 24.)
- Dufva, H. – Suni, M. – Aro, M. – Salo, O.-P. (2011): Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5/1, 109–124.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Heltai János Imre (2016): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140/4, 407–427.
<http://nyelvor.c3.hu/period/1404/140403.pdf> (Letöltve: 2017. 08. 24.)
- Horváth Judit (2010): A magyar és a finn anyanyelvi érettségi összehasonlítása. *Anyanyelv-pedagógia* 3/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=231> (Letöltve: 2017. 08. 24.)
- Jalkanen, J. – Almonkari, M. – Taalas, P. (2016): Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvyydessä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 23/1.

<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2016/04/15/viestinta-ja-kieliopintojen-kehittaminen-kansainvalistyvassa-korkeakoulutuksessa/> (Letöltve: 2017. 08. 24.)

Kiss Jenő (2009): A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány* 2009/1, 67–74.

Kramersch, C. (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching* 44/3, 354–367.

Leinonen, T. (2010): *Designing learning tools. Methodological insights*. Doktori értekezés. Aalto University School of Art and Design publication series, A111.

<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11661>

Leppänen, S. et al. (2011): *National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. Studies in variation, contacts and change in English*, Vol. 5. Helsinki: VARIENG. <http://www.helsinki.fi/yarieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf> (Letöltve: 2017. 08. 24.)

Norton, R. (1983): *Communicator style: Theory, applications and measures*. Beverly Hills, California: Sage.

Pennycook, A. (2010): *Language as a local practice*. London: Routledge.

Porto, M. – Byram, M. (2015): Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3/2, 9–29.

University of Jyväskylä (2015): The University of Jyväskylä language policy.

https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/en/JY_languagepolicy

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány* 2, 23–42.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf (Letöltve: 2017. 08. 24.)

GECSŐ TAMÁS – SZABÓ MIHÁLY (SZERKESZTŐ)

AZ ELLENTÉT NYELVI ÉS NONVERBÁLIS KIFEJEZÉSEINEK LEHETŐSÉGEI

265 oldal 2990 Ft

A könyv írásai az ellentét nyelvi és nonverbális kifejezésének lehetőségeit vizsgálják számos alkalmazott nyelvészeti tudományterület szemszögéből – a nyelvoktatástól a fordítástudományon át a gendernyelvészetig. A kötetet egyaránt ajánljuk nyelvészeknek és nyelvtanároknak, valamint a nyelvészet iránt érdeklődő doktoranduszoknak és egyetemi hallgatóknak. A tanulmánykötet a 2016. évi Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia anyagát tartalmazza.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu