

EINHORN ÁGNES

Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban

A tanulmány egy kutatás eredményeit foglalja össze, amely 18 idegennyelv-tanítással foglalkozó egyetemi szervezet vezetőjével folytatott interjúra épült. A hallgatók hozzáférése a nyelvtanításhoz a legtöbb intézményben jó. A nyelvtanítási célok tekintetében az egyetemi elvárások a döntőek: több intézményben a fő cél a szükséges nyelvvizsgák megszerzése, másutt a bekerülő nyelvtanulók már a felvételi előtt megszerezték ezeket. A felsőoktatáson belül a nyelvtanítás célja a szaknyelvoktatás, ezt azonban az érintettek különbözően értelmezik. Több intézményben a szaknyelvoktatást komplexen értelmezik, a munkához kapcsolódó nyelvhasználati területek elemzéséhez kapcsolódó kutatásokat is folytatnak, más intézmények inkább nyelviskolának tekintik magukat és/vagy a nyelvvizsga-felkészítésre fókuszálnak. Az intézmények fő jellemzője, hogy próbálnak igazodni a változó környezethez, mindenütt erős törekvés figyelhető meg a hagyományoktól való elszakadásra, ez azonban különböző mértékben történt meg.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, felsőoktatás, nyelvvizsga, tanítási tartalmak

Bevezetés

Az idegennyelv-tanítás keretei és eredményessége a rendszerváltás óta aktuális témája a magyar pedagógiai kutatásoknak. Elsősorban a közoktatás problémáiról és az eredményességéről vannak adataink (Csizér & Öveges, 2018; Imre, 2007; Nikolov et al., 2009; Nikolov & Vigh, 2012; Vágó, 2007). A felsőoktatás helyzete ennél bonyolultabb, hiszen ez a terület szerteágazóbb: az idegennyelv-tanítás kereteit az adott felsőoktatási intézmény határozza meg, az ehhez kapcsolódó kérdések tehát teljesen az egyetemi autonómia körébe tartoznak. A felsőoktatási intézmények maguk rendelkeznek arról, hogy a kimeneti követelményekben milyen elvárások jelennek meg a nyelvtudásra vonatkozóan, és maguk döntenek az ahhoz vezető útról is. Meghatározó tehát e szektor működésében az egyetemi vezetés képe az idegennyelv-tudás céljáról.

A felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítás helyzetéről kevés adatunk van. 2012-ben készült egy kutatás (Kurtán & Silye, 2012), amely 40 felsőoktatási intézmény adatai alapján tárta fel a szektor jellemzőit, elsősorban a nyelvtanítás kereteiről és a nyelvtanárok attitűdjeiről sikerült információkat szerezni. Ezekkel a kutatási eredményekkel a saját adataimat nem tudom összevetni, mert a két kutatás célja és módszertana jelentősen különbözik, de a közben eltelt 10 év alatt is jelentősen megváltozott a szektor helyzete. A felsőoktatáson belül az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek folyamatosan változó körülmények között dolgoznak, hiszen egyrészt sok szerkezeti változás történt a felsőoktatásban, és ez a viszonylag alacsony érdekérvényesítési képességgel rendelkező idegen nyelvi szervezeti egységeket sokszor új helyzetbe kényszerítette. Másrészt többnyire nincsenek intézményi nyelvoktatási

stratégiák, tehát a kari vagy egyetemi vezetésben történő személyi változások is módosíthatnak az idegennyelv-tanulással kapcsolatos elvárásokon.

A kutatás

Az információhiány enyhítésére 2022-ben végeztem egy kutatást, amelynek fő célja a terület sajátosságainak feltárása volt vezetői szemszögből, tehát a problémák, a különböző fejlesztési stratégiák, illetve a fejlesztéshez való viszony érdekelt elsősorban. 18 interjút készítettem olyan vezetőkkel, akik valamilyen felsőoktatási intézményben idegennyelv-oktatással foglalkozó önálló szervezeti egységet irányítanak (intézet, központ, tanszék, lektorátus, csoport).

A félig strukturált interjúk Zoomon készültek, 2022. március–június között, az 1-1,5 órás interjúkat rögzítettem, a feldolgozást részleges transzkripció alapján végeztem.

Az interjúvázlat a következő kutatási kérdésekhez igazodott:

- Melyek a jellemző nyelvtanítási célok az adott szervezetben, ebből következően milyen a tantárgyi rendszer?
- Milyen az elfogadottsága, presztízse ezeknek a szervezeti egységeknek a felsőoktatási intézményen belül?
- Milyen a tanárok helyzete?
- Milyen eszközöket használnak az oktatás minőségének fejlesztésére?
- Milyen a vezetők helyzete?

A beszélgetések érdekes adatokat szolgáltatnak ezeknek a szervezeti egységeknek a működéséről és feladatairól, az egyetemen belüli helyzetükről és a presztízsiükről is (Einhorn, 2022), ebben a szövegben azonban terjedelmi okból csak a nyelvpedagógiai aspektusokkal foglalkozom, tehát elsősorban azokkal a részekkel az interjúknak, amelyek a nyelvtanítási célok, a tantárgyi rendszer és a minőségfejlesztés kérdésköréhez tartoznak. Arra törekedtem, hogy jellemző modelleket tárjak fel – egy szövegrészben, amelyben a vezetők bemutatták a szervezeti egységüket, kulcsszavas elemzést is végeztem. Az interjúalanyok kérésére anonimizáltam az anyagot, tehát nem közlök olyan adatokat, amelyek alapján az intézmények beazonosíthatóan összehasonlíthatók lennének.

A 18 interjú 13 intézményben készült, hiszen vannak olyan egyetemek, amelyekben több nyelvtanítással foglalkozó szervezeti egység is működik (mellékletben található a résztvevők listája). Mivel a szervezetek közül egyben nem folyik oktatási munka, ezért a tanítás tartalmi kérdéseire vonatkozó kérdésekben 17 elemű a minta. Nem teljes körű a felmérés, és nem reprezentatív a minta, mert éppen a jelentős szervezeti különbségek miatt, nem lehetett illetet készíteni. Igyekeztem többféle intézmény vezetőjével beszélni, és a nagyobb – ingyenes hallgatói nyelvtanítást nyújtó – szervezeteket elérni.

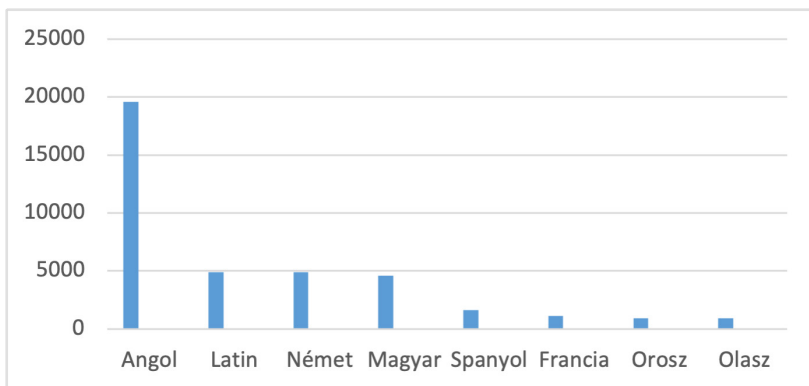
Az egyetem oktatási profilja szerint hét szervezet vegyes, tehát több különböző kar számára végez szolgáltatói tevékenységet (és ez független attól, hogy szervezetileg valamilyen karhoz tartozik-e), négy elsősorban gazdasági képzésekkel foglalkozik, négy túlnyomóan orvosi képzési profilú karoknak szolgáltat és kettő egyéb területen működik (állatorvosi, közszolgálati).

A nyelvtanítás keretei

Az idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban sok hallgatót érint, az Oktatási Hivatal adatai szerint a 2020/21. tanév őszén összesen 40 195 nappali munkarendű hallgató tanult idegen nyelv(ek)et, ez az összes nappali munkarendű hallgatónak közel 20%-a¹. 55 intézményben folyt idegennyelv-tanítás, igaz ezek közül sokban csak kisebb mértékben, 28 intézményben volt 130-nál több hallgató érintett, 13 intézményben tanult 1000-nél több hallgató idegen nyelvet az adott félévben. Összesen 33 különböző idegen nyelvet tanítottak, az 1. ábrán látható a legtöbb hallgató által tanult nyelvek listája.

1. ábra

Az egyes idegen nyelvet tanuló nappali tagozatos hallgatók száma a 2020/21-es tanévben²



A kutatás általánosabb eredményei

Ebben a tanulmányban csak a nyelvtanítás tartalmához és céljához kapcsolódó adatokat dolgozom fel a kutatásomból, érdemes azonban összefoglalóan néhány általánosabb típusú eredményre is kitérni röviden. Az idegennyelv-tanítás keretei a különböző intézményekben eltérőek, de általában sok hallgató nyelvtanulásáért felelősek ezek a szervezetek: az átlagos hallgatói létszám egy félévben hat helyen 1000 főnél kevesebb, további hatban 1000 és 2000 fő között, öt szervezetben pedig 2000 fő fölött van. A legnagyobb hallgatói létszámmal dolgozó szervezet 5100 hallgató nyelvkutatását szervezi meg félévente. Ez az adat már utal arra, hogy oktatásszervezési szempontból ezek a szervezetek nagy kihívásokkal küzdenek, és a helyzetüket nehezíti, hogy a hallgatói létszámok félévről-félévre változnak, és nem mindig kiszámíthatóak. További jellemzője a szervezeteknek oktatásszervezési szempontból, hogy sok szakot, sok esetben több kart is kiszolgálhatnak, így a különböző mintatantervekben előírt kötelező vagy kötelezően választható tárgyak áttekintése és ellátása nehéz szervezési feladat, és ezeken kívül mindegyik intézmény kínál szabadon választható tárgyakat is.

¹ Forrás: Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

² Forrás: Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

A szervezetek sok tanárt foglalkoztatnak, a legkisebb létszámú szervezetben három főállású tanár dolgozik, a legnagyobbban azonban 40. A 17 szervezetben összesen 337 tanár dolgozik, ezek közül 219 (65%) nyelvtanár, lektor vagy mesteroktató, az oktató-kutatók (minősített oktatók) száma 118 (35%). 12 szervezeti egységben alkalmaznak óráadó tanárokat is, három intézményben 20 fölötti létszámban.

A szervezetek fő jellemzője, hogy a felsőoktatási intézmények idegen nyelvvel kapcsolatos szükségleteinek megfelelően nem csak oktatással foglalkoznak. Mind a 17 szervezet végez fordítást és lektorálást az egyetemen belül. A lektorálásra a felsőoktatásban oktató szakemberek angol nyelvű publikációi miatt van szükség, a fordítási feladatok pedig azzal függenek össze, hogy az egyetemi szervezetet alkalmassá tegyék külföldi hallgatók, esetleg oktatók fogadására. Nyelviskolai tevékenységet 10 szervezet folytat, részben külső kliensek, részben az egyetemek hallgatói számára. Nyelvvizsgáztatással nyolc szervezet foglalkozik (nyelvvizsgaközpontként vagy nyelvvizsgahelyként)³, és nyolc szervezetben van valamilyen szakirányú továbbképzés, többnyire szakfordítóképzés, esetleg tolmácsolás.

Ezek a különböző tevékenységek növelik a szervezetek szakmai presztízsét, önálló bevételekhez és ezzel közvetve nagyobb önállósághoz juttatják a szervezeteket, ugyanakkor a kutatás adatai arra mutattak, hogy ezeknek a különböző tevékenységeknek a szervezése erősen terheli a szervezeteket, illetve sok olyan szolgáltató funkció jelenik meg ezek között, amelyeket nehéz beilleszteni a felsőoktatás alapfeladatai közé.

Az egyetemen belüli presztízse a szervezeteknek nagyon különböző, és ez összefügg azzal, hogy mennyire tudnak kutatási, tudományos tevékenységet végezni az itt dolgozó szakemberek. A szervezetek felében kevés vagy semmilyen kutatói munka nem folyik, szinte minden tanár nyelvtanári beosztásban dolgozik, kilenc intézményben vegyesen dolgoznak tanárok és oktató-kutatók, az arányuk azonban különböző. Ehhez a helyzethez a vezetők különbözően viszonyulnak: vannak olyan intézmények, amelyekben a vezetők arra törekcsenek, hogy a kutatói munka megerősítésével és a presztízsz növelésével elérjék, hogy több oktató-kutató beosztású tanárjuk legyen, de több vezető úgy ítéli meg, hogy ez nem szükséges. A kutatás alapján elmondható, hogy ezeknek a szervezeteknek az egyetemen belüli elismertsége, helyzete erősen összefügg ezzel a kérdéssel, de ez kihat a nyelvtanítás tartalmi kérdéseire is.

A szervezetek fő jellemzője a gyors változásokhoz való igazodási kényszer, az egyetemen belüli szerteágazó kapcsolatrendszer, a sokféle feladatrendszer, ugyanakkor a folyamatos küzdelem az elfogadottságért és az egyenrangúságért. A környezet folyamatos változása, az adaptivitás igénye és a pedagógiai környezet változásai tehát nagy rugalmasságot igényelnek ezektől a szervezetektől. Mindegyik szervezetben folyik minőségfejlesztés, de különböző mértékben és módon, a legtöbb szervezetben régóta együtt dolgozó tanári közösségek működnek, ami sok szempontból érték, de ezért a hagyományoktól különböző mértékben sikerül elszakadni.

Jól jellemzi a szervezeteket az, hogy a vezetőik hogyan mutatták be őket. Az interjúk bevezetőjének kulcsszavas elemzése alapján (1. táblázat) az derült ki, hogy a legfontosabb elemek a vezetők szerint a következők: a sokszínűség / több lábbon állás / komplexitás (11 említés), a méret (sok tanár, sok hallgató, sok kurzus) (10 említés) és a nagy nyelvi kínálat (8 említés).

³ A kutatás idején még működött az azóta megszüntetett Corvinus Nyelvvizsgaközpont.

1. táblázat

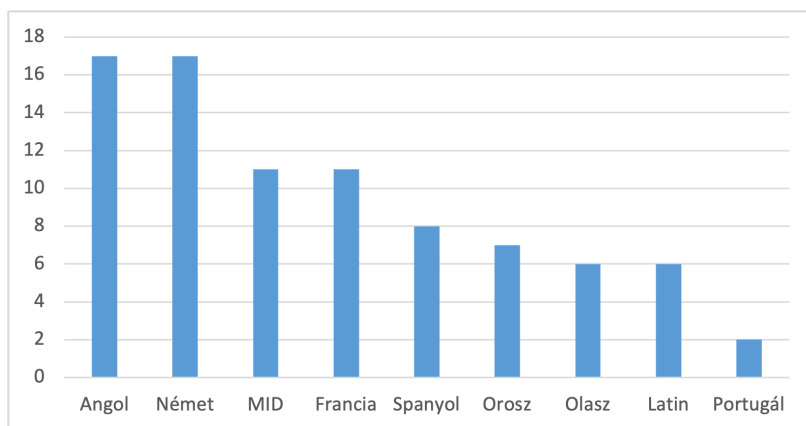
A bevezetőben gyakran említett kulcsszavak (említések száma; n=18)

	Kulcsszó	Említések száma
1.	sokszínűség / több lábon állás / komplexitás	11
2.	méret	10
3.	nagy nyelvi kínálat	8
4-5.	szolgáltatás / gyakorlatorientáltság	6
4-5.	történetiség / fejlődés / változás	6
6-7.	gazdasági stabilitás	5
6-7.	az „emberi szempontok”	5
8.	kredites / kötelező tárgyak	4
9.	kutatás	3

A vezetők számára tehát általában fontos az, hogy több nyelvet tanítsanak, ezért érdekes a szervezetek nyelvi kínálata (2. ábra). Három intézményben 10-nél is több nyelv szerepel a kínálatban, hat intézményben 5-8 nyelvet tanítanak, 8 intézményben viszont az angolon és a németen kívül legfeljebb magyar mint idegen nyelv (MID), latin vagy egy-egy további nyelv tanítása folyik. Angolt és németet minden intézményben tanítanak, németet természetesen kevesebb hallgatónak. 11 intézményben folyik MID tanítása a külföldi hallgatóknak. Az újlatin nyelvek közül a legtöbb helyen franciát tanítanak, majd spanyolt. Néhány helyen tanítanak orosz, olasz, latint és portugált, és a következő nyelveket egy-egy helyen tanítják a kutatásban érintett szervezetekben: ógörög, jelnyelv, kínai, japán, arab, koreai. Ez azért nagyon lényeges, mert míg az egyetemi vezetést sok esetben inkább a pragmatikus szempontok vezérik, tehát hajlamos leszűkíteni a nyelvtanítást az angol nyelvre, addig maguk az intézmények törekszenek a nagyobb nyelvi kínálatra.

2. ábra

A tanított nyelvek gyakorisága (szervezetek száma; n=17)



Az intézmények kétharmadában a hallgatók idegennyelv-tanulási lehetőségei kifejezetten jók, van tehát módjuk arra, hogy a saját szükségleteiknek és terveiknek megfelelő módon alakítsák a nyelvtanulási útjukat. Abban azonban nagy az eltérés az intézmények és azon belül az egyes szakok között, hogy mennyi a kötelező nyelvoktatás. A szervezetek közel felének anyaintézményében (7 említés) a hallgatók korlátlanul felvehetnek idegen nyelvi tantárgyakat, 4 szervezet intézményében van valamilyen limit és 6 szervezet intézményében csak a nyelvvizsgálóhoz való eljutás jár térítésmentesen a hallgatóknak. Ez utóbbi adathoz azonban nagyon lényeges, hogy az összes gazdasági típusú képzési területen dolgozó szervezet ebbe a csoportba tartozik, és ezekben az intézményekben van a legtöbb kötelező idegen nyelvi tárgy, tehát ez a szűknek tűnő hozzáférés sok esetben kifejezetten sok nyelvvizsgálót jelent. A limitált hozzáférés is általában 4-6 félévnyi nyelvoktatást tesz lehetővé (a BSc-n és az MSc-n külön-külön), többnyire heti kétszer két órában, a heti egyszer kétórás kurzusok esetében pedig még többet.

A tantárgyi rendszerek tükrözik azt a tényt, hogy a felsőoktatási intézményeknek különböző a felfogása az idegennyelv-tanulásról, és ebből következően eltérő mértékben tudnak vagy akarnak erre áldozni. Ebben a tekintetben sokféle elgondolás lehetséges, az egyik véglet az a pragmatikus megközelítés, amely leszűkíti a nyelvtanítást arra, hogy minden hallgató szerezzék meg a tanulmányai befejezéséig a szükséges nyelvvizsgáját, többnyire angolból. A másik véglet pedig a többnyelvűség támogatása, tehát a közoktatáson belül megkezdett egy vagy két idegen nyelv továbbfejlesztési lehetőségei mellett további idegen nyelvek tanulásának biztosítása, akár kezdő szintről is. A két véglet között pedig számtalan további intézményi hozzáállás létezik. Kétségtelen tény, hogy ebben meghatározó az, hogy az adott egyetemen mennyire fontos a felvételhez a nyelvtudásért kapható pontszám, tehát milyen a hallgatók nyelvtudása a bemenetnél, és az is lényeges, hogy az adott képzési profilok milyen nyelvtudást igényelnek.

Az idegen nyelvi szervezetek stratégiaalkotása és fejlesztési terve szempontjából ezek alapvető kérdések, amelyekről azonban általában nehéz világos állásfoglalást kapni a felsőoktatási intézmények vezetőitől, mert az idegennyelv-tanítás olyan szolgáltatási tevékenység, amely többnyire nem szerepel a legfontosabb megoldandó feladatok között, és az egyetemeknek általában nincs koherens koncepciója erről. Egyetlen interjúalany sem beszélt bármilyen intézményi szintű nyelvoktatási stratégiáról, ez a 10 évvel korábbi kutatásban sem volt „tipikus” (Kurtán & Silye, 2012, p. 50.).

A hallgatói szükségletek tekintetében nem említett egyik interjúalany sem kutatási adatokat, de alapvetően a következő nyelvtanulási motivációk jelentek meg az interjúkban. Azon hallgatók esetében, akik nyelvvizsga nélkül kerültek be az egyetemre, a fő motiváció a végzésig szükséges nyelvvizsgák megszerzése. A külföldi tanulmányok, résztanulmányok vagy a külföldi munkavégzés is a gyakori nyelvtanulási okok között szerepel, és a hallgatói mobilitás erősödésével ez sok hallgatót érint. A nyelvtanulási motivációk között ugyanis jellemzően vannak olyan célok, amelyek a külföldi tanulmányokkal és az interkulturális körülmények közötti munkavégzéssel függenek össze (Rösler, 2015). Felmerült még a könnyű vagy a fő szak tantárgyainál könnyebb kreditszerzés lehetősége is. Döntő az is, hogy a fő szakok mennyire leterhelőek, ez meghatározza, hogy a pragmatikus nyelvi szükségleteken túlmutatóan szánják-e időt és energiát a nyelvtanulásra a hallgatók.

A tipikus nyelv tanulási utak tekintetében két alapvető hallgatói stratégia rajzolódott ki: sok hallgató a legerősebb idegen nyelvét (többnyire az angolt) fejleszti tovább, míg mások inkább a második, korábban már tanult nyelvet próbálják felhozni magasabb szintre, esetleg mindkettőt. Három interjúban (mindhárom gazdasági típusú képzéshez kapcsolódik) utaltak arra a jelenségre, hogy azon hallgatók között, akik németül tanultak első idegen nyelvként a közoktatásban, gyakran előfordul, hogy nem folytatják azt, és ennek lehet pragmatikus oka (az angol fontosabb), de sokszor módszertani oka van (elment a hallgatók kedve a német nyelvtől). Az a tény, hogy az újlatin nyelveket is több helyen tanítják, arra utal, hogy sok hallgató harmadik vagy negyedik nyelv tanulását kezdi meg az egyetemi éve alatt.

Az idegennyelv-tanítás célja

A felsőoktatáson belüli nyelvoktatás céljait sok tényező határozza meg, ebből a szempontból érdekes, hogy az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek milyen célrendszert tulajdonítanak saját maguknak, ebben a tekintetben négy modellt tudtam azonosítani (2. táblázat). A vezetők nézeteit természetesen meghatározza az adott felsőoktatási intézmény helyzete, explicit vagy implicit „nyelvpolitikája”, és ez teremti meg a játékteret az idegen nyelvi szervezeti egységek vezetői számára a stratégiaalkotáshoz. Ebből a determináltságból következik, hogy a különböző modellek között nem lehet minőségi különbséget meghatározni, hiszen minden vezető az adott helyzetre optimalizál.

2. táblázat

Modellek a tanítási célok szempontjából (szervezetek száma; n=17)

Modell	Jellemző	Szervezetek száma
A (szakmai) nyelv-vizsgára felkészítő szaknyelvoktató	A fő cél a szükséges (esetleg szakmai) nyelvvizsgák megszerzése, ezért szaknyelvet is tanítanak.	5
Nyelviskola	A fő cél a hallgatók nyelvvizsgához való eljuttatása, de jellemző az általános nyelvoktatás is. Előfordul szaknyelvoktatás, esetleg általánosabb készségfejlesztés (pl. interkulturális kommunikáció, tudományos írás).	5
A nyelviskola és a szaknyelvoktató kombinációja	Erős a (szaknyelvi) nyelvvizsgára való felkészítés, de az általános nyelvoktatás is.	4
Szakmai kommunikációra felkészítő	Sok olyan szakmai kommunikációt fejlesztő tantárgyat tanítanak, amely valamilyen speciális igényt elégít ki.	3

Az intézmények közel harmadára igaz (5 válaszadó), hogy elsősorban a nyelv vizsgára való felkészítést tekinti feladatának, és alapvetően szaknyelvoktatónak tartja a szervezetét. Ebbe a csoportba kicsi vagy kifejezetten nagy intézmények tartoznak (hallgatói és tanári létszámok szempontjából), a nyelvi kínálatuk többnyire szűk, általában angol, német és elvétve egy-két további nyelv szerepel a kínálatukban, tehát az általános nyelvtanítás nem jellemző rájuk. A tanárok beosztása szerint ezek vegyes intézmények, háromban szinte csak nyelvtanárok dolgoznak, kettőben vegyesen nyelvtanárok és oktató-kutatók.

További öt intézményre jellemző, hogy leginkább nyelviskolaként tekint magára. Természetesen adódik a kérdés, hogy hogyan értelmezik ezt az adott szervezetek, többnyire a nyelvtanítás szervezésében, a tantárgyi rendszer kialakításában, a tanított tananyagok tekintetében igazodnak ezek a szervezetek a nyelviskolai sztenderdekhez. Ebbe a körbe inkább kisebb vagy közepes méretű intézmények tartoznak, nyelvi kínálat tekintetében vegyesek. Mindegyik több karnak szolgáltató intézmény, egy kivétellel mindegyikre igaz, hogy minden tanáruk nyelvtanári beosztásban dolgozik.

A gazdasági karokon van a legtöbb olyan szak, amelyek kimeneti követelménye (egy vagy több) C1 vagy B2 szintű (szakmai) nyelvvizsgát tartalmaz, és ezeken a karokon több olyan szakmára is felkészítenek, amelyek hagyományosan nyelvigényesek. Így ezekben az intézményekben fontos a (szakmai) nyelvvizsgára való felkészítés, de az általános nyelvoktatás is, ez a négy szervezet tehát az első két modell kombinációja. Az ide tartozó intézmények közepesek vagy nagyok, a nyelvi kínálatuk is közepes vagy nagy, közülük háromban jelentős számban dolgoznak minősített oktatók, egyben viszont csak nyelvtanárok, bár többen rendelkeznek itt is doktori fokozattal.

Az utolsó modellbe (szakmai kommunikációra felkészítő) három intézmény tartozik, két orvosi kar és a BME. Mindhárom intézményre jellemző, hogy a bekerüléshez szükséges magasabb pontszám miatt sok hallgató már a felvételi előtt letette a nyelvvizsgá(ka)t. Ezeken a helyeken tehát nem áll fókuszban a nyelvvizsga-felkészítés, és nem hangsúlyos az általános nyelvoktatás sem. Ezek nagy intézmények, sok hallgatóval, a nyelvi kínálatuk közepes. Két intézményben oktató-kutatók és nyelvtanárok dolgoznak vegyesen, egyben szinte csak oktató-kutatók, mindhárom interjúban kiemelt szerepet tulajdonítottak a kutatásnak, tehát a tantárgyi fejlesztésekhez komolyabb kutatási tevékenység is kapcsolódik.

Az idegen nyelvi tantárgyak tartalma

A felsőoktatáson belül az idegennyelv-tanítás deklarált célja a szaknyelv-tanítás, ám ez több módon értelmezhető, és ez alapvetően meghatározza a felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítással kapcsolatos módszertant és nézeteket (vö. Tinnefeld, 2012). Három alapvető tantárgyi típus jellemző a szektorban: a szaknyelvi tantárgy, a nyelvvizsga-felkészítés és az általános nyelvoktatás, ezek között azonban elmosódnak a határok és különbözőek az értelmezési keretek. Tartalmi szempontból elválik ezektől a külföldieknek szánt angol- és magyartanítás, illetve az orvosi és állatorvosi képzési területeken a latin tanítása, ezekről tehát érdemes külön beszélni.

Szaknyelvi tárgyak

A szaknyelvi tárgyak általában különböző tartalommal és módszertannal jelennek meg, ezek leginkább egy skálán képzelhetők el, amelynek egyik véglete az a hagyományosabb felfogás, amely a szakmai szövegek megértéséhez szükséges terminológia gyűjtését tekinti elsődleges céljának, a másik véglet pedig a szakmai kompetenciák és tudás fejlesztése, amelyben az idegen nyelv eszközként szerepel. Ennek megfelelően az interjúalanyok is különbözően használták a szaknyelvoktatás fogalmát. A helyzetet bonyolítja, hogy a szaknyelvoktatás lehetőségeire erősen kihat a hallgatók nyelvtudási szintje (Prikoszovits, 2017), az ezzel kapcsolatos meggyőződések pedig erősen befolyásolja az érintett tanárok pedagógiai, nyelvpedagógiai kultúrája.

A szaknyelvoktatás egyik gyakori formája a szaknyelvkutatásnak azon a tradicionális értelmezésén alapul, amely a szaknyelv eltérését az általános nyelvtől alapvetően szó, szószerkezet és szintagma szintjén értelmezte. Ez a szűkebb felfogás fokozatosan tágult későbbi szöveg szintre (Kurtán, 2003, p. 190.). Ennek a hagyományosabb felfogásnak megfelelően egyes intézményekben a szaknyelvoktatás fő célja a szakmai terminológia gyűjtése szakmai témájú szövegek feldolgozása alapján. Ezekhez sok helyen van valamilyen együttműködés a fő szakokat tanító tanárokkal, készülnek szöszedetek, egyeztetik a témákat a szakmai tárgyakat tanítókkal. Ebben az esetben a feldolgozott szövegek tartalma többnyire inkább a tudományos-ismeretterjesztő szinten marad meg, hiszen a nyelvtanárok szakmai kompetenciája idáig terjed, így a szókinés az általános tendenciák leírására alkalmas (pl. energiaforrások, környezetvédelem).

A szöveg szintű értelmezésben a szaknyelvoktatás célja és tartalma abból vezethető le, hogy a későbbi szakmai kommunikációra milyen beszédhelyzetek, kommunikációs szándékok, szövegfajták és nyelvi sajátosságok jellemzők (Kurtán, 2003, p. 50.). Ebben a felfogásban a tantárgyi célok és tartalmak kiindulópontja a későbbi munkához kapcsolódó nyelvhasználat, és az arra jellemző nyelvi sajátosságok tanítása, tehát hogy a szakmai nyelvhasználathoz kapcsolódóan milyen szövegfajtákat kell majd megérteniük vagy létrehozniuk a hallgatóknak, és ezek nyelvi sajátosságait is tanítják (pl. technikai folyamatok leírása, emlékeztető írása, megbeszélés vezetése). Erre a felfogásra épülnek szaknyelvi tankönyvek is, angolból több ilyen érhető el, de más nyelvekből is találhatóak ilyenek.

Létezik a szaknyelvoktatásnak egy olyan felfogása is, amely bizonyos szakmai jelenségek definiálását, csoportosítását, leírását helyezi középpontba, tehát szakmai tartalmakat is közvetít leegyszerűsített formában, ebben az esetben leginkább a tartalomalapú (CLIL) nyelvoktatás módszertani normái szerint dolgoznak. Ez a gazdasági területen elterjedt, de más területeken is alkalmazzák. Ebben az esetben többnyire olyan szakmai tartalmakkal foglalkoznak az idegen nyelven, amelyet a hallgatók az anyanyelvükön már feldolgoztak, ismernek, és a feldolgozás módja nem annyira mély az idegen nyelven.

Az intézményekben kínált szaknyelvi tantárgyak ennek az értelmezési skálának különböző pontjain helyezkednek el, az arányokról azonban nincs adatom. A tantárgyi kínálatban egyes esetekben olyan komplexebb kommunikációs készségfejlesztő tárgyak is szerepelnek továbbá, amelyek a hallgatók tanulmányaihoz vagy a későbbi munkavégzéshez kapcsolódó jellemző nyelvhasználati területeken folyó kommunikációs készséget fejlesztik. Ezekben többnyire a különböző társtudományok eredményei is helyet kapnak (pl. kultúraelméletek, kommunikációelmélet), ebből következően ezekben a tárgyakban szakmai készségfejlesztés folyik, amelynek eredményei meghaladják a szűken vett idegen nyelvi készségfejlesztést (például: kommunikációs zavarok oka és kezelése, érveléstechnika, kulturális különbségek hatékony kezelése). Nyilvánvaló, hogy a címek, eltérő tartalmakat takarhatnak, e témáról tehát nincsenek megbízható adataim, de a következő tantárgyi példák fordultak elő az interjúkban:

- interkulturális kommunikáció,
- vezetői kommunikáció,
- tárgyalástechnika,

- orvos-beteg kommunikáció,
- tudományos írás,
- kutatómódszertan,
- prezentációstechnika,
- szakszövegolvasás – tudományos szövegek értelmezése,
- idegen nyelvű tanulmányokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése,
- fordítástechnika.

Több intézményben vannak ilyen típusú szabadon vagy kötelezően választható tantárgyak, a leggyakrabban említettek közülük az interkulturális kommunikáció és a tudományos írás. Az orvosi és az állatorvosi képzéseken jellemző erősebben a gyakorlatorientált szakmai kommunikáció tanítása (pl. a beteg kikérdezése, diagnózis közlése), szimulált helyzetekben, akár képzett „betegek” bevonásával.

A szaknyelvoktatás lehetőségei szempontjából az is fontos, hogy milyen nyelvtudási szinttel érkeznek a hallgatók, a kifejezetten szaknyelvet fejlesztő tárgyakat ugyanis általában B2 szintre helyezik az intézmények. Ahol tehát a hallgatók nyelvtudási szintje ezt nem éri el, ott többnyire hibrid megoldásokkal próbálkoznak. Előfordul például az, hogy az egyetem által igényelt szaknyelvi kurzusokban tulajdonképpen általános nyelvoktatás folyik, tehát jellemzően a B2 szintű nyelvi struktúrák megszilárdítása és szókincsbővítés, mert a hallgatók bemeneti nyelvtudása ezt teszi szükségessé, és a szaknyelvi jelleg csak abban nyilvánul meg, hogy ezt kiegészítik a szakmai nyelvvizsgák témaköreit feldolgozó anyagokkal.

Ebben a kérdésben jellemzően a tanári meggyőződéseknek is van szerepük, így egy-egy tantárgy konkrét megvalósulása egy intézményen belül is különböző lehet attól függően, hogy az adott tanár mennyire tágra vagy szűken értelmezi a szaknyelvoktatást, illetve mennyire igazodik régebbi módszertani szokásokhoz.

Több vezető az eddigi vagy a jövőbeni tartalmi fejlesztések kiemelt színterének tartja a tágabban értelmezett szakmai kommunikatív kompetenciákat fejlesztő tárgyakat, törekszik vagy törekedne arra, hogy ilyeneket tudjanak indítani. Ez azért is fontos, mert ezeknek a tantárgyaknak a fejlesztése többnyire együttműködési lehetőségeket jelent a szaktanszékekkel, adott esetben a pszichológia, filozófia, kommunikáció tanszékekkel is, már ahol van ilyen. További előny, hogy e tantárgyak tartalmának meghatározása igényesebb kutatás-fejlesztési munkát igényel, tehát az oktató-kutató besorolású tanároknak teremthet lehetőséget kutatásra és publikálásra. Ez utóbbi azonban az akadálya is az ilyen típusú fejlesztéseknek, ha nincs elég kutatási rutinnal rendelkező oktató az adott szervezetben.

Nyelvvizsga-felkészítő tárgyak

A nyelvvizsgára való felkészítés az interjúkban többnyire magától értetődő egyértelműséggel jelent meg, holott nyelvpedagógiai szempontból ebben is különböző értelmezési lehetőségek rejlenek. Értelmezhető ez egy hagyományos értelemben vett általános nyelvoktatásként, amikor egy B1 és B2 közötti nyelvi szintről próbálják B2 szintre hozni a nyelvtanulókat azon a módon, hogy egy megfelelő tankönyvet használva dolgoznak, feltételezve azt, hogy a hallgatók mindegyike jelentősen a B2 szint alatt van. Értelmezhető a nyelvvizsgára való felkészítés úgy is, hogy az egyéni hiányosságok pótlására szolgáló „szintre hozó” kurzusokat indítanak, ilyenkor tehát azt feltételezi az

intézmény vagy a tanár, hogy a hallgatók nyelvi szintje már közel van a nyelvvizsga szintjéhez, és az adott csoportban lévő hallgatók szükségleteihez igazodva törekszik a differenciált fejlesztésre, azaz az egyéni hiányosságok csökkentésére. A harmadik lehetőség a nyelvvizsgatréning, amikor a hallgató nyelvi szintje tulajdonképpen már eléri a nyelvvizsga szintjét, és a kurzusban inkább a vizsgatechnika elsajátítása a cél.

A beszélgetésekben mindegyik lehetőség megjelent, és úgy tűnik, hogy ezeket a lehetőségeket a szervezetek nem feltétlenül különítik el egymástól, sőt előfordul, hogy annyira különbözőek a csoportok, hogy többnyire a tanárok döntenek arról, hogy milyen módon dolgoznak az adott csoportban.

Általános nyelvi készségfejlesztő tárgyak (B2 szint alatt)

A felsőoktatási intézmények közül sokban van lehetőség nyelvi fejlődésre kezdő vagy B2 alatti szinteken is. Ebben a kérdésben azt a tartalmi döntést kell meghozni a szervezeteknek, hogy az általános nyelvoktatást mennyire igazíthatják a hallgatók speciális helyzetéhez (haladási tempó, általános vs. szakmai nyelvi helyzetek).

Több szervezetben az A1–B1 szinteken a felnőttoktatás (tehát a nyelviskolák) megszokott kereteihez igazodva dolgoznak, ez határozza meg tehát a tananyagot és a tempót, de több szervezetben az általános nyelvoktatáshoz tartozó tantárgyakban is igyekeznek igazodni a célcsoporthoz. Az egyik intézményben például a szabadon választható kezdő és középhasadó kurzusokat kifejezetten az egyetemi korosztály élethelyzetéhez igazítják és sokkal gyorsabb tempót diktálnak, hiszen folyamatosan tanulási helyzetben lévő, és többnyire harmadik vagy negyedik nyelvet tanuló nyelvtanulóknak nyújtanak szolgáltatást. Több szervezetben az alapoktatás részeként elérhető alacsonyabb szintű kurzusokban is már a szakmai/munkahelyi nyelvhasználatra készítene fel, elemi szakmai szókincs vagy jellemző beszédhelyzetek formájában.

Orvosi területen van példa arra, hogy már a kezdő szintű tantárgyakban is jellemzően szakmai kommunikációs helyzeteken dolgoznak (Fogarasi & Varga, 2022), hiszen a fogorvosi, orvosi nyelvhasználati terület elemi beszédhelyzetei jól körülírhatóak és leszűkíthetőek (pl. a beteg adatainak felvétele, kikérdezése és tájékoztatása), az erre való felkészítés tehát kezdő szinttől is megoldható. Más területeken nem lehet ennyire egyértelműen beazonosítani a nyelvhasználati területet, de van arra mód, hogy kezdő szinten is beépítsék az alapvető szakmai szókincset, és a munkahelyi nyelvhasználat helyzeteire készítsék fel a hallgatókat. Erre a valós igényre a tankönyvkiadók is reflektáltak, ilyen koncepciójú tankönyveket is lehet már találni több nyelvből is.

A külföldi hallgatók angoltanítása

A felsőoktatás nemzetköziesítése kiemelt cél, és komoly fejlesztésekkel jár a 2000-es évek eleje óta, a 2016/17. tanévben már az összes egyetemi hallgató 9,6%-a volt külföldi (Lannert, 2018, p. 8.). A 2013-ban indított Stipendium Hungaricum program keretében sok külföldi hallgató tanul a magyar felsőoktatásban, a 2020/21. tanévben már 11 712 hallgató tanult a programban⁴. Természetesen nem csak ezzel a programmal jönnek külföldi hallgatók Magyarországra, hanem egy-egy félévnyi időre más

⁴ Forrás: <https://www.tka.hu/palyazatok/7619/statisztikak>

ösztöndíjakkal is, leginkább az Erasmus program keretében, de akár teljes képzésekre is, amelyek főleg az orvosi területeken jellemzőek.

Mivel a nemzetköziesítés kiemelt és fontos terület az egyetemeken, az ehhez kapcsolódó nyelvoktatási igény vagy szükséglet is fontos eleme a nyelvoktatással foglalkozó szervezetek portfóliójának. A külföldi hallgatók általában felvehetik a szabadon választható idegen nyelvi tárgyakat, vagy azok egy részét, azonban vannak kifejezetten nekik szánt kötelező idegen nyelvi tantárgyak is, jellemzően kötelező a képzés nyelvén (többnyire angolul) tanulniuk. Tartalmi szempontból ezek a tantárgyak azért speciálisak, mert a felsőoktatási tanulmányok elvégzéséhez szükséges nyelvi kompetenciák megszerzése a fő céljuk.

Ezekben a kurzusokban, egyrészt általános nyelvi fejlesztés történik, különös tekintettel a tanulmányok végzéséhez szükséges nyelvi kompetenciákra, de a szaknyelvi fejlesztésre is szükség van. A nyelvtanítási programok fejlesztését az nehezíti, hogy a nyelvi hiányosságok különböző gyökereiek, okozhatja ezt a felsőoktatási környezet speciális nyelvhasználata, de az is, hogy a felsőoktatási intézmény a bemeneti nyelvi szintet úgy határozza meg, hogy a hallgatók nagyon messze vannak attól a C1 körüli szinttől, amelyre szükség van a komplexebb szakmai szövegek megértéséhez vagy létrehozáshoz. A területről még kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre, de az megállapítható, hogy az oktatás sikerességében nem csak nyelvi, hanem interkulturális tényezők is szerepet játszanak, adott esetben a pedagógiai kultúrák különbségei is (Furka, 2022).

Magyar mint idegen nyelv

További különálló terület a magyar nyelv oktatása, amelynek két fő célcsoportja van. A Stipendium Hungaricum programban résztvevőknek kötelező tantárgya a „Magyar mint idegen nyelv és kultúra”, oktatása a Tempus Közalapítvány által részletesen kidolgozott program alapján történik, amelyben a nyelvi fejlesztésen túl alapvető kulturális ismeretek, interkulturális problémák is megjelennek⁵. Ettől részben eltér az idegen nyelvű orvosi képzésekhez kapcsolódó nyelvtanulási igény, hiszen ennek során a hallgatókat arra kell felkészíteni, hogy magyar intézményekben tudják elvégezni a gyakorlatukat. Ez a terület fontos ugyan a felsőoktatási intézményekben, mert kötelező tárgyakról van szó, a legtöbb szervezetben azonban többnyire óraadókkal oldják meg a feladatot, továbbá kutatási és fejlesztési szempontból is kevesebb figyelem hárul e tárgyak fejlesztésére.

Latin alapú terminológia

További érdekes terület tartalmi szempontból az orvosi jellegű képzésekre jellemző latin, illetve latin alapú terminológiatanítás. Ezekhez kapcsolódó kutatásokról és fejlesztésekről is beszámoltak egyes vezetők, és többen utaltak e tekintetben is a modernizációra, tehát arra, hogy a klasszikus latintanítás helyett, egyre inkább a későbbi felhasználáshoz igazodó szakmai terminológiatanítás történik.

⁵ Forrás: <https://tka.hu/palyazatok/13151/magyar-mint-idegen-nyelv-es-kultura>

Tananyagok

A tartalmi munkát meghatározza az is, hogy milyen tananyagokkal dolgoznak a különböző tantárgyakban, tehát kiadók által forgalmazott kész tankönyveket használnak a tanárok, vagy a hallgatók szükségleteikhez igazodó saját tananyagokat fejlesztenek. Ebből a szempontból meghatározó a tantárgy egységisége, továbbá a célnyelv, hiszen angolból nagyobb a tankönyvi kínálat a többi nyelvnél, de döntöek a tanárok beállítódásai is. Három alapmodellt találtam, viszont a modelleken belül nem találtam egyértelmű jellemzőket (3. táblázat).

3. táblázat

A tananyagok típusa (szervezetek száma; n=17)

Modell	Jellemző	Szervezetek száma
Tankönyv	Alapvetően kurzuskönyvet használnak (van olyan intézmény, ahol ez egyetemi előírás is), esetleg több tankönyvből fénymásolatokat. Alkalmilag kiegészítik ezeket.	8
Tankönyv és saját fejlesztésű tananyagok	Igyekeznek tankönyvet használni, de a speciálisabb tantárgyakhoz saját maguk fejlesztenek tananyagot.	3
Saját fejlesztésű tananyagok	Alapvetően saját fejlesztésű anyagokkal dolgoznak, egyes tantárgyakhoz (általános nyelv vagy vizsgafelkészítés) kiadói tankönyvvel.	6

A kész (tehát valamilyen kiadónál készült) tankönyvvel kapcsolatban felmerült a beszélgetésekben, hogy nehezen illeszthetők a felsőoktatás oktatásszervezéséhez, egyes esetekben a lehetséges óraszám is túl alacsony ehhez. Általában a szakmai nyelvizsga-felkészítéshez és az általános nyelvtanításhoz használnak kész tankönyveket, de (elsősorban angolból) különböző szaknyelvek tanításához is lehet jól használható tankönyveket találni.

Az önálló tananyagfejlesztésekkel kapcsolatban felmerült az a probléma, hogy ezeknek az anyagoknak a minősége néha nem megfelelő, illetve hogy nehezen tudnak a tanárok egymás tananyagaival dolgozni. Több szervezetben azonban éppen a tananyagfejlesztés az a terület, ahol lehetőség nyílik együttműködésekre a szakmai tanszékkel, ez azonban mindegyik szervezetben egyedi kezdeményezésre indul, sokszor egyéni kapcsolatkeresések előzik meg. Sokszor a szervezetek belső szakmai együttműködéseinek ez a fő terepe: az egyetemi vizsgaidőszakokban folytatnak közös tananyag-fejlesztéseket, illetve csoportmunkában aktualizálják a tananyagokat. Általában a tananyagfejlesztés az a terület, amely a leginkább tanulásra és fejlődésre kényszeríti a kollégákat, és ebben a munkában – ahol ez jellemző – beosztástól függetlenül mindenki részt vesz, ehhez kapcsolódnak kutatások is.

A járványhelyzet és az ezzel járó távoktatás általában meggyorsította a tananyag-fejlesztési folyamatot, a kényszerhelyzet sok belső együttműködést és megosztást indított meg, továbbá a legtöbb intézményben megtartották az online oktatásban használt támogató felületeket, és a jelenléti oktatásban is használják ezeket. A távoktatásos környezet sok intézményt arra is rákényszerített, hogy a hallgatók autonóm tanulá-

sához hozzanak létre felületeket és tananyagokat, néhány intézményben ilyen típusú kísérletek is vannak tehát.

Több vezető beszélt arról, hogy a tananyagfejlesztéseket alapos elemzések alapján készítik (pl. az adott területre jellemző szövegfajták vagy párbeszéd elemzése), két interjúalany utalt arra, hogy általában tanulási eredményekből kiindulva terveznek. A tanulásieredmény-alapú tervezés ezeken a területeken nagyon jól használható technika lenne, nagy problémát jelent azonban, hogy bár ez a terület a 2000-es évek elején komoly innovációs lehetőségnek tűnt (European Commission and CEDEFOP, 2011; Kennedy, 2007; Temesi, 2011), végül a magyar felsőoktatásban a tantárgyi adatlapok készítése során inkább formalitássá vált ez az eszköz. Ebben még elég sok lehetőség van, hiszen bonyolultabb készségfejlesztéseket, speciálisabb tananyagokat úgy lehet szakszerűen megtervezni, ha tanulási eredmények meghatározásából indulnak ki. Ezen a területen döntő azonban a tanárok tudása és hajlandósága, és sokszor a tananyagfejlesztéseket éppen az akadályozza, hogy az idegennyelv-tanárok a KER színtleírásaiból kiindulva viszonylag könnyen tudnak jelentésszegény, formálisan a célnak megfelelő tanulási eredményeket megfogalmazni, amelyek azonban nem segítik a tudatosabb, szakszerűbb tervező munkát.

Tantárgyi rendszer

Az idegen nyelvet tanító szervezeteknek nincsenek saját szakjaik, a tantárgyi rendszerük tehát bonyolult: sok különböző szak mintatantervében szerepelnek kötelező vagy kötelezőn választható tantárggyal, illetve ezeken felül többnyire szabadon választható tantárgyakat is kínálnak. Ebben a tekintetben jelentős különbségek vannak az intézmények és a szakterületek között, a tantárgyak egymásra épülését különbözően szabályozzák, ez azonban felveti azt a kérdést, hogy az idegen nyelvi tantárgyak rendszere lineáris vagy moduláris típusú-e.

A nyelvtanításban erős a hagyománya a lineáris tanítási folyamatoknak, a tanárok nyelvpedagógiai képzésének is ez az alapja, és a nyelvtanárok tanítási rutinja általában az egyes készségek kiegyensúlyozott lineáris fejlesztésén alapul, és ezt támogatja a hagyományosabb, a nyelvtani progressziót központba helyező nyelvpedagógiai felfogás is. A lineáris haladásban általában alkalmaznak bemeneti és/vagy kimeneti méréseket, ezzel próbálják biztosítani a csoportok homogenitását. Ennek megfelelően régebben a felsőoktatásban is egymásra épülő, lineáris szerkezetben tanítottak a nyelvtanárok, hiszen a nyelvi lektorátusok „hőskorában” volt a tantárgyak között kötelező egymásra épülés, többnyire volt nyelvi sáv, szintfelmérők, többé-kevésbé homogén csoportok. Ez az állapot azonban gyökeresen megváltozott: ma már a felsőoktatás egészében választásokra épülő, egyéni szabadságokat meghagyó tantárgyi rendszer működik, és ebben az idegen nyelv sem tud lineárisan építkezni. A felsőoktatásban alapelemmé vált a különböző tanulási utak „legalizálása”, az intézmények közötti szabad váltás lehetővé tétele, a más intézményben elvégzett teljesítmények elismerése (Derényi & Tót, 2011), és ez az egész felsőoktatás tantárgyi struktúráját a moduláris rendszer irányába indította el.

Az intézmények egy részében a mintatantervek része a kötelező, egymásra épülő idegen nyelvi tantárgy, sok esetben azonban inkább kötelezően vagy szabadon választhatók

az idegen nyelvi tárgyak, tehát a hallgatók az aktuális órarendjükhöz igazítva veszik fel ezeket. A kötelező egymásra épülések sem jelennek meg többnyire szigorú előfeltételekkel, tehát a mintatantervtől való egyéni eltérések is egyedi megoldásokhoz vezetnek az idegen nyelvi tárgyak esetében, és a sok egyéni megoldást, a nem egyértelmű tantárgyi egymásra épülést a tanárok egy része frusztrációként éli meg. Egyes intézményekben tehát próbálják fenntartani a lineáris rendszert, de ebből feszültségek keletkeznek.

A tanítási folyamatok lineáris felfogása általánosabb problémákat is felvet. A tudás és a tanulás fogalma jelentősen gazdagodott, és ez alapján megfogalmazható az a gondolat, hogy még a formálisan lineáris haladáson alapuló tanítási folyamatok sem tudnak valóban azok lenni, mert az abban résztvevők az eltérő tanulási módszereik és szokásaik, a különböző motivációjuk és lehetőségeik miatt mindenképpen heterogén csoportot fognak képezni: más tempóban, más igényelve fognak haladni, más területeken lesznek nehézségeik vagy hiányosságaik (Heacox, 2006). Az idegen nyelvet esetében érdemes még a tanulás forrására is utalni: a lineáris felfogású (nyelv)tanítás abból indult ki, hogy a nyelvtanulót érő idegen nyelvi impulzusokat a tanár irányítja, tehát azokkal a nyelvi jelenségekkel és példákkal találkoznak a nyelvtanulók, amelyeket a tananyagban és az órán felkínáltak neki. Ezzel szemben a nyelvtanulókat folyamatosan különböző intenzitású és formájú idegen nyelvi impulzusok érik, hiszen többnyire használják a nyelvet. Mindezek alapján megállapítható, hogy bár a (nyelv)tanárok a szokásaik és a módszertani rutinjuk alapján alapvetően lineáris módon szeretnének tanítani, ennek egyre súlyosabb korlátai vannak a felsőoktatásban.

A moduláris rendszerű nyelvi fejlesztés esetében az egyes modulokban valamilyen készségterület vagy rész-készség kiemelt fejlesztése folyik, és az egyes modulok egymásra épülése nem szükségszerű. A hallgatók tehát az egyéni szükségleteik vagy lehetőségeik szerint végzik el az egyes tantárgyakat. A moduláris tantárgyi rendszerben az egyes tantárgyak fejlesztési céljait vagy tanulási eredményeit sokkal konkrétan kell meghatározni, viszont éppen a kisebb egységekre bontás könnyebben tud sikerélményt nyújtani az összes résztvevőnek, hiszen a kisebb és konkrétabb célok elérése könnyebben tudatosítható. Ugyanakkor a moduláris rendszerű oktatás más módszertani munkát igényel a tanároktól, ehhez sokkal erősebb tervezési kompetenciára van szükség, és jobban kell tudni dolgozni heterogén csoportokkal, hiszen az egyéni különbségekre differenciált fejlesztési technikákkal kell reagálni.

Érdekes tanulság, hogy míg a 2012-es kutatás problémalistáiban erősen tükröződött az az igény, hogy valamilyen külső döntéshozó teremtsen meg (újra) a lineáris idegen nyelv-oktatás lehetőségét és alapfeltételeit (Kurtán & Silye, 2012), addig ebben a kutatásban már inkább az alkalmazkodási kísérlet jelent meg, de kétségtelenül felmerült a probléma többféle módon is.

Több intézményben próbálnak igazodni ehhez a helyzethez, és erre többféle megoldási mód merült fel. Ez egyik lehetőség, hogy a „szaknyelv 1. és szaknyelv 2.” típusú elvileg egymásra épülő tárgyaknál tematikusan tesznek különbséget (3 említés). Több helyen próbálnak a fejlesztendő kompetenciák szempontjából különbséget tenni, és részben moduláris rendszert működtetni (2 említés), például készségek/rész-készségek szerinti különbségtétel. Két intézmény teljesen moduláris rendszerben működteti a tantárgyakat, ez természetesen azt feltételezi, hogy sok a kötelezően vagy szabadon választható tárgy a kínálatukban.

Minőségfejlesztés

A vezetők tapasztalata szerint az idegen nyelvet tanító szervezeti egységek általában nagyon sikeresek és népszerűek a hallgatók körében, és az egyre személytelenebbé váló felsőoktatásban nagy érték a nyelvórák személyessége és a kommunikáció lehetősége. Többen utaltak arra, hogy a hallgatói visszajelzések is igazolják, hogy a nyelvtanárok általában módszertanilag képzetebbek, mint a szakmai tárgyakat tanító tanárok. Ennek ellenére, vagy éppen ezért az oktatási minőség biztosítása és fejlesztése ezeknek a szolgáltató funkciójú szervezeteknek fontos egzisztenciális feladat, ám a hagyományok erőssége miatt komplexebb fejlesztési keretet igényel (Einhorn, 2017). Egy utalás történt arra, hogy az idegen nyelvi szervezeti egység brandjének része az, hogy pedagógiailag másképpen dolgozik, mint az (elég szigorú) anyaintézménye. A módszertani kérdésekkel nem foglalkoztam, viszont vizsgáltam azt, hogy milyen belső továbbfejlődési lehetőségeket teremtenek a tanáraiknak ezek a szervezetek, és hogy milyen módszerekkel ellenőrzik és támogatják az oktatás minőségét.

A belső továbbképzések és a közös tanulás forrása sokféle lehet, de nem mindenütt marad erre energia. A vezetők közel fele (8 említés) beszélt arról, hogy szerveznek különböző továbbképzéseket, és hárman jelezték egyértelműen, hogy nem szerveznek ilyesmit, mert ez már nem fér bele az életükbe. Két intézményben elsősorban a vizsgáztatáshoz kapcsolódóan vannak továbbképzések.

Ahol vannak belső továbbképzések, ott különféle formákban és módszerekkel valósulnak meg ezek, a következő jó gyakorlatokat említették a vezetők:

- továbbképzési programok belső vagy külső előadóval, esetleg szakmai napként megszervezve (különböző témákról),
- szervezetfejlesztési workshop évente egyszer (lehetőség a további fejlesztések megvitatására, a szervezet fejlesztési irányainak megbeszélésére),
- kutatócsoportok működtetése (pl. autonóm tanulás),
- részvétel egyetemi továbbképzéseken (néhány egyetemen vannak minden oktató számára elérhető módszertani, pedagógiai és pszichológiai továbbképzések),
- részvétel külső továbbképzéseken, konferenciákon,
- továbbképzések, konferenciák tapasztalatainak ismertetése/továbadása a kollégáknak,
- publikációk bemutatása a kollégáknak,
- házi konferencia: a különböző konferenciákon elhangzott előadásait ismétlik meg a kollégák.

A teljesítményértékelésre mindegyik szervezet igyekszik használni a saját egyetemen alkalmazott módszereket, ez általában valamilyen teljesítményértékelési rendszer (TÉR), illetve hallgatói visszajelzések gyűjtése. Két szervezetben használnak saját kidolgozású, több adatforráson alapuló minőségfejlesztési rendszert.

A legtöbb felsőoktatási intézményben van valamilyen TÉR, ennek a használata minden szervezeti egységnek kötelező, hét vezető beszélt az ebben rejlő lehetőségekről. Több beszélgetésben felmerült azonban, hogy ezekben az intézményi szintű eszközökben az oktatási tevékenységre vonatkozó rész a felsőoktatásban szakmai tárgyakat tanító tanárok számára készült, és így nehezen illeszthető az idegen nyelvi

szervezet tevékenységéhez, tehát a nyelvtanárok teljesen kilógnak a rendszerből. Egy intézményben a nyelvoktatási szervezet részvételével kidolgoztak egy külön nyelvtanári TÉR-t, és ez megkönnyíti a használatát.

A hallgatói visszajelzések gyűjtése is nagyon elterjedt a felsőoktatásban, és különböző hagyománya van az eredmények kezelésének, több felsőoktatási intézményben a tanárok megítélése vagy jutalmazása szempontjából is komoly jelentősége van a hallgatói véleményeknek. Ezek az online rendszerek az idegen nyelvi szervezetek számára azonban többnyire problematikusak, mert a kisebb csoportlétszámok miatt kevés adat képződik egy-egy kurzusról, illetve a szakmai tárgyakhoz megfogalmazott központi kérdések sokszor nem relevánsak az idegennyelv-tanításra.

Hallgatói visszajelzéseket (akár a központi rendszertől függetlenül is) szinte minden szervezet gyűjt, és különböző technikákkal próbálják elérni, hogy viszonylag sok adatuk legyen, például általában az órán töltetik ki a hallgatókkal ezeket a kérdőíveket (papíron vagy online). A hallgatók válaszait többnyire a tanárok dolgozzák föl, és nekik kell reflektálniuk a kritikai megjegyzésekre, de az eredményekkel általában a vezetők is foglalkoznak.

A hallgatók idegennyelv-tanulási útja, azaz a rendelkezésre álló lehetőségek kihasználása szempontjából döntő kérdés a nyelvtanulási motivációjuk és szükségletük, erről azonban keveset tudunk. Több interjúban említették, hogy folyamatosan konzultálnak a hallgatókkal az igényeikről, illetve a félév végi hallgatói kurzusértékelésekben gyűjtenek ötleteket további lehetséges tantárgyakra. Néhány interjúban elhangzott az a gondolat, hogy az új tantárgyak fejlesztése többnyire valamilyen hallgatói igényből indul.

Az óralátogatással kapcsolatban megoszlanak a vélemények, néhány vezető nagyon fontosnak tartja ezt, nem feltétlenül ellenőrzési céllal, sokkal inkább abból a szempontból, hogy melyik tanár milyen típusú feladatokba vonható be. Több szervezetben általában nem mindenkinél hospitálnak, hanem csak az új belépőknél és az óraadóknál, vagy ahol probléma merül fel. Két szervezetben próbálkoztak olyan fejlesztési projekttel, amelynek része a tanárok kölcsönös hospitálása egymásnál. Két vezető egyértelműen ellenzi, illetve szükségtelennek tartja a hospitálást. Feltételezhető, hogy az óralátogatáshoz való ambivalens viszonyt magyarázza az is, hogy a vezetőknek különböző a szakterülete és így a szakmai háttere: a tanárokat támogató és segítő óralátogatáshoz ugyanis mindenképpen megalapozott pedagógiai, nyelvpedagógiai tudásra van szükség, ennek hiányában az óralátogatás fölösleges konfliktusok forrása lehet, illetve megerősíthet esetleg elavult módszertani szokásokat.

Több szervezetben szokás a reflektálás az adott félévi munkára, többnyire ennek a keretét a tananyag revíziója adja. Két szervezetben kérnek minden félév végén valamilyen tanári önreflexiót, amelyből kirajzolódnak azok a témák is, amelyeken érdemes közösen is tovább dolgozni. Az idegennyelv-tanításban kevés a vizsgaköteles tárgy, de ha vannak ilyenek, akkor ezeket, illetve az egységes tesztek is a minőség-ellenőrzés formájaként használja a szervezetek egy része.

A pedagógiai fejlesztések szempontjából fontos, hogy ezekben a szervezetekben nem ritka az olyan életút, hogy egy-egy kolléga évtizedek óta az adott intézményben dolgozik, nagyon erősek tehát a hagyományok. Több vezető számára ez a minőség kulcsa, hiszen megbízhat a kollégáiban, néhány beszélgetésben azonban felmerült az a szempont is, hogy ez a szektor kicsit előregedett, és ezért a modernizáció csak

korlátozottan valósítható meg. A pedagógiai fejlesztéssel kapcsolatos konfliktusról csak két vezető számolt be, a többségnek ezzel kapcsolatban nincsen problémája, de természetesen ez azon is múlik, hogy mekkora változtatásokra volt szükség az adott szervezetben. Néhány interjúban felmerült az a téma, hogy a múltbeli tevékenységek és módszerek automatikusan értékékként képződnek meg a tanári közösség számára, és így a szükséges változtatásokat, korszerűsítéseket a tanárok egy része a korábbi értékek lerombolásaként éli meg. A szervezetek szükségszerű átalakítását, a munka átszervezését többen értékvesztésként élik meg tehát, illetve a változást vagy a fejlesztést kritikaként fogják fel a saját korábbi munkájukra vonatkozóan.

Összegzés

Az idegennyelv-tanítás keretei a felsőoktatásban általában jónak mondhatók, a hallgatóknak van lehetőségük a nyelvtudásuk továbbfejlesztésére. Az érintett szervezetek igyekeznek igazodni az adott felsőoktatási intézmény elvárásaihoz, erről azonban többnyire nehéz egyértelmű információkat nyerni. A nyelvtanárok és a nyelvtanítással foglalkozó szervezetek helyzete és elfogadottsága eltérően alakul a különböző egyetemeken.

A nyelvtanítással foglalkozó szervezeti egységek továbbfejlődésére általában két út látható. A felsőoktatási intézmények egy része alapvetően szolgáltatóként tekint a megfelelő szervezeti egységre, amelytől inkább nyelviskolai típusú működést vár, és egyértelmű támogatást a számára fontos célok eléréséhez (a hallgatók nyelvvizsgálója, lektorálás, fordítás, a külföldi hallgatók oktatása). Gyakran a jövedelemszerzés lehetőségeinek bővítését is várják ezektől a szervezetektől (nyelvvizsgáztatásból, nyelviskolai tevékenységből). A szervezetek egy része tehát olyan fejlődési pályára áll, amelyben a felsőoktatás alaptevékenységétől idegen területeken kényszerül megerősödni.

Más intézmények elvárása inkább az, hogy az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezet is illeszkedjen be a felsőoktatási rendszerbe, tehát annak alaptevékenységét erősítse: azaz a képzések minőségének javítása különböző idegen nyelvi tartalmakkal, az egyetemen belüli együttműködések és kutatások, publikációs tevékenység, a kutatási eredményeken alapuló önálló tantárgyak fejlesztése. Ezekben a szervezetekben a fejlődési pálya lényege, hogy kutatásokon alapuló, komplex, integratív tantárgyi területeket fejlesztenek, és törekszenek arra, hogy szervesen illeszkedjenek a különböző képzések mintatanterveibe, illetve az egyetemi keretekbe.

Az idegennyelv-tanítás tartalmi és céljai, továbbá az érintett szervezetek öndefiníciója is ezekhez az elvárásokhoz illeszkednek, tehát jelentősen különböznek egymástól. A felsőoktatási intézményekben a szaknyelvoktatás értelmezése széles skálán mozog, sok esetben összemosódik az általános nyelvoktatással és a nyelvvizsgálóra való felkészítéssel is, ám erősen összefügg az adott felsőoktatási intézmény általános helyzetével: egyes intézményekbe, egyes szakokra jellemzően alacsonyabb szintű nyelvtudással kerülnek be a hallgatók, más intézményekben a bekerüléshez szükséges pontszám elérése már nyelvtudási célokat is feltételez.

Mindezek alapján a felsőoktatáson belüli idegennyelv-nyelvoktatás nem tekinthető egy rendszernek, különböző nyelvtanítási célok és tartalmak relevánsak az eltérő helyzetekben. Az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezeteknek sok intézményben nem egyértelmű az elismertsége, ezért ezek a szervezetek általában törekszenek a

magas szintű szolgáltatásra és a gyors problémamegoldásokra. Különböző mértékben, de mindenütt megfigyelhetők modernizációs törekvések, ehhez a szervezetek belső erőforrásait folyamatosan erősíteni kell, de erős a hagyományok szerepe is.

A szektor jellemzője a folyamatos változás, amely jelentősen összefügg a közoktatáson belüli idegennyelv-tanítás eredményességének alakulásával is. Az érintetteknek különböző a jövőképe, de megkockáztatható, hogy a nyelvoktatás tartalmi és módszertani modernizációja, a hagyományos nyelvoktatási formák és keretek megváltoztatásának képessége és a kutatásokon alapuló fejlesztések illeszthetők bele leginkább ezeket a szervezeteket a felsőoktatási közegbe.

Melléklet: lista az interjúkról

Intézmény	Szervezeti egység	Vezető / interjúalany
Állatorvostudományi Egyetem	Idegennyelvi Lektorátus	Dr. Tereiné Bán Andrea
Budapesti Gazdasági Egyetem	Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet	Dr. Bánhegyi Mátyás
Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar	Gazdasági Szaknyelvek Tanszék	Dr. Hegedüs Gyula
Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar	Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék	Dr. Válóczy Marianna
Budapesti Corvinus Egyetem	Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ	Dr. Dobos Ágota
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar	Idegen Nyelvi Központ	Dr. Fischer Márta
Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kar	Idegennyelvi Központ	Rozman Katalin
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar	Idegennyelvi Központ	Prof. Dr. Pete László
Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar	Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet	Dr. Czeller Mária
Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem (MATE) Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet	Idegen Nyelvi Tanszék	Dr. Veresné Dr. Valentinyi Klára
Miskolci Egyetem	Idegennyelvi Oktatási Központ	Dr. Marien Anita
Nemzeti Közszolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar	Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus	Ürmösné Dr. Simon Gabriella
Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar	Egészségügyi és Nyelvi Kom- munikációs Intézet	Dr. Warta Vilmos

Semmelweis Egyetem	Szaknyelvi Intézet	dr. Fogarasi Katalin
Soproni Egyetem	Idegen Nyelvi Központ	Dávid-Czillinger Ildikó
Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar	Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Szakfordítóképző Csoport	Rápoltiné Dr. Keresztes Csilla
Szegedi Tudományegyetem	Idegennyelvi Kommunikációs Intézet	Lévai Judit
Széchenyi István Egyetem	Idegen Nyelvi Oktatási Központ	Kiviharjú-Turi Adél

IRODALOM

- Csizér K. & Öveges E. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2022.10.15.)
- Derényi A. & Tót É. (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Einhorn Á. (2017). Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In Besznyák R. (szerk.). *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról* (pp. 293–304). Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete. <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2017> (2022.10.15.)
- Einhorn Á. (2022). *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban – helyzetkép. Kutatási összefoglaló*. BME, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ. Kézirat.
- European Commission and CEDEFOP. (2011). *Using learning Outcomes*. European Qualifications Framework Series: Note 4. Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf (2022.10.15.)
- Fogarasi K. & Varga É. (2022). Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, (12)1, 22–39. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.002>
- Furka I. (2022). *English Needs Assessment Survey for International Students of Technology in Higher Education in Hungary. Summary*. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ. Kézirat.
- Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Szabad Iskoláért Alapítvány.
- Imre A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In Vágó I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–136). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Quality Promotion Unit, UCC.
- Kurtán Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zs. & Silye M. (2012). *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. Emberi Erőforrások Minisztériumának Oktatási Nemzetközi Főosztálya – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany_kurtan_silye_szaknyelvi_helyzetkep_2012.pdf (2022.10.15.)

- Lannert, J. (2018). *International students in Hungarian higher education institutions*. Tempus Public Foundation. https://www.tpf.hu/docs/palyazatok/international_students_in_hungarian_heis_cm_2018_web1902051528.pdf (2022.10.15.)
- Nikolov M., Ottó I. & Öveges E. (2009). *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov M. & Vigh T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó Benő (szerk.). *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288).
- Prikoszovits, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. (22)2, 155–168.
- Rösler, D. (2015). Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, (20)1. 7–20.
- Temesi F. (szerk.) (2011). *Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Tinnefeld, Th. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Busch-Lauer, I., Giessen, H., Langner, M. & Schumann, A. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 1. htw saar
- Vágó I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó I. (szerk.). *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

The goals and content of language teaching in higher education

The study is a synthesis of research based on 18 interviews conducted with university managers of foreign language bodies. Most institutions provide good access to language education. Language teaching goals are determined by expectations defined in higher education – some institutions prepare students for language exams required by the university, while others accept students who have already passed the language exam. Within university education the goal is language teaching for specific purposes, but there are differences in the definition applied by the various institutions. Some universities interpret language teaching in a complex way, including all specific language usage and the conduct of research in the field, others operate as a language school and/or focus on preparing for language examinations. A continuous effort to adapt to the changing environment and abandon traditional methods for new ones are common to all the institutions, though to varying degrees.

Keywords: language teaching for specific purposes, higher education, language certification