
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- BALOGH Dorka: A jogi szaknyelvoktatás és a jogi szakfordítóképzés kapcsolódási pontjai. Fordítási és közvetítési feladatok a jogi szaknyelvi képzésben**
(The interfaces of teaching languages for legal purposes and legal translator training. The role of translation and mediation in legal English classes) 3
- MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea – LESZNYÁK Márta: Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban**
(Teaching foreign languages to students with mild intellectual impairment in Hungarian special schools: methodological practices and concerns) 22

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „Nem jó az a nyelvóra, ahol egyszer sem nevetnek a gyerekek” Interjú Pataki Pállal**
(“A language class without the children laughing is useless”
Peter Medgyes interviews Pál Pataki) 43

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- 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.) 50
- PENNER Orsolya: Nyelvi interakciók megjelenése egy idegen nyelvi tanítási gyakorlaton**
(Cross-linguistic interactions in a foreign language teaching practice) 68

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- FISCHER Andrea ♦♦ Péter Medgyes: The non-native teacher. Updated edition with new material** (A nem-anyanyelvű nyelvtanár. 3., bővített kiadás) 85
- HUSZÁR Ágnes ♦♦ Kontra Miklós (szerk.): A magyar nyelv Horvátországban**
(The Hungarian language in Croatia) 86

SZÉCSÉNYI Krisztina ✧✧ Bárdos Jenő (szerk.): Nyelvpedagógia 2015. Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata (Language pedagogy 2015. The theory and practice of teaching the mother tongue and foreign languages)	89
WERNER Réka ✧✧ Dömök Szilvia – Gottlieb Éva: Érettségi – Német – Feladatsorok a középszintű írásbeli vizsgára (The school leaving language exam: German language – Sample tests for the intermediate level exam)	92
NAGY Colette ✧✧ Thass-Thienemann Tivadar: A nyelv interpretációja – I. A nyelv szimbolikus jelentése (The interpretation of language. Volume I: Understanding the symbolic meaning of language)	93
HÍREK (NEWS)	
KOLTAI Andrea: Beszámoló a XVI. SZOKOE Szaknyelvi Konferenciáról (Report on the 16 th SZOKOE Conference)	97

BALOGH DORKA

A jogi szaknyelvoktatás és a jogi szakfordítóképzés kapcsolódási pontjai

Fordítási és közvetítési feladatok a jogi szaknyelvi képzésben

The interfaces of teaching languages for legal purposes and legal translator training The role of translation and mediation in legal English classes

Teaching languages for specific purposes (for legal purposes in the present case) proves to be ideal ground for the foundation of translator skills and competences. Although the focus in language teaching has shifted to speaking and listening skills to the detriment of reading and writing skills, the study argues that it makes a lot of sense to deal with translation issues by doing translation-related tasks and familiarizing students with the basics of translation techniques in legal language classes. Drawing on research results in the area of legal translation and translation methodology, the interfaces of teaching legal English and legal translator training are considered from two perspectives: that of the characteristics of legal English and translator competences. As the primary aim of the study is to contribute to the methodology of teaching legal English and legal translation, actual tasks, types of exercises and teaching tips are introduced under each section, following a detailed discussion of the interfaces of the two areas.

Bevezetés

A felsőoktatási intézményekben folyó szaknyelvoktatás és graduális vagy posztgraduális szintű szakfordítóképzés a legtöbb szakterület esetében szoros kapcsolatban áll egymással. Az egyes (például jogi vagy orvosi) egyetemi vagy főiskolai karok szakfordítóképzéseinek oktatói testületét is részben az adott szaknyelvet oktató tanárok alkotják, ideális esetben közös csapatban a szakmának a nyelv iránt is elkötelezett képviselőivel. A szaknyelvoktatás megfelelő kereteket biztosít az adott szakterületen elvárt szakfordítói kompetenciák megalapozásához, de a szakfordítóképzés is meríthet a szaknyelvoktatás módszertani eszköztárából. Miközben a kommunikatív nyelvoktatás térhódítása és a verbális kommunikáció dominanciája következtében az általános nyelvoktatásban a fordítási feladatok egyre inkább háttérbe szorulnak (ami tetten érhető az egynyelvű nyelvvizsgák népszerűségében, és abban is, hogy az új érettségi vizsga feladatsorában már nem szerepel a fordítás), a tartalomalapú szaknyelvoktatásban ez a tendencia nem ilyen magától értetődő. Ennek okait részben abban kereshetjük, hogy a szaknyelvoktatás céljai különböznek az általános nyelvoktatás céljaitól, a szaknyelvoktatás egyértelműen tartalomalapú jellege miatt az autentikus szövegekhez kapcsolódó fordítási feladatok a valós nyelvhasználatra készítik fel, és ezért jobban összeegyeztethetőek a kommunikatív megközelítéssel. Kurtán és Silye (2006: 3) szavaival élve: „a tanulási cél – a nyelv használata – egyben eszköz is a cél eléréséhez”.

De vajon indokolt-e az időigényes fordítási és egyéb írásbeli közvetítési feladatokat akkor is beépíteni a szaknyelvi tananyagba, ha ez a hallás utáni értés és a beszéd-készség fejlesztésére szánt idő rovására történik? Az internetes kultúra térnyerése, az új kommunikációs csatornák és az egyre gyorsuló adatáramlás drasztikusan átforgalmazzák a hallgatók gondolkodását, koncentrációképességét és tanulási szokásait, ami növeli a kockázatát annak, hogy a megszerzett tudás nem elmélyült deduktív folyamat eredménye, hanem felszínes, ellenőrizetlen forrásokból származó információk esetenként kaotikus halmaza lesz. Ezért sem szabad megfeledkeznünk arról, hogy miközben az oktatási módszereket adaptáljuk a megváltozott tanulási környezethez, pont ez a megváltozott tanulási környezet az, ami miatt fokozott figyelmet kellene fordítanunk a hallgatók anya- és idegen nyelvi olvasási, szövegértési, szövegelemzési és szövegalkotási készségeinek fejlesztésére és a nyelvek közötti közvetítés képességét fejlesztő feladatokra. A jogi szaknyelvet tanuló joghallgatók esetében ez különösen indokolt, mivel esetükben a szöveg megfelelő értelmezése vagy a jogi fogalmak és intézmények nyelvek közötti helyes megfeleltetése szakmai elvárás.

Az alábbiakban néhány érvet szeretnék bemutatni annak alátámasztására, hogy a fordítás és az írásbeli közvetítés egyéb fajtái olyan feladatok, amelyekkel a jogi szaknyelvi óra keretei között is érdemes kiemelten foglalkozni. Emellett arra a kérdésre keresem a választ, miként segítheti egymást a jogi szaknyelvtanítás és szakfordítóképzés módszertana, mik a közös tartományok és érintkezési pontok a két terület között. A szaknyelvi képzés egyszerre tartalomalapú és kompetenciaalapú jellegéből kiindulva az érintkezési pontokat a jogi nyelv sajátosságai és a fordítói kompetenciák felőli megközelítésben vizsgálom, angol–magyar nyelvpárban. Gyakorlati példák és feladattípusok segítségével elsősorban arra szeretnék rávilágítani, mely módszerekkel fejleszthetők, illetve fejlesztendők a fordítási és írásbeli közvetítési készségek a jogi szaknyelv oktatásában. A bemutatott példák nem minden esetben pusztán fordítási vagy közvetítési feladatok, hanem esetenként a fordításhoz indirekt formában kapcsolódó, azt előkészítő vagy a szöveg és a fordítási folyamat strukturáltabb megértését elősegítő feladattípusok. A gyakorlati alkalmazhatóság és szemléltetés céljából két konkrét feladatot függelékben csatoltam (1. és 2. függelék).

A példákhoz a háttérrel a PPKE JÁK joghallgatói által látogatott angol jogi szaknyelvi órákon, valamint a legalább középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező végzett jogászok számára meghirdetett, szintén a PPKE JÁK-on zajló jogi szakfordítóképzésen (elsősorban az írásbeli jogi szaknyelvi kommunikáció, szaknyelvi terminológia, fordítástechnika és fordításelmélet tárgyakban) szerzett módszertani tapasztalatok adják. Mindkét képzés speciálisnak mondható abból a szempontból, hogy kifejezetten jogi szaknyelvi orientáltságú, a szaknyelvi órákon jellemzően a jogi szaknyelvi vizsga letétele, a szakfordítóképzésen pedig minden esetben a jogi szakfordítói képesítés megszerzése a kimeneti cél. Éppen ezért az a kérdés is felmerül, hol az a határ, amely elválasztja a magas szintű jogi szaknyelvi képzést a szakfordítóképzéstől, milyen arányban és milyen formában szükséges célnyelvi készségfejlesztő feladatokat integrálni egy olyan posztgraduális szintű jogi szakfordítóképzésbe, amelynek célcsoportját végzett jogászok alkotják, akik csak kivételes esetben rendelkeznek erős nyelvi előképzettséggel.

A jogi szaknyelvi óra mint a jogi szakfordítás előkészítésének lehetséges színtere

Kurtán (2016) a szaknyelvoktatási folyamatokról szóló tanulmányában a (2012. évi) felsőoktatási szaknyelvi képzésre vonatkozó országos felmérés válaszai alapján távlati és közvetlen szaknyelvoktatási célokat mutat be. A távlati célok között szerepel többek között a hallgatók nemzetközi és hazai munkaerőpiacon való elhelyezkedésének az elősegítése, a sokoldalú, kultúrákban járatos szakember-eszmény kialakításának támogatása, a magas színvonalú szakmai tudás megszerzéséhez való hozzájárulás és az élethosszig tartó tanulás és önfejlesztés igényének fejlesztése. Kurtán tíz pontban határozza meg a szaknyelvi képzés közvetlen célkitűzéseit. A tíz szempontból hét (1–4., 6–7., 9., amelyeket az alábbiakban dőlt betűvel jelöltem), a szakfordítóképzés kontextusában is megállja a helyét:

- 1. A különböző szakmai szövegtípusok és műfajok célnyelvi megismerése*
- 2. A különböző szakmai szövegtípusok és műfajok célnyelvi előállítása*
- 3. A célnyelven elérhető szakirodalom felhasználására való felkészítés*
- 4. Írásbeli és szóbeli közvetítési kompetenciák kialakítása célnyelv és forrásnyelv között*
5. Célnyelvi forráskezelési és kritikai kompetenciák kialakítása
6. Célnyelvi kommunikációs kompetenciák kialakítása
7. Célnyelvi kulturális ismeretek és kompetenciák kialakítása
8. Egyszerűbb hangzó szaknyelvi szövegek megértése és előállítása
9. Egyszerűbb írott szaknyelvi szövegek megértése és előállítása
10. A képzési kimeneti feltételhez szükséges nyelvvizsgára való felkészítés

A felsorolásból arra következtethetünk, hogy a szaknyelvoktatás közvetlen céljainak jelentős hányada szorosan kapcsolódik a fordításhoz és a tágabb értelemben vett közvetítéshez. A fordítási és közvetítési feladatok segítségével a jogi szaknyelvoktatásban is több olyan kompetencia fejleszthető (szövegértési, szövegalkotási, kommunikatív, interkulturális, szaknyelvi, információkeresési stb.), amelyek elsajátítása a jogászkultúrában különösen indokolt, mivel e szakterületnek meghatározó alkotóeleme az írott szöveg, és a kontinentális jogrendszer is elsősorban az írásbeliségre támaszkodik. Vermes (2003) szerint a fordítás alapos megértésre, pontos olvasásra tanít. Az alapos olvasás képességének elsajátításával és az arra való igény kialakításával pedig a tanulási kompetenciát fejlesztjük, amely napjaink megváltozott oktatási környezetében kulcsfontosságú: „A legfontosabb kompetenciánk éppen a tanulásra, a tanulás megtanulására és a tanulás folyamatos fenntartására való képességünk” (Halász 2006). Bár Halász a tanulási kompetenciának a közoktatásban betöltött jelentőségére utal, annak sikeres elsajátítása vagy éppen hiánya a felsőoktatásba is továbbgyűrűzik.

A fordítási feladatok indokoltsága a jogi szaknyelvi órán az oktatási célok tükrében

A technika fejlődésével és a megváltozott tanulási szokásokkal párhuzamosan a szaknyelvoktatás szerkezete is átalakult, az oktató ma már a tréner vagy a mentor szerepét tölti be, a szaknyelvi ismeretek közvetlen átadása tehát ebben a közegben legfeljebb

kiindulási alap lehet. A hosszú távú oktatási cél a hallgatók motiválása és felkészítése az önálló munkára, támpontok nyújtása az órákon kívüli hatékony felkészüléshez, az önreflexióhoz és az autonóm tanuláshoz, a megszerzett szaknyelvi ismeretek tágabb perspektívába helyezése. A jogi szaknyelv esetében e perspektívának fontos alkotóeleme a fordítás problémaköre, ami általában már a legelső szaknyelvi órákon felmerül, mivel a hallgatók ösztönösen törekszenek az angol és a magyar jogi terminusok és jogintézmények megfeleltetésére, ami az angolszász és a magyar jogrendszer esetében az egyes terminusok mögött álló fogalmak diszkrepanciája miatt nem kis feladat elé állítja őket. Nehezíti a helyzetet az a tény, hogy a jogi szaknyelv esetében a legtöbb tananyag egynyelvű, és jellemzően az angolszász jogrendszerre épül, hiszen ebben a jogrendszerben lelhetőek fel a tananyagfejlesztők által használt autentikus angol nyelvű forrásanyagok. Ez a jelenség jó alkalmat teremt arra, hogy már az első szaknyelvi órákon felhívjuk a figyelmet a jogi terminusok fordításának veszélyeire és azokra a szempontokra és körülményekre (fordítási kontextusra), amelyeket a jogi szövegek fordításakor minden esetben figyelembe kell vennünk. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a szaknyelvi órán spontán felmerülő problémákat szakfordítói nézőpontból is megvizsgálhatjuk, és a rendelkezésre álló időtől függően alaposabban vagy csak érintőlegesen, de valamilyen formában kitérhetünk a szakfordítás szemszögéből fontos kérdésekre. Tisztázhatjuk például, hogy szaknyelvi órán elegendő, ha a célnyelven definiáljuk az egyes terminusok mögött álló fogalmakat, de néhány problémás terminus kapcsán felvethetjük a kérdést: ha le kellene fordítanunk az anyanyelvünkre, milyen lehetőségek, stratégiák állnak a rendelkezésünkre.

A fordítási feladatok indokltsága a jogi szaknyelvi órán a hallgatói igények tükrében

A jogi szaknyelvet tanulók többsége feltehetően nem azért kezd szaknyelvet tanulni, mert jogi szakfordító szeretne lenni. Ennek ellenére már a szaknyelvoktatás során is van értelme tudatosan fejleszteni a hallgatók fordítói kompetenciáját. A munkaerőpiacon már helyet találó hallgatókkal folytatott beszélgetésből és a rendelkezésre álló adatokból ugyanis kiderül, hogy az ügyvédi irodákban, államigazgatásban, multinacionális cégeknél dolgozók szinte kivétel nélkül szembesülnek fordítási feladatokkal, már gyakornoki státuszban is, és a fordításban való jártasság jogi szaknyelvi ismeretekkel tetézve gyors kiemelkedési lehetőséget biztosíthat a számukra. Fischer (2010) szerint a fordítási feladatoknak a fordítások iránti érzékenység és felelősség kialakításában is van jelentősége, mivel napjainkban is tartja magát az a tévhit, hogy a fordításhoz elég a közép- vagy felsőfokú nyelvtudás. Az európai uniós karrierlehetőségek ugyancsak megkövetelik a fordítói készségeket. További érv a szakfordítói ismeretek elsajátítása mellett, hogy a felsőoktatási intézmények egyes kurzusain elvárás az idegen nyelvű szakirodalom magyar nyelvű feldolgozása. A motivált és céltudatos hallgatók ezért rendkívül hálásan fogadják, ha a szaknyelvet tágabb kontextusba helyezve van alkalmuk elsajátítani, amely kontextusban a szakfordítói kompetenciák jelentős helyet foglalnak el. A fordítástechnikai alapismeretek elsajátításával a jogi szaknyelvet tanuló joghallgatók kedvet kaphatnak a szakfordítói kompetenciájuk elmélyítéséhez, és ha nem is vesznek részt szakfordítói képzésen, realisabban tudják megítélni a fordítási megbízásokat, ha későbbi pályájuk során ilyen feladatot kapnak.

A jogi szaknyelvoktatás és szakfordítóképzés közös pontjai a jogi szaknyelv sajátosságai alapján

A jogi szaknyelv sajátos természetéről szóló bőséges szakirodalomból a következőkben azokat a sajátosságokat emelem ki, amelyek tudatosítása már a szaknyelvi órákon is hasznos lehet, mivel segítségükkel a jogi szaknyelvet tanulók képesek lesznek önállóan rendszerezni a nyelvek működésére vonatkozó ismereteiket, ezáltal később könnyebben veszik majd az akadályokat, amelyek a nyelvvel és a szakfordítással kapcsolatosak.

Kettősség

A jogi szaknyelv egyik tipikus vonása az a *kettősség*, mely szerint a jogszabályok értelmezésére nemcsak a szakmai kommunikációban, hanem a hétköznapi életben is szükség van, ebből kifolyólag a jogi szöveg alkotója egyszerre akar megfelelni a szakma elvárásainak és a közérthetőség kritériumainak (Bhatia 1997). Ebből a szempontból a jogi szaknyelv és az orvosi szaknyelv között sok a hasonlóság. Az a tény, hogy a hagyományos értelemben vett jogi nyelvezet a hétköznapi halandó számára felfoghatatlan, életre hívta a jogi szaknyelv egyszerűsítésére törekvő mozgalmakat. A „*plain English*” (közérthetően angolul) mozgalom az Egyesült Államokban indult útjára a múlt század hetvenes éveiben, amikor a kormány rendeletben írta elő az általa kibocsátott határozatok és rendeletek közérthető nyelven való megfogalmazását, majd ennek hatályát szövetségi szinten a jogszabályokra és a magánjogi szerződésekre is kiterjesztette. Hasonló jelenséget figyelhetünk meg az Európai Unió „*clear writing*” (jogalkotás érthetően – a pontos fogalmazás művészete) kampányában, ahol a közérthetőségre való igény szorosan összefonódik az uniós politika azon törekvésével, hogy az EU polgárait közelebb hozza a jogalkotókhoz. Ennek egyik alapfeltétele, hogy a jogszabályok a hétköznapi ember számára is érthető nyelven legyenek megfogalmazva. A kampány eddigi eredményeit a Magyar Nyelvstratégiai Intézet gondozásában megjelent (Katona–Maleczki 2016) *Jogalkotás érthetően – a pontos fogalmazás művészete* című magyar és angol nyelvű kötet összegzi, amely az azonos címen, 2014-ben rendezett konferencia előadásából készült. A *plain English* és a *clear writing* mozgalmak megosztották a jogászok közösségét, a mozgalom ellenzői szerint a bonyolult fogalmazásmód szakmai norma és presztízs kérdés, a jogi szaknyelv bizonyos esetekben nem véletlenül homályos. A kétértelműség sokszor a kikapu szerepét tölti be, magánjogi szerződések esetén például a bizonytalanság arra szolgálhat, hogy valamelyik fél megpróbálja kihasználni, míg nemzetközi egyezmények esetében a diplomáciai taktika eszköze lehet (Šarčević 1997). A jogi szakfordítókra nézve már pusztán ennek a ténynek is számos izgalmas implikációja van a fordító szabadságra nézve: felismeri-e a fordító a szándékosságot a szöveg homályossága mögött? Milyen következményekkel jár, ha értelmezi a nem egyértelműen megfogalmazott részeket, és egyáltalán megteheti-e ezt? Módszertani megközelítésben a közérthető fogalmazás jelensége szinte kimeríthetetlen kincsbánya mind a szaknyelv, mind a szakfordítóképzés számára, hiszen a jogi szövegek és jogszabályok közérthető megfogalmazása még az anyanyelvükön fogalmazókat is kihívások elé állítja. Az írásbeli jogi kommunikációs kurzusok egyik legfőbb célkitűzése éppen az, hogy a résztvevőket megtanítsák arra, ismerjék el a jog szakmai összetettségét és az attól elválaszthatatlan

formális stílust, ugyanakkor fogalmazzanak világosan, tömören és érthető, közvetlen stílusban (Garner 2013). Ezt a törekvést szem előtt tartva mind a szaknyelvi órákon, mind a szakfordítóképzésen beiktathatunk a tananyagba olyan feladatokat, amelyek a bonyolult jogi nyelvezet egyszerűsítését célozzák meg, ráadásul ezek a feladatok remekül kombinálhatók a szaknyelvi regiszter megismertetésével és begyakorlásával. Szaknyelvi órán ez lehet a szakember és laikus (pl. ügyvéd és ügyfél) közötti kommunikáció stílusának fejlesztését célzó feladat, így többek között levélírás, amikor a hallgatónak megadott szavak és kifejezések közül kell kiválasztaniuk azokat, amelyek a levelet ügyfél-baráttá, ugyanakkor professzionális hangvételűvé teszik (a gyakorlati példát lásd az 1. függelékben). A szakfordítóképzésen hasonló célnak felel meg egy nehezebb szöveg (például jogesetleírás) egyszerűsítése, laikusok számára is érthetővé tétele (2. függelék). Ezekben a gyakorlatokban hangsúlyos szerepet kap a szövegértési és a szövegalkotási kompetencia, ezeken belül pedig az átfogalmazás és a regiszterváltás. Az ehhez hasonló feladatok készítéséhez nagy segítséget jelentenek a Clear writing kampány jegyében született ingyenesen letölthető európai uniós kiadványok (*Clear English, How to write clearly*), de más gyakorlati szemléletű könyvekből is meríthetünk ötleteket, például Garner (2013) *Legal writing in plain English* című munkájából.

Archaikus elemek

A jogi szaknyelv a szaknyelvek közül az egyik leglassabban változó, *archaikus elemeket* nagy számban őrző regiszter (Haigh 2012, Mattila 2013). Archaikus jellegzetesség a sokszorososan összetett mondat szerkezet, amely extrém esetben többoldalas mondatokat eredményez. Szintén archaikus vonása az angolszász jogi nyelvnek a kettőzés (*terms and conditions; null and void; by and between*), a visszautaló kifejezések (*the said John Smith; the aforementioned parties*) és a névmási határozószók (*hereof; thereto*). Mivel az archaikus szövegezés mértéke műfajonként eltér, ez a jelenség megfelelő alkalmat szolgáltat arra, hogy felhívjuk a hallgatók figyelmét a jogi műfajok szövegezési konvencióinak különbségeire. De visszakanyarodhatunk az egyszerűsítés és a közérthetővé tétel témaköréhez is, és érdekességként bemutathatunk egy elretentő példát az ún. egymondatos szabály érvényesülésére, bár a többoldalas mondatok lefordításával kis óraszám mellett nem ajánlatos megpróbálkozni. A szaknyelvi órára vihetünk mintát a prototipikus jogi műfajokból (szerződés, jogszabály), és egy kiválasztott szövegrész elemzésével megbeszélhetjük azok legfontosabb szövegezési konvencióit (például a fent említett archaikus elemeket a szerződésekben és a *shall* segédige használatát a jogszabályokban). A szakfordítóképzésen ugyanezeket a szövegezési konvenciókat tudatosítjuk konkrét fordítási feladatok segítségével.

Intertextualitás

Az *intertextualitás*, vagyis a szöveg más, hasonló jellegű szövegektől való befolyásoltsága semmilyen más szakszövegben nem olyan meghatározó, mint a rendelkező típusú jogi szövegekben, az írott jogi szabályozásban (Mattila 2013). Ez a jelenség az uniós szaknyelvben is tetten érhető, és szorosan kapcsolódik a pontos terminológiai megfeleltetés szükségességéhez, amelyre a következő pontban térek ki részletesebben. Az intertextualitás jelenségét módszertani szempontból többek között arra használhat-

juk fel, hogy megvitassuk a hallgatókkal a jogi műfajok *tipologizálásának* lehetséges szempontjait (Balogh 2015), amelyek közül a legelterjedtebb a funkció-alapú felosztás (Šarčević 1997, Kjaer 2000). Eszerint három nagy csoportba sorolhatjuk a jogi szövegeket: preskriptív (előíró, rendelkező) szövegek (pl. jogszabályok, rendeletek, magánjogi és nemzetközi szerződések); preskriptív elemeket is tartalmazó deskriptív szövegek (pl. bírósági ítéletek, keresetek, perbeszéddek, kérvények); és deskriptív szövegek (jogi szakkönyvek, tankönyvek, tanulmányok). A felosztás alapján rávilágíthatunk arra, hogy a rendelkező típusú jogi szövegek megszoვეgezeése esetében alapelvárás az előzmények figyelembevétele. Mindenképpen érdemes utalni arra is, hogy különböző jogi műfajok esetében különböző fordítói stratégiákat célszerű alkalmazni, ezt alkalomadtán konkrét példákkal szemléltethetjük. A szaknyelvi órán – ahol az oktatási célok és az időkorlátok nem teszik lehetővé a szövegtani és műfaji ismeretek alapos elmélyítését – elegendő a jogi szövegek két alaptípusát (preskriptív szöveg / deskriptív szöveg) összehasonlítani, míg a szakfordítóképzésen a jogi szövegtípusok és műfajok tipologizálásának és rangsorolásának szempontjait is tárgyaljuk, a legrepresentatívabb műfajokat és szövegtípusokat fordítatjuk is.

Az intertextualitás kapcsán érdemes pár szót ejteni arról, hogy a rendelkező típusú jogi szövegek fordításakor a tartalom pontos megőrzése és az azonos jogi hatás elérése az elsődleges cél, ami egyrészt megköveteli a fordítótól a fordítási cél (*skopos*) és a kontextus pontos meghatározását, másrészt kevés teret enged a fordítói kreativitásnak. Fontos felhívni a hallgatók figyelmét arra is, hogy egy dokumentum funkciója nem a saját belső természetétől függ, hanem a kommunikációs helyzettől. Egy törvény előíró jellegű annak az állampolgárnak a szemében, akit köteleznek a betartására, de teljesen informatív annak, aki csak érdeklődik ez iránt (például ha valaki a társasági jogot azzal a céllal olvassa, hogy megvizsgálja egy üzlet alapításának feltételeit).

Speciális terminológia

A *speciális terminológia* minden szaknyelvre jellemző sajátosság, ami a jog területén szervesen kapcsolódik az intertextualitás jelenségéhez. Elsősorban a szakfordítóképzésen tárgyalandó a következetes terminushasználat kohézióteremtő funkciója a fordításban. Megemlíthetjük és példákkal szemléltethetjük azt az EU-s fordításokra (is) jellemző sajátosságot, hogy a rendelkező jogszabályokban megjelenő terminológiát akkor is tovább kell vinni, ugyanúgy kell használni, ha a fordító a precedenst teremtő fordításban nem a leghatékonyabb megoldást választotta. E jelenség történeti hátterében az áll, hogy a Magyarország csatlakozását megelőző időszakban a csatlakozás kritériumainak megfelelően az EU teljes joganyagát le kellett fordítani, és a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt lehetetlen volt minden terminus esetében megtalálni a megfelelő ekvivalenst. Az egyes szakterületek uniós terminológiája így gyakran a szakmai konszenzust megelőzve alakult ki (Fischer 2008).

Míg a következetes terminushasználat kohézióteremtő erejének tárgyalása elsősorban a szakfordítóképzés tananyagához tartozik, a terminusokkal kapcsolatos problémák megvitatása a szaknyelvi órán is hangsúlyos szerepet kell, hogy kapjon. Mivel a jogi szaknyelv oktatásához használt legtöbb forrás az angolszász jogrendszerben lelhető fel, a hallgatók már a legelső szaknyelvi órán szembesülnek a jogi fogalmak értelmezésének nehézségével és az idegen szavak anyanyelvi megfeleltetésének prob-

lémakörével. Bár egyes módszertani megközelítések (Krois-Lindner–Firth 2008) szerint a szaknyelvi órán felmerülő új szavakat az eltérő fogalmi háttér miatt nem célszerű – és sokszor nem is lehet – lefordítani, pont ebből a tényből kiindulva érdemes felhívni a hallgatók figyelmét a jogrendszerek különbözőségéből fakadó fordítási nehézségekre és arra, milyen lehetőségek, fordítói stratégiák jöhetnek szóba, amikor olyan fogalommal találjuk szemben magunkat, amely csak az angolszász (*common law*) rendszerekben használatos, de ismeretlen a kontinentális jogrendszerekben.

A jogi fogalmak összeegyeztethetlenségére számos példát találunk az egyes nemzeti jogrendszerekben belül is, mivel az egyéb szakterületekhez képest a jog jobban ellenáll a nemzetköziesítésnek vagy a szabványosításnak, és „elsősorban nemzeti jelenség marad” (Šarčević 1997). Minden egyes nemzeti vagy területi alapon működő jogrendszer saját terminológiával, fogalomrendszerrel, jogforrásokkal rendelkezik. Ez kétségtelenül jelentős problémákat okoz bizonyos fordítási helyzetekben, például a nemzetközi szerződések fordításakor (a *jóhiszeműség* vagy a *kár* fogalmát például nagyon körültekintően kell kezelni).

Az eltérő jogrendszerek jogi fogalmainak összeegyeztethetlensége szolgáltatta az alapját azoknak a szélsőséges vélekedéseknek is, amelyek szerint a jogi fordítás lehetetlen vállalkozás. Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy a polgári magánjogi szerződések többsége esetében a forrásszöveget egy másik nyelvre, és nem egy másik jogrendszerre fordítjuk, ami lényegesen megkönnyíti a fordító dolgát. A nemzetközi vagy szupranacionális közegben pedig több sikeres gyakorlatnak lehetünk tanúi a jogi fogalmak eltérő jelentéséből fakadó problémák megoldására. Ilyen a párhuzamos jogalkotás, amely például Kanadában vagy Svájcban sikeresen működik.

A fogalmi különbségekből adódó problémákat és a lehetséges stratégiákat azért célszerű tudatosítani a szaknyelv elsajátításának kezdeti fázisában, mert így a hallgatók a továbbiakban képesek lesznek felismerni és azonosítani a felmerülő problémát, és tudatosan alkalmazhatják a megfelelő stratégiát, vagy legalábbis gondolkodhatnak a lehetséges megoldásokon. A szakfordítóképzésen a lehetséges fordítói stratégiákat, döntési helyzeteket és lehetőségeket jóval részletesebben kell kielemezni és begyakorolni, külön tárgyalva a honosítás és az idegenítés indokoltságát az egyes fordítási helyzetekben. A szaknyelvi órán a terminológia témaköréhez logikusan kapcsolható feladat a glosszárrium készítése, amelyben a hallgatók táblázatos formában gyűjtik össze az új szakszavak és terminusok angol és magyar megfelelőjét vagy megfelelőit, azok rövid definícióját, valamint egy példamondatot az adott szó lehetséges előfordulási környezetének szemléltetésére. A szakfordítóképzésen a terminológiai adatbázis és/vagy fordítói memória készítése minden fordítási feladat esetében alapelvárás.

Érdekes tény, hogy – részben az eddig említett sajátosságok okán – a szaknyelvi regiszterek közül a jog területe az, amely a leginkább ellenáll a gépi fordítás térhódításának, mivel a jogi szövegek jogrendszerhez kötött jelentésrendszere az automatikus szemantikai feldolgozást szinte lehetetlenné teszi.

Összegzésül tekintsük át táblázatban is (lásd 1. táblázat), melyek azok a feladatípusok, amelyek a jogi szaknyelv sajátosságai szempontjából mind a felsőoktatási intézményekben folyó jogi szaknyelvi órákon, mind a graduális és posztgraduális jogi szakfordítóképzés egyes tárgyaiban (pl. írásbeli jogi szaknyelvi kommunikáció, szaknyelvi terminológia, fordítástechnika, fordításelmélet) hasznosak lehetnek:

FELADATOK A JOGI SZAKNYELVOKTATÁSBAN	A JOGI SZAKNYELV SAJÁTOSÁGAI	FELADATOK A JOGI SZAKFORDÍTÓKÉPZÉSBEN
ügyfélnek szóló ügyvédi levél átfogalmazása, laikusok számára érthetővé tétele, regiszterváltás, stílusgyakorlatok	<i>a jogi szaknyelv kettőssége</i> szakmaiság megőrzése közérthető fogalmazás mellett	leíró, ismertető jellegű jogi szöveg (pl. bonyolultabb jogeset) egyszerűsítése, laikusok számára érthetővé tétele
prototipikus jogi műfajok (szerződés, jogszabály) általános szövegezési konvencióinak megismerése szövegelemzéssel (egy szöveg)	<i>archaikus nyelvezet</i> írásbeli konvenciók követése jogi műfajok szerinti lebontásban	különböző jogi műfajok eltérő szövegezési konvencióinak tudatosítása konkrét fordítási feladatokkal
jogi szövegtípusok (preskriptív-deszkriptív) eltérő stilisztikai jellemzőinek tudatosítása összehasonlító elemzéssel (két szöveg összehasonlítása)	<i>intertextualitás</i>	jogi szövegtípusok és műfajok tipologizálásának szempontjai; részletes műfaj- és szövegtípológia, szövegek rangsorolása (pl. nehézségük szerint) és fordítása
tematikus glosszárrium készítése excel táblázatban, később exportálható fordítói memóriába	speciális jogi szakszókincs és <i>terminológia</i>	glosszárrium, fordítói memória, adatbázis készítése fordítástámogató eszközökkel

1. táblázat. A jogi szaknyelvoktatás és a jogi szakfordítóképzés közös tartományába eső feladattípusok a jogi szaknyelv sajátosságai felőli megközelítésben

A jogi szaknyelvoktatás és szakfordítóképzés közös pontjai a fordítói kompetenciák alapján

A következőkben egy másik megközelítésben, a fordítói kompetenciák felől vizsgálom a kétféle képzés kapcsolódási pontjait, és módszertani aspektusból elemzem azokat a fordítás szempontjából releváns kompetenciákat, amelyek fejlesztése a szaknyelvoktatásban is indokolt. A számos fordítókompetencia-modell közül az alábbi táblázatban kettőt, a PACTE csoport, valamint az európai mesterszintű fordítóképzés (EMT) modelljeit mutatom be Lesznyák (2007, 2014) és Kovalik Deák (2013) kutatására támaszkodva (lásd 2. táblázat). Az alább felsorolt fordítói kompetenciák közül dőlt betűvel jelöltem azokat, amelyeknek a szaknyelvoktatásban is szerepük van.

PACTE (fordítói alkompetenciák)	EMT fordítói kompetenciák
<ul style="list-style-type: none"> • <i>kétnyelvű kommunikatív kompetencia (mindkét nyelven – szaknyelv ismerete)</i> • <i>nyelven kívüli ismeretek (szaktudás, enciklopédikus ismeretek)</i> • <i>transzferkompetencia (fordításelméleti és -gyakorlati ismeretek)</i> • <i>instrumentális alkompetencia (eszközhasználat)</i> • stratégiai alkompetencia • pszicho-fiziológiai alkompetencia 	<ul style="list-style-type: none"> • szolgáltatói kompetencia • <i>nyelvi kompetencia</i> • <i>interkulturális kompetencia</i> • <i>háttér-információ megszerzésére vonatkozó kompetencia</i> • <i>tematikus kompetencia</i> • technológiai kompetencia

2. táblázat. Fordítói kompetenciák (PACTE, EMT)

A továbbiakban azokkal a kompetenciákkal foglalkozom részletesebben, amelyek véleményem szerint nemcsak a szakfordítóképzésben, hanem a szaknyelvoktatásban is fejlesztendők.

Nyelvi ismeretek – kétnyelvű kommunikatív kompetencia (PACTE) / nyelvi kompetencia (EMT)

A PACTE csoport által definiált kétnyelvű kommunikatív kompetencia mindkét nyelven megnyilvánuló pragmatikai, szociolingvisztikai, szövegismereti és szövegnyelvézeti operatív tudást jelöl, amelynek leginkább a szakfordítóképzésben van jelentősége, hiszen magas szintű szövegtudatosságot és a forrás- és célnyelvi műfajok alapos ismeretét is feltételezi. Az EMT kompetenciamodell részeként meghatározott nyelvi kompetencia (szűkebb értelemben vett nyelvtudás) fejlesztésének igénye azonban már a szaknyelvoktatásban is korlátozottan érvényesül, a szakfordítóképzések esetében pedig ez az igény egyáltalán nem nyilvánvaló. Lesznyák kutatása alapján elmondhatjuk, hogy ennek a problémakörnek a vizsgálata viszonylag elhanyagolt kérdés, a nyelvtudás meglétét ebben a helyzetben a szakirodalom többnyire evidenciának tekinti, mivel optimális esetben a célnyelv magas szintű ismerete a szakfordítóképzés előfeltétele (Lesznyák 2014). Ennek ellenére a gyakorlat azt mutatja, hogy a szakfordítóképzésre beiratkozó hallgatók nyelvtudása sok esetben hiányos. Érdemes lenne tehát megvizsgálni a szakfordító intézmények tapasztalatait abból a szempontból, hogy szükségesnek tartják-e és beépítik-e a tananyagba a szisztematikus idegen nyelvi fejlesztést.

A PPKE JÁK jogi szakfordítóképzésén részt vevő, a képzésre jellemzően közép- és csak néhány esetben felsőfokú nyelvvizsgálóval érkező hallgatók esetében azt tapasztaljuk, hogy az idegen nyelvi fejlesztés megkerülhetetlen, a végzett jogászok idegen nyelv-tudása néhány kivételtől eltekintve kissé alacsonyabb szintű, mint az erős nyelvi képzésben részesülő bölcsészhallgatóké. A nyelvi fejlesztésre ezért mindenképpen szükség van, de ahogy erre Nord (2005) is utal, azt célzottan az adott nyelvpár és szakterület tipikus fordítási nehézségeinek figyelembevételével, fordításspecifikus szemlélettel kell megvalósítani. A fordítás a nyelvek eltérő működésének tudatosítása révén hozzájárul a kontrasztív nyelvszemlélet kialakításához, és ezzel az anyanyelvi kompetenciát is fejleszti, ahogy erre Klaudy (2001) és Nord (2005) is rámutat.

A nyelvi kompetencia a szakfordítóképzésben a lehetséges nyelvi buktatókra rávilágító mondatok és szövegrészletek mindkét nyelvi irányba történő fordításával fejleszthető a leghatékonyabban, de egyéb közvetítési feladatok, mint például a szöveg-összefoglalás vagy a visszafordítás is megfelelnek a célnak, míg a szaknyelvi órákon alapvetően a képzési cél határozza meg a fordítás minőségét és mennyiségét. Jogi szaknyelvi vizsgafelkészítés esetén például a PROFEX kétnyelvű vizsga esetében nyelvi szintektől függően magyarról idegen nyelvre történő tömörítési vagy fordítási feladatokat gyakorolunk, a 2017 januárjától megszűnő ILEC egynyelvű vizsgára való felkészítés viszont értelemszerűen nem tartalmazott közvetítési feladatot. A nyelvvizsga-felkészítéstől független jogi szaknyelvi órákon a közvetítési kompetencia a következő feladatok bármelyikével fejleszthető: fordítás mindkét irányban, angol szöveg tömörítése/összefoglalása angol nyelven, angol szöveg tömörítése magyar nyelven, magyar szöveg tömörítése angol nyelven. A nyelvi készségek fejlesztésének lehetőségeit és arányait a kétféle képzésre vetítve bővebben a tanulmány következő pontjában fogom vizsgálni.

Nyelven kívüli ismeretek – szaktudás és enciklopédikus ismeretek (PACTE) / tematikus kompetencia (EMT)

Ez az alkompetencia a PACTE csoport definíciója szerint a kultúraközi ismereteket is magában foglalja, míg az EMT-modell ezt a kompetenciát külön kezeli. Forrásnyelvi és célnyelvi kultúraismeretet, enciklopédikus tudást és szaktudást feltételez. Az EMT-modell esetében a tematikus kompetencia az adott dokumentum tematikus vonatkozásainak mélyebb megértését szolgáló információk megszerzését, a szakterületi ismeretek bővítését, az önképzésre való képességet, a kíváncsiságot, az elemző és szintetizáló készséget foglalja magában. Ha Šarčević nyomán definiáljuk az ideális jogi szakfordítót, akkor az a gyakorlatban vagy nem létezik, vagy csak nagyon elvétve, mivel szerinte a jogi szakfordítónak rendelkeznie illik a jog és a nyelvészet tárgyában szerzett diplomával, és ezenfelül fordítói képesítéssel is. Ismernie kell a különböző jogrendszereket, a jogi műfajok egyes jogrendszerek szerinti formai követelményeit, miközben tisztában kell lennie a nyelv működésével és a fordítás technikai követelményeivel. Ráadásul a jogi szöveg fordítójának járatosnak kell lennie nemcsak a jogban, hanem azokban a kérdésekben is, amelyekben a jogot alkalmazzák (Šarčević 1997). A szaktudás a joghallgatók esetében még nem lehet nyilvánvaló elvárás, a posztgraduális szakirányú továbbképzésen viszont részben igen. Azért csak részben, mert a jogász pályán belül is jellemző a specializáció, ritkán fordul elő, hogy egy jogász a jog minden területén egyformán jártas legyen. A szaknyelvi órán is fontos a szaktudás, a tapasztalatok szerint ennek birtokában a hallgatók motiváltabban és aktívabban vesznek részt az órákon. A szakmai háttérismereteket aktuális témákat érintő autentikus szövegekkel fejleszthetjük, amihez a tartalomalapú szaknyelvoktatás ideális kereteket biztosít.

Transzferkompetencia (PACTE)

Ez a kompetencia a fordítással kapcsolatos ismereteket tömöríti, és nemcsak a fordítási stratégiák, technikák és problémátípusok, de a fordítói munkafolyamat és a fordítási piac ismerete is beletartozik. A szaknyelvi órán fordításelméleti ismeretek oktatására nincs szükség, de közvetetten, az érdekesség kedvéért érdemes megismertetni a hallgatókat egy-két alapvető fordításelméleti fogalommal. Az explicitáció fogalma például fontos a jogi szakfordításban, mert szorosan kötődik ahhoz a kényes kérdéshez, hogy a forrásszöveg kétértelmősége esetén a jogi szakfordítónak nem feladata a szöveg értelmezése, a vitás kérdésekben a bíróság hivatott dönteni. Az ekvivalencia fogalmát is érdemes körüljárni, mivel a jogi fordításban a jogrendszerek különbözősége miatt az ekvivalencia lehetősége is megkérdőjeleződik.

A szaknyelvi órán a fordításelméletnél sokkal fontosabbak a fordítástechnikai ismeretek, ezen belül is leginkább a nyelvek, nyelvpárok egymással szembeni viselkedésének tudatosítása. Ennek hatékony eszköze lehet a kötelező és fakultatív átváltási műveletek bemutatása, amelyek magyar–indoeurópai nyelvpárban kidolgozott rendszerét Klauďy (2005) kutatásainak köszönhetjük. A szaknyelvi kurzust felvevő hallgatók többségének nincs fordítási tapasztalata, ezért szó szerint fordít, és nehezen barátkozik meg azzal a gondolattal, hogy nem csak egy jó megoldás létezhet. A fakultatív átváltási műveletekkel való megismerkedés még a szakfordítóképzésben is sokak számára mérföldkőnek számít a fordításhoz való hozzáállásban. A kontrasztív

szemlélet jelentőségére Heltai és Nord is felhívja a figyelmet. Heltai (2016) szerint a kontrasztív megközelítésnek a nyelvoktatásban felsőfokon a nyelvtan, a szöveg- és a pragmatika szintjén van jelentősége, a fordítóképzésben pedig a fonológia kivételével minden nyelvi/nyelvhasználati szinten fontos, de különösen az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordításban segítheti a fordítói kompetencia fejlődését. Nord (2005) arra mutat rá, hogy autentikus szövegek kontrasztív elemzése fontos eleme a leendő szakfordítók nyelvi felkészítésének, mivel a nyelvek eltérő működésének tudatosítása az idegen nyelvi kompetencia mellett az anyanyelvi kompetenciát is fejleszti. A nyelvek egymással szembeni viselkedésének szemléltetésére az írott szöveg blattolása az egyik leghatékonyabb feladat, amivel akár a szaknyelvi órán is megpróbálkozhatunk, jóval egyszerűbb és rövidebb szövegeket használva, mint a szakfordítóképzésen. Gondolkodási idő nélkül ugyanis a hallgatók kezdetben úgy próbálják meg lefordítani az adott szöveget, hogy a forrásnyelvi szintaktikai szerkezetét követik, mindaddig, amíg rá nem jönnek, hogy az elkezdett mondat befejezhetetlen, és kénytelenek újrastrukturálni a mondatot. Szakfordítóképzésen a blattolás mellett a nyelvpárok egymással szembeni viselkedésének általános szabályait és az átváltási műveleteket is célszerű képzés szinten begyakorolni, lehetőleg az adott szakterületre jellemző szövegrészletek segítségével.

Interkulturális kompetencia (PACTE)

Az EMT-kompetenciamodell ezen eleme a szövegre vonatkozóan többek között az adott dokumentum makrostruktúrájának, koherenciájának megértését, a fordítási problémákra adandó válaszokat, a kultúraspecifikus elemek felismerését, a kulturális vonatkozások és eltérő megfogalmazások közelítését, a műfaji és retorikai hagyományok figyelembevételét jelenti. Ezeket a készségeket a PACTE-modellben a kétnyelvű kommunikatív kompetencia tartalmazza. A jogi szakfordításra vetítve az interkulturális kompetencia jellemzően a különböző jogi kultúrák, jogrendszerek közötti eligazodás képességét jelenti, a jogi kulturális reáliák vagy kultúraspecifikus elemek pedig többek között a jogintézményeknek és a rendszerspecifikus terminusoknak feleltethetők meg, ami a szaknyelvi órákon is gyakran felmerülő problémakör. A jogrendszerek közötti átjárás képessége ugyanakkor nem választható el a szaktudás kérdésétől, ezt a nyelven kívüli ismeretek tárgyalásakor már érintettük.

Instrumentális alkompetencia (PACTE) – háttérinformáció megszerzésére vonatkozó kompetencia (EMT)

A PACTE csoport értelmezésében ez az alkompetencia a fordításhoz szükséges dokumentációs források, az információs és kommunikációs technológiák ismeretét magában foglaló, elsősorban a fordítási folyamat egészére vonatkozó (procedurális) tudást jelenti, amelybe az eszközhasználat is beleértendő. Az EMT-modell szerint ez a kompetencia az információs és kommunikációs technológiák, a keresőmotorok és egyéb informatikai eszközök (elektronikus szótárak, korpuszok, terminológiakezelő szoftverek) ismeretét, az internetes és egyéb források kritikus szemléletét, a saját dokumentáció archiválását fedi. Az információkezelés készségének elsajátítása, vagyis a hallgatók megismertetése az elektronikus szótárkezeléssel, az elérhető adatbázisokkal, párhuzamos szövegek korpuszokkal és releváns weboldallal nagyon fontos már

a szaknyelvi képzés ideje alatt is, mivel a következetesen alkalmazott tanórán kívüli információkezeléssel kapcsolatos feladatok kitérítik a kontaktórák kereteit, és önálló tanulásra szoktatják a hallgatókat. Az angol nyelvű jogi tartalmú oldalaktól kezdve a szakmai fórumokon és a keresőmotorokon át számtalan lehetőség kínálkozik az autonóm tanulásra. Az EU szinte teljes joganyaga elérhető angol és magyar nyelvpárban, de megtalálhatók angolul a magyar alaptörvény és a törvénykönyvek is. A szakfordítóképzésben az információkeresési kompetencia mint a szolgáltatói kompetencia egyik alkotóeleme jelenik meg. A szaknyelvi órán szót kell ejteni az internetes és papíralapú jogi szótárak hiányosságairól, nevezetesen arról, hogy a jogi szótárak többsége nem kezeli az egyes jogrendszerek vagy akár jogterületek közötti megfeleltetéseket (egyes szótárak például szinonimaként kezelik a megbízás és a meghatalmazás fogalmait), ezért csak fenntartással és körültekintéssel használhatók. Fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy a keresett szó jelentését célszerű egynyelvű szótárban is ellenőrizni, kétely esetén pedig alapos háttérkutatással kell meggyőződni az adott szó kontextusba ágyazott jelentéstartalmáról. További jó gyakorlat lehet a hallgatókat néhány fogalmi kérdés tisztázása céljából olyan internetes oldalakra (pl. www.findlaw.com) irányítani, ahol megbízható információt találnak arra vonatkozóan, hogy mi is a pontosan definiált jelentése azoknak a terminusoknak vagy jogintézményeknek, amelyekkel a kontinentális jogban nem találkoznak, de az angolszász jogban igen.

Összegzésül tekintsük át táblázatban is (lásd 3. táblázat), melyek azok a feladattípusok, amelyek a fordítói kompetenciák fejlesztése szempontjából mind a felsőoktatási intézményekben folyó jogi szaknyelvi órákon, mind a graduális és posztgraduális jogi szakfordítóképzés egyes tárgyaiban (pl. írásbeli jogi szaknyelvi kommunikáció, szaknyelvi terminológia, fordítástechnika, fordításelmélet) hasznosak lehetnek.

FELADATOK A JOGI SZAKNYELVOKTATÁSBAN	FEJLESZTENDŐ FORDÍTÓI KOMPETENCIÁK	FELADATOK A JOGI SZAKFORDÍTÓKÉPZÉSBEN
fordítás $L1 \rightarrow L2^*$, $L2 \rightarrow L1$ (rövidebb szövegrészletek, összetett mondatok); tömörítés $L1 \rightarrow L2$, $L2 \rightarrow L1$, $L2 \rightarrow L2$	<i>nyelvi, nyelvhelyességi:</i> idegen nyelven = $L2$ (és anyanyelven = $L1$)	fordítás kezdetben $L2 \rightarrow L1$ később: $L1 \rightarrow L2$ fokozatosan egyre nehezebb és összetettebb műfajok és szövegtípusok fordítása szöveg-összefoglalás $L1 \rightarrow L2$ mint fordítás-előkészítő feladat
tartalomalapú szövegek** segítségével fejleszthető (pl. szövegértés, tömörítés)	<i>nyelven kívüli (szaktudás)</i>	szakmai végzettségtől függően lehet alapértelmezett, vagy tartalomalapú szövegek segítségével fejleszthető
átváltási műveletek, kontrasztív nyelvtani példák, blattolás (egyszerű szöveg), jogi szaknyelvi vizsgán szakmai szituációs feladat	<i>fordítástechnikai</i>	kontrasztív nyelvtani feladatok, átváltási műveletek (példák nyelvpárok egymással szembeni viselkedésére) blattolás (nehezebb szöveg, összetettebb mondatok)
terminusok, jogintézmények jogrendszerek közötti megfeleltetése	<i>interkulturális</i>	jogi műfajok retorikái hagyományai, eltérő jogrendszerek, jogintézmények jogrendszerek közötti megfeleltetése

FELADATOK A JOGI SZAKNYELVOKTATÁSBAN	FEJLESZTENDŐ FORDÍTÓI KOMPETENCIÁK	FELADATOK A JOGI SZAKFORDÍTÓKÉPZÉSBEN
tematikus glosszárium készítése	<i>tematikai-terminológiai</i>	glosszárium, fordítói memória és adatbázis készítése fordítástámogató eszközökkel
szótárak, terminológiai adatbázisok, keresőmotorok, jogi szaknyelvi weboldalak használata	<i>instrumentális – információ-kezelő</i>	szótárak, terminológiai adatbázisok, keresőmotorok, szakmai fórumok, szakmai szervezetek weboldalainak használata

*L1= anyanyelv, L2 = idegen nyelv

**az adott (jelen esetben a jogi) szakterületre vonatkozó tartalommal bíró szövegek

3. táblázat. A szaknyelvi képzés és a szakfordítóképzés közös tartományába eső feladattípusok fordítói kompetenciák felőli megközelítésben

A nyelvi készségek fejlesztése a szaknyelvi órán és a szakfordítóképzésben

A nyelvek eszköztárának összetevői a hangzós vagy írott forma, a lexika és a grammatika (Budai 2010). Ennek megfelelően az idegennyelv-oktatás is a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és a nyelvi funkciók begyakorlását és a nyelvi készségek: a hallás utáni értés, a beszéd, az írás és az olvasás elsajátítását tűzi ki célul. Az úgynevezett komplex készségek sorába tartozik a fordítás és a tolmácsolás (Bárdos 2000). E készségek fejlesztésének aránya a szaknyelvi órákon nagymértékben függ a kurzus típusától és céljaitól. Kurtán Zsuzsa a *Szaknyelvoktatási feladatok nyelvpedagógiai alapjai* című tanulmányában (Kurtán 2016) tizenegy, szaknyelvi órán alkalmazott tevékenységtypust sorol fel, amelyeknek csaknem fele a szakfordítóképzésben is alaptevékenységnek számít. Ezeket az alábbi felsorolásban dőlt betűvel jelöltem: *szakmai szövegek olvasása; szakmai szövegek fordítása; szakmai szövegek összefoglalása; előadás jegyzetelése; előadás összefoglalása; szaknyelvi terminusok megbeszélése, gyakorlása; különböző műfajú idegen nyelvű szakmai szövegek előállítás; kommunikációs helyzetgyakorlatok; választott szakmai témák megvitatása célnyelven; prezentáció készítése és előadása; témafeltárást igénylő egyéni vagy csoportos projektfeladatok*. A felsorolt tevékenységtypusok szorosan kapcsolódnak egymáshoz, a szaknyelvi terminusok gyakorlása például előfeltétele a szakmai szövegek olvasásának, fordításának és összefoglalásának, de a szövegprodukciónak is. A szókincs tanítása a szaknyelvi oktatásban egyértelműen a nyelvi tartalom közvetítésének része, e nélkül nem valósulhatnak meg a szaknyelv-oktatás céljai, következésképpen ez a szaknyelvi órák egyik alapvető feladata, ami a nyelvi alapkészségek fejlesztésébe is beépíthető. Mivel a fordítás a szókincszet összetetten és kontextusba ágyazva fejleszti, alkalmazása a szaknyelvi órán sok előnnyel jár.

A szakmai szövegek előállítás (más néven szövegprodukciónak vagy íráskészségnek) jó néhány nyelvi oktató szerint a legnehezebben elsajátítható készség (Klein 2011). Vermes (2003) a fordításnak az íráskészség fejlesztésében betöltött szerepét hangsúlyozza, azzal érvelve, hogy a kutatások szerint az íráskészség fejlődésének feltétele a rendszeres olvasás, a fordítás pedig az alapos olvasásra tanít. A jogi szaknyelv esetében kifejezetten fontos a szöveg alapos olvasására és pontos megértésére való törekvés, csakúgy,

mint az íráskészség fejlesztése (aminek a szaknyelvi órán egyik hatékony eszköze lehet az ügyvédi levelezés gyakorlása). A szakfordítóképzésben a nyelvi alapkészségek közül értelemszerűen az írás és az olvasás a leginkább fejlesztendő készségek, de ha a képzésnek része az audiovizuális fordítás, akkor a hallás utáni értés is képhe kerül.

Konklúziók és további kérdések

Az itt bemutatott érvek és jelenségek jórészt személyes tapasztalatokon alapulnak, és empirikus vizsgálatok nélkül nem tekinthetők megfelelően alátámasztottnak. Ahhoz, hogy általános következtetéseket is levonhassunk belőlük, szükséges volna empirikus kutatás keretében alaposabban megvizsgálni a következő kérdéseket:

- Miként vélekednek a fordítási/közvetítési feladatok hasznosságáról több év távlatában azok a hallgatók, akik egyetemi éveik alatt szakfordítóképzésben vettek részt? (Ehhez támpontokat adhat Feketéné [2004, idézi Fischer 2010: 56] kutatása, amely arról számol be, hogy a fiatal munkavállalók jóval több fordítási és tolmácsolási feladatot tartanak szükségesnek a szaknyelvi órán, mint amiben részük volt.)
- Milyen formában és mértékben része a szaknyelvi óráknak és a szakfordítóképzéseknek az idegen nyelv fejlesztése?
- Mennyire meghatározó a szakmai tudás a szaknyelvoktatás és a jogi szakfordítás esetében?
- Mennyire meghatározó a tanár szakmai (tematikus) tudása?
- Melyek azok a jogi műfajok, amelyek fordításához nélkülözhetetlen a jogi szak tudás, és melyek azok, amelyeket a forrás- és célnyelvet jól ismerő nem jogász fordító is biztonsággal fordíthat?

A fenti kérdések közül a szakmai tudásra vonatkozóak tisztázásában sokat segítené a Magyarországon jelenleg jogi szakfordítást végző szakemberek saját bevalláson alapuló szakmai háttértudásának és a kérdéssel kapcsolatos véleményének a feltérképezése.

Összegzőként elmondhatjuk, hogy a fordítási és közvetítési feladatoknak a jogi szaknyelvi órák tananyagába való beillesztését számos érv támasztja alá. Azt is lezögezhetjük, hogy a jogi szakterület esetében a szaknyelvoktatás ideális előkészítése lehet a szakfordítói kompetenciák majdani továbbfejlesztésének. Végül megállapíthatjuk, hogy a közvetítési feladatok összeegyeztethetők a kommunikatív nyelvoktatás célkitűzéseivel, mivel általuk olyan kompetenciák és készségek fejleszthetőek, amelyek hiányában nem, vagy csak részben teljesülnek a szaknyelvoktatás közvetlen céljai. A közvetítési feladatok lehetőséget teremtenek az idegen nyelv és az anyanyelv mélyebb, strukturáltabb megismerésére. A jogi szakfordítás mechanizmusának és a nyelvek egymáshoz viszonyított működésének tudatában a szaknyelvet tanuló joghallgatók kedvet kaphatnak a szakfordítói ismereteik elmélyítéséhez, megismerkedhetnek a fordításhoz szükséges kompetenciákkal, alapszinten el is sajátíthatják azokat, és ha nem is vesznek részt szakfordítói képzésen, tisztában lesznek a fordítási megbízások lehetséges buktatóival, a nyelven kívüli tényezők figyelembevételének szükségességével. Így, ha későbbi pályájuk során fordítási feladathelyzetbe kerülnek, akkor ezen ismeretek birtokában felelősen tudnak majd dönteni a fordítási feladat

elvállalásáról. Tisztában lesznek azzal, hogy a fordításhoz nem elég két nyelv magas szintű ismerete, procedurális tudás is szükséges. Ugyanakkor a szakfordítóképzés is meríthet a szaknyelvoktatás módszertani eszköztárából, kiegészítve, továbbfejlesztve és magasabb szintre emelve a szaknyelvoktatásban bevált gyakorlatokat.

IRODALOM

- Balogh Dorka (2015): A műfajkutatás szerepe a jogi szakfordítás oktatásában. *Fordítástudomány* 17/2, 38–55.
- Bhatia, V. K. (1997): Translating legal genres. In: Trosborg, A. (ed.): *Text typology and translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 203–214.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Feketéné Silye Magdolna (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelentetése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. PhD disszertáció. Budapest: ELTE.
- Fischer Márta (2008): Az európai uniós fordítás és terminusalkotás magyar vonatkozásai. *Magyar Nyelvőr* 132/4, 385–402.
- (2010): Fordítás és közvetítés a nyelvoktatásban – mit nyújthat a nyelvoktatásnak a fordítástudomány? *Fordítástudomány* 12/1, 50–62.
- Garner, B. A. (2013): *Legal writing in plain English*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Haigh, R. (2012): *Legal English*. London / New York: Routledge.
- Halász Gábor (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia: kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 7–13.
- Heltai Pál (2016): Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 22/1–2, 3–30.
- Katona József Álmos – Maleczki József (szerk., 2016): *A pontos fogalmazás művészete – Clear writing*. Budapest: Magyar Nyelvstratégiai Intézet.
- Kjaer, A. L. (2007): Legal translation in the European Union. A research field in need of a new approach. In: Kredens, K. – Goźdz-Roszkowski, S. (eds.): *Language and the law: International outlooks*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 69–95.
- Klaudy Kinga (2001): Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”? *Magyar Nyelvőr* 125/2, 145–152.
- (2005): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Klein Ágnes (2011): A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatis/index.html
- Krois-Lindner, A. – Firth, M. (2008): *Introduction to international legal English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovalik Deák Szilvia (2013): Fordítóképzés: sokasodó kompetenciamodellek és változó piaci igények között. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 23–31.
- Kurtán Zsuzsa (2016): Szaknyelvoktatási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 110–117.

- Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Lesznyák Márta (2007): Conceptualizing translation competence. *Across Languages and Cultures* 8/2, 167–194.
- (2014): Bűvös kocka – Fordítói kompetencia a XXI. században. Merre tovább? Elhangzott: *A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. XIV. SZO-KOE konferencia. SZTE ÁOK, Szeged, 2014. november 21–22.
- Mattila, H. E. S. (2013): *Comparative legal linguistics*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Nord, C. (2005): Training functional translators. In: Tennent, M. (ed.): *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 209–223.
- Šarčević, S. (1997): *New approach to legal translation*. The Hague / Boston: Kluwer Law International.
- Vermes Albert (2003): Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás. *Iskolakultúra* 2003/10, 58–61.

FÜGGELÉK

1. Szakember és laikus (pl. ügyvéd-ügyfél) közötti kommunikáció stílusának fejlesztését célzó feladat

A hallgatók (önállóan vagy párokban dolgozva) adott szavak és kifejezések közül azokat választják ki, amelyek a levelet ügyfélbaráttá, ugyanakkor professzionális hangvételűvé teszik. Több megoldás lehetséges, a feladat végén megadott kifejezések pusztán javaslatok, tehát érdemes időt szánni arra, hogy az egyes opciókat és azok stílusértékét csoportosan is megbeszéljük. A feladat szaknyelvi órán is felhasználható.

Complete this letter by choosing the most appropriate options. All three are technically correct, but they aren't all as friendly and/or professional as the others.

Dear Mr Szabó,

Thank you very much / Thanks a lot / We are extremely grateful for your email. *We are delighted / We are honoured / It's very nice* that you have chosen our law firm to deal with your case.

I am truly amazed / I am very sorry / It is really sad to hear about your dismissal, and of course we will *do our best / do our utmost / strive to resolve* this *unfortunate / unpleasant / terrible* situation for you.

Of course *it would be necessary for us / we need / we would have* to charge you for any time we spend on your case, including the initial meeting. *I have enclosed / Please find enclosed / I enclose* a list of our fees.

We will, of course, try to *keep your costs to a minimum / avoid charging you more than you can afford / keep our fees under control*. If you *can't afford our fees / decide that your current financial circumstances don't allow you to pursue this option / are short of money*, I will be happy to recommend cheaper alternatives (such as a law clinic).

If you want / Assuming you do decide / Supposing you decided to take advantage of our offer, I think we ought to meet as soon as possible in our office to *analyse / run through / go over* the facts of the case. If you have a written employment contract, *please / it will be extremely useful if you can / I'd like you* to send me a copy (by email or fax) at least a week before our meeting, to give me time to check it carefully.

So *I will wait to hear / I am looking forward to hearing / I expect to hear* from you. I do hope you decide to use our firm to resolve this *problem / issue / situation*. Whatever you choose to do, I wish you *all the best / good luck / well* with your case and with your search for new employment.

Best regards,
Laila Murphy, Attorney-at-Law

Suggested answers:

Thank you very much; We are delighted; I am very sorry; do our best; unfortunate; we would have; I enclose; keep your costs to a minimum; decide that your current financial circumstances don't allow you to pursue this option; Assuming you do decide; go over; it will be extremely useful if you can; So I'll wait to hear; issue; good luck.

Adapted from: www.cambridge.org/elt/pro

2. Jogesetleírás egyszerűsítése, laikusok számára is érthetővé tétele

A feladatban a hallgatóknak bonyolult célnyelvi jogi szakszöveget egyszerűsítve, laikusok számára is érthetően kell átfogalmazniuk. Az elsődleges cél tehát ebben az esetben nem a jogi tartalom pontos megőrzése, hanem a szöveg érthetővé tétele laikusok számára a releváns tartalom megőrzésével.

Write a SHORT case note for *Serrano-Moran v. Grau-Gaztambide*, 195 F.3d 68 (1st Cir. 1999). Make sure that the case synopsis follows a standard form: (1) case name and citation; (2) brief facts; (3) question for decision; (4) holding; (5) reasoning.) The aim is to produce a text that is easy to understand and contains only the relevant information.

195 F.3d 68 (1st Cir. 1999)

ANDRES SERRANO-MORAN, ET AL., Plaintiffs, Appellants,

v.

DR. JOSE GRAU-GAZTAMBIDE, ET AL., Defendants, Appellees.

No. 99-1513

Plaintiffs are the parents of Rufino Serrano-Rosado, who, it is alleged, was a mentally impaired individual who was kidnapped and beaten by four police officers on March 30, hospitalized on March 31, and then died on April 10, 1995. Plaintiffs say his death was a result of the beatings and of the malpractice of the hospital (and doctors) where he was brought for treatment. Plaintiffs brought suit in federal court against the police under 42 U.S.C. 1983 and, asserting supplemental jurisdiction under 28 U.S.C. 1367, against the medical defendants under state law theories. The medical defendants moved to dismiss under Fed. R. Civ. P. 12(b)(1), arguing that the claims against them did not arise from a common nucleus of operative facts so that supplemental jurisdiction was not available under 1367(a), and that, even if it were, the court in its discretion should decline to exercise jurisdiction under 1367(c).

The district court found that the claims against the medical defendants did not share a common nucleus of operative facts with the claims against the police because the facts relevant to the civil rights claim were entirely separate from the facts relevant to the malpractice claim, and because there was a temporal break between the two sets of facts. The case against the medical defendants was dismissed for lack of subject matter jurisdiction, without prejudice to refiling in the Commonwealth court. The district court ordered the entry of a separate judgment under Fed. R. Civ. P. 54(b).

On appeal plaintiffs say the dismissal of the claims against the medical defendants was error. Their primary argument is that each of the sets of defendants will point to the other as the cause of death and that this creates a common nucleus of operative facts, or, in any event, that the claims are sufficiently related such that trying the case to one jury is the most economic use of judicial resources. This point suggests that there may possibly be related evidence as to damages, but plaintiffs do not explain why this is necessarily so, and even the existence of such a possibility, it strikes us, may vary with the facts. A secondary argument is that the district court committed an error of law by putting too much emphasis on the lack of temporal proximity. Of course, if plaintiffs are left to try their claim in the courts of the Commonwealth of Puerto Rico, they will have no jury trial, but only a bench trial.

The parties agree that review of the decision is for abuse of discretion. See *Vera-Lozano v. International Broad.*, 50 F.3d 67, 70 (1st Cir. 1995). These decisions turn on essentially fact-based assessments. The district court plainly did not abuse its discretion here. The facts and witnesses as to the two sets of claims are essentially different, not common, as the district court found. That there may be finger-pointing defenses, whether at the liability or damages state, does not change this assessment, nor does the assessment change whether the temporal proximity is little or great. Whether or not the police violated Serrano-Rosado's civil rights has nothing to do with whether the hospital and doctors conformed to the requisite standard of care; damages is a separate issue.

Affirmed. Costs to appellees.

Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban¹

Teaching foreign languages to students with mild intellectual impairment in Hungarian special schools: methodological practices and concerns

This study presents the results of an empirical investigation carried out in 18 Hungarian special schools on the practices of teaching foreign languages. Under Hungarian law, students with mild intellectual impairment must be offered access to foreign language tuition. Languages can be taught by qualified foreign language teachers or by special education teachers with C1 level language qualifications. Teaching languages to students with mild intellectual impairment is particularly challenging because it requires a complex professional background (competence in both language teaching and special education). In addition, there is a relative dearth of literature that teachers can rely on. This investigation attempted to reveal what methods, books and other teaching aids teachers use in foreign language classrooms in Hungarian special schools and what difficulties they face in their work. The findings reveal that teachers' qualifications are not always in line with those required by the law, which indicates that teachers may lack the competence required to teach foreign languages to special needs students. In the classroom, teachers usually rely on ad hoc materials and photocopies as there are no course books or other materials available that would suit this population's needs. The activities used in the classroom are usually teacher-centred, although teachers themselves point out that it is interactive tasks and games that have the most positive impact on children's learning. In general, teachers' views on their own effectiveness are fairly negative. The most common problems referred to were the lack of appropriate course materials and the relevance of the content of the available language course books. In the final sections, the practical implications of the findings are discussed.

A 2011. évi köznevelési törvény szerint Magyarországon a tanulásban akadályozott tanulók számára a hetedik évfolyamtól biztosítani kell a lehetőséget idegen nyelv tanulására. A törvény előírásai szerint a nyelveket vagy *nyelvtanárok*, vagy *felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógusok* oktathatják (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 47.§, 9/c). E követelmények teljesítése feltehetőleg igen komoly nehézségekbe ütközik, hiszen a tanulásban akadályozott gyerekek idegennyelvtanulásának jellegzetességeiről nagyon kevés elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésre. Ennek következtében a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése is minden bizonnyal nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára.

¹ A kutatást a SZTE JGYPK Tudományos Pályázati Bizottsága Cs/007/2014 kódszámon támogatta.

Tovább súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy az erősen szelektív magyar oktatási rendszer jellegzetességeiből fakadóan a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása „szem elől rejtve” történik. Ezen azt értjük, hogy keveset tudunk arról, mi történik ezekben az iskolákban, az ezen a területen folyó kutatások eredményei kevésbé jutnak el a többségi pedagógusokhoz, és – tapasztalataink szerint – a meglévő tudás is (legyen az gyakorló szakemberek vagy kutatók tudása) csekély mértékben integrálódik a standard pedagógiai, módszertani ismeretek körébe. Igaz ez az idegennyelv-tanulásra és -tanításra is: a jogi szabályozáson és a személyes tapasztalatainkon kívül gyakorlatilag semmilyen információnk nincs arról, hogyan *valósul meg* a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása napjainkban Magyarországon. Európai szinten is kevés kutatás számol be a sajátos nevelési igényű tanulók enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) alcsoportjának helyzetéről, nehézségeiről, módszereiről (Coşkun 2013, Pokrivčáková 2013). A kisszámú kutatás oka abban keresendő, hogy e terület kutatása sokoldalú elméleti előkészítést igényel, illetve különböző tudományterületek ismereteinek rendkívül sokoldalú integrálását kívánja meg (nyelvpedagógia, gyógypedagógia, gyógypedagógiai pszichológia, kognitív tudományok).

Ezt a hiányt pótlandó, 18 speciális iskolában kérdőíves felmérést végeztünk. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, milyen nyelvet, milyen formában és milyen képesítésű pedagógus tanít a gyerekeknek. Emellett kíváncsiak voltunk arra is, milyen eszközöket és milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok, honnan származnak módszertani ismereteik (akár a nyelvtanításra, akár a tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan), mely eszközöket és módszereket tartják a legeredményesebbnek, milyen problémákkal szembesülnek, és milyen téren lenne a legnagyobb szükségük segítségre. Eredményeink egy részét korábban már közzétettük (Meggyesné–Lesznyák 2015). Ebben az írásban elsősorban a módszertani jellegű kérdésekre adott válaszokat elemezzük. Mivel a korábbi közlemény és a jelen írás ugyanazon kutatás különböző eredményeinek közlése, az elméleti bevezető és a kutatómódszertani rész értelemszerűen sok átfedést tartalmaz. Emellett az említett tanulmányból lerövidítve közlünk néhány adatot a pedagógusok jellemzőiről, valamint kibővítettük az idegennyelv-tanítás kihívásaira vonatkozó részt. Ezek módosított formában való újraközölését azért tartjuk fontosnak, mert az itt először közölt eredményeket kontextusba helyezik.

Jelen tanulmányunkban először röviden definiáljuk a tanulási akadályozottság fogalmát, majd a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását szabályozó jogi háttérrel mutatjuk be. Ezt követi a kutatás módszereinek és eszközeinek, majd az eredményeinek bemutatása. Ennek során kitérünk az idegen nyelvet tanító pedagógusok képzettségének jellemzésére, az általuk alkalmazott módszerek, eszközök és tankönyvek elemzésére, a leggyakrabban említett problémákra és kihívásokra, valamint a tanárok által megfogalmazott javaslatok áttekintésére. Dolgozatunkat következtetések levonásával és a legfontosabb tennivalók megfogalmazásával zárjuk.

Kik a tanulásban akadályozott gyermekek?

A tanulási korlátok fogalmának és a hozzá kapcsolódó definícióknak a tisztázását azért tartjuk különösen fontosnak, mert tapasztalataink szerint a többségi pedagógusok számára gyakran nem egészen világos, mit takarnak a szakkifejezések. A tanulási korlátok megértését nagyban elősegíti Mesterházi Zsuzsa munkája (1998) és az annak

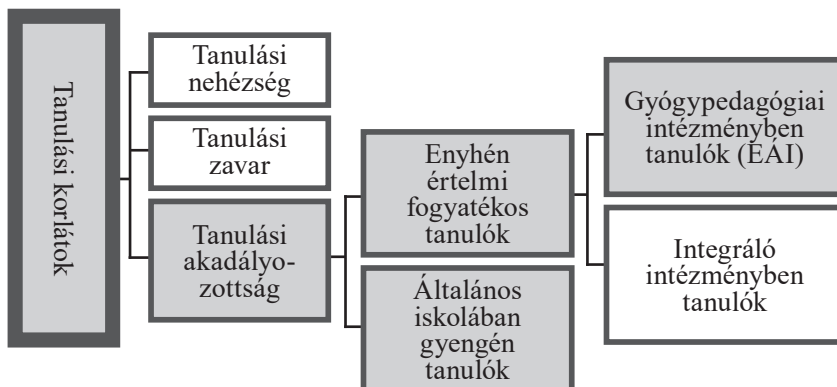
alapján szerkesztett 1. ábra (Mesterházi 1998: 48). Az ábrát a következőképpen foglalthatjuk össze: a tanulási korlátoknak három típusát különböztethetjük meg, a tanulási nehézséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot.

A *tanulási nehézség* enyhébb, nem (feltétlenül) tartós problémákra utal a tanulás terén, amelyek háttérben gyakran külső körülmények állnak (a tanuló betegsége miatti lemaradás, nem megfelelő tanítási módszerek vagy tanulási stílus alkalmazása, tanár és diák össze-nem-illése). Ezek a problémák viszonylag könnyen kezelhetők a nehézséget okozó tényezők megszüntetésével, a gyermeknek nyújtott tanítási, tanulási vagy módszertani segítséggel (Petriné 2003).

Ezzel szemben a *tanulási zavarok* a tanulás meghatározott részterületeit érintő, súlyos(abb) és tartós problémákra utalnak, melyek nem „múlnak el”, nem „nőhetnek ki”, ugyanakkor a tanulót meg lehet tanítani együtt élni ezekkel a zavarokkal. A nagyközönség számára „disz”-ként ismert jelenségek tartoznak ide (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia). Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulási zavarral diagnosztizált tanulók intelligenciája akár átlagos, de sokszor magas is lehet. Ez azt jelenti, hogy az élet és a tanulás számos területén igen hatékony kompenzációs technikákat alkalmazhatnak. A diszlexiás tanulók nyelvtanulásának jellegzetességei körülbelül 20 éve kerültek az érdeklődés középpontjába. Világszerte és Magyarországon is több ezzel kapcsolatos kutatást és módszertani kiadványt ismerünk (Tánczos 2007, Konráné–Dóczy-Vámos–Kálmos 2012, Kormos–Csizér 2010 és az „Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban” kutatócsoport számos további publikációja).

Szeretnénk hangsúlyozni, hogy kutatásunk középpontjában *nem a diszlexiás* tanulók állnak, hanem egy másik tanulói populáció, a tanulásban akadályozott gyermekek csoportja. A populáció meghatározására a gyógypedagógiai szakirodalom Mesterházi Zsuzsa definícióját használja: „A *tanulásban akadályozottak* csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak” (Mesterházi 1998: 57).

Az 1. ábra szemlélteti, hogy a *tanulási akadályozottság* a tanulási korlátok egyik csoportját alkotja. A tanulási akadályozottság súlyos, tartós tanulási probléma. A tanulásban akadályozott gyermekek csoportja az *enyhén értelmi fogyatékos* tanulók és az általános iskolában *gyengén teljesítő* tanulók alcsoportjait foglalja magába. Ebből is következik, hogy ez a populáció igen *heterogén*: a tanulók képességei jelentősen eltérnek egymástól. A tanulási akadályozottság tünetei általánosan, a tanulás minden területén jelentkeznek. Kezelése hosszan tartó fejlesztésekkel, terápiákkal történik, egyes esetekben különnevelésre is szükség lehet (Mesterházi 1998). A tanulásban akadályozott gyermekek tanulmányaikat vagy gyógypedagógiai intézményekben, vagy a többségi gyermekekkel együtt, integráló általános iskolákban végzik. Kutatásunk során a gyógypedagógiai intézményekben (eltérő tantervű általános iskolákban = EÁI) tanuló gyermekek nyelvtanulásának szervezeti jellegzetességeire voltunk kíváncsiak.



1. ábra. A tanulási akadályozottság helye a tanulási korlátok rendszerében

Az idegennyelv-tanulás jogi szabályozása

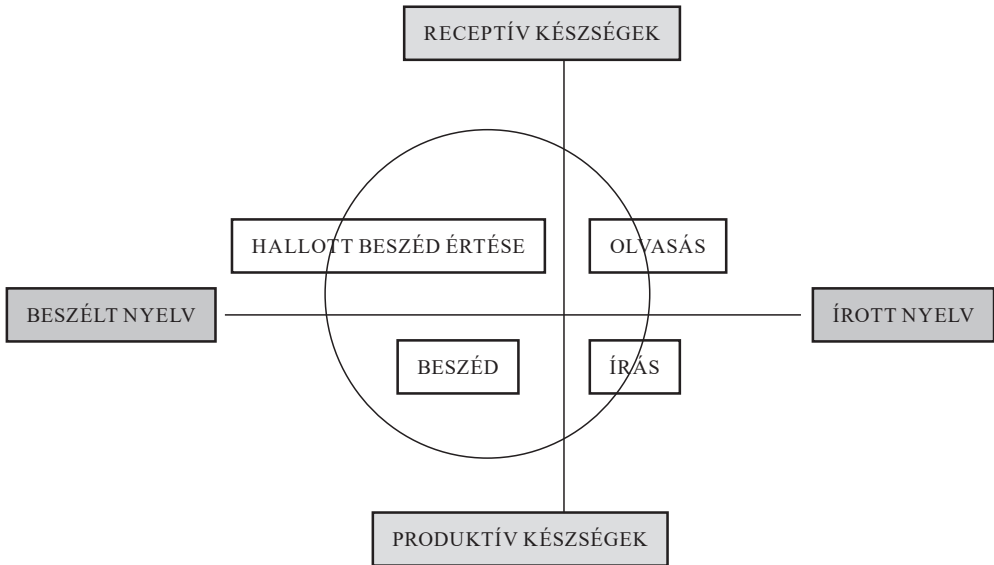
A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulását szabályozó legfontosabb dokumentum a 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről. Ennek értelmében 7. osztálytól kezdődően a tanulásban akadályozott gyermekek számára valamilyen formában (lehet például szakkör is) biztosítani kell egy idegen nyelv tanulását. A törvény rendelkezik az említett tanulónépességre vonatkoztatva az idegen nyelvet tanító pedagógusok köréről: tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók számára idegen nyelv oktatását vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus, vagy nyelvtanár (gyógypedagógus képesítés nélkül is) végezheti (2011. évi CXCV tv. 47.§, 9/c).

A tanítás tartalmát a NAT (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet), a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (32/2012. EMMI rendelet) és a kerettanterv (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11. melléklete) határozza meg. Hangsúlyozzuk, hogy az idegen nyelv az a műveltségterület, ahol a legnagyobb eltérés figyelhető meg a NAT és a gyógypedagógiai irányelvekben megjelenő tartalmak között, vagyis éppen ez az a tantárgy, ahol a pedagógusnak erőteljesen el kell térnie a többségi gyermekeknek tanított anyagtól, a tanítás tempójától és módszereitől annak érdekében, hogy előrelépést tudjon elérni a tanulásban akadályozott gyermekekkel. Ennek fényében meglepő, hogy gyógypedagógiai ismeretek nélkül is taníthatnak tanulásban akadályozott gyermekeket nyelvtanárok.

A tanítás tartalmának kijelölése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek adottságait figyelembe véve történik. Emellett hangsúlyoznunk kell, hogy a fő cél a beszéd-készség és a beszédértés fejlesztése. Az írás és olvasás csak minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, és elsősorban a szóban elsajátítottak megerősítésére (Meggyesné 2015b). A 2. ábra szemléletesen mutatja, hogyan alakul a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során a négy idegen nyelvi alapkészség fejlesztésének aránya.

A négy nyelvi készség közül a hallott szöveg megértésén és a beszédfejlesztésen van a hangsúly. A hallott szöveg értésénél törekedni kell a céloknak és igényeknek

megfelelő, autentikus szövegek felhasználására. Az írás és az olvasás nagyon kis mértékben jelenik meg a felső tagozaton az idegen nyelv oktatása során, és célja csupán a hallottak megerősítése, támogatása. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának célrendszerében a szóbeli kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly (Meggyesné 2015b, Haslinger 2016).



2. ábra. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné 2015b)

Az a tény, hogy az írás és olvasás csak minimális mértékben vonható be a fejlesztésbe, rendkívüli módszertani kihívások elé állíthatja a nyelvtanárokat, akik módszertani képzettségüket az írott nyelvre orientáltan szerezték, ami azt jelenti, hogy még ha gazdag repertoárjuk van is a szóbeli készségek fejlesztésére, magának a *nyelvi kompetenciának* a kialakítása során nagymértékben támaszkodnak az írásra és olvasásra. Ez természetesen nem a nyelvtanárok „hibája”; egyszerűen kulturális jellegzetességről van szó, amelyet alátámaszt az a tény is, hogy a legfontosabb kiadók tankönyvcsaládjai között nem találunk olyat, amely ne építene szinte az első perctől az írásra és az olvasásra. Hangsúlyoznánk, hogy az írás-olvasás ezekben a könyvekben értelemszerűen nem csak „tükrözi” a szóbeli nyelvet, hanem maguk a feladatok hivatottak begyakoroltatni, fejleszteni a nyelvtant és a szókincset. Ez a megközelítés az, ami a tanulásban akadályozott gyermekeknél kevésbé alkalmazható.

A kutatás kérdései

Mivel a kutatás idején semmilyen információ nem állt rendelkezésünkre arról, hogyan valósul meg az idegennyelv-oktatás a gyógypedagógiai iskolákban, a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Van-e idegennyelv-oktatás az iskolákban? Ha igen, hányadik osztálytól?
2. Melyik idegen nyelve(ke)t tanítják az iskolákban?
3. Milyen formában folyik az oktatás?
4. Ki tanít idegen nyelvet a tanulásban akadályozott gyermekeknek (milyen képe-
sítéssel és/vagy tapasztalattal rendelkező pedagógus)?
5. Milyen módszerekkel és eszközökkel folyik a tanítás?
6. Melyek a pedagógusok módszertani ismereteinek forrásai?
7. Melyek a legnagyobb problémák, amelyekkel a pedagógusok mindennapi mun-
kájuk során találkozhatnak?

A vizsgálat során igen nagy mennyiségű információt sikerült összegyűjteni, melyek közül a tanítás megszervezésére vonatkozó eredményeinket egy korábbi tanulmányunkban már ismertettük (Meggyesné–Lesznyák 2015). Ebben az írásban elsősorban a módszertani jellegű (4., 5. és 7.) kutatási kérdésekre adott válaszokat elemezzük.

A vizsgálat módszerei és eszközei

Az adatokat kérdőívek segítségével gyűjtöttük. Két kérdőívet állítottunk össze: egyet az intézmények részére a szervezeti, szervezési jellegű kérdések feltárására (10 kérdés), egyet pedig az idegen nyelvet tanító pedagógusok részére, amely inkább a tapasztalatok és a módszertani ismeretek, valamint a problémák feltárását szolgálta (17 kérdés). 2014 februárjában 25 gyógypedagógiai intézménynek küldtük el a kérdőíveket (ez a KIR² nyilvántartása alapján a magyar eltérő tantervű általános iskoláknak mintegy a tizede lehet). Mivel az intézmények jelentős része a vizsgálat időpontjában még nem kezdte meg az idegennyelv-oktatást, a válaszadási hajlandóság nagyon csekély volt. Az intézmények kiválasztásának alapját az a kapcsolatrendszer adta, amelyet a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézete a hallgatói gyakorlatok szervezése során kialakított. Az intézmények számára anonimitást biztosítottunk. Összesen 18 intézmény 20 pedagógusától kaptunk választ. A kérdőívek validálására az alacsony elemszám miatt nem került sor.

Jelen tanulmányunkban azokat az eredményeket közöljük, amelyek a pedagógus-kérdőívvel (lásd Melléklet) gyűjtött adatok alapján a fentebb felsorolt kutatási kérdésekre adnak választ. A pedagógusok számára összeállított kérdőív 17 kérdést tartalmazott. Az itt bemutatásra kerülő kérdések közül a pedagógusok képesítéséről feleletválasztós kérdésekkel tájékozódunk, a tanórákon használt eszközök gyakoriságát intenzitáskérdéssel mértük, az alkalmazott nyelvkönyvek palettáját rövid, tényszerű közlést igénylő kérdéssel tártuk fel, a pedagógusok módszereit és a tanórán folytatott tevékenységeket intenzitáskérdésekkel kutattuk. Az idegennyelv-tanítás nehézségeit félig zárt kérdés segítségével, a hatékonyabb tanítás érdekében megfogalmazott javaslatokat nyílt végű, hosszabb kifejtést igénylő kérdések segítségével ismertük meg.

² Az Oktatási Hivatal által működtetett és a Hivatal munkatársait szolgáló Köznevelési Információs Rendszer.

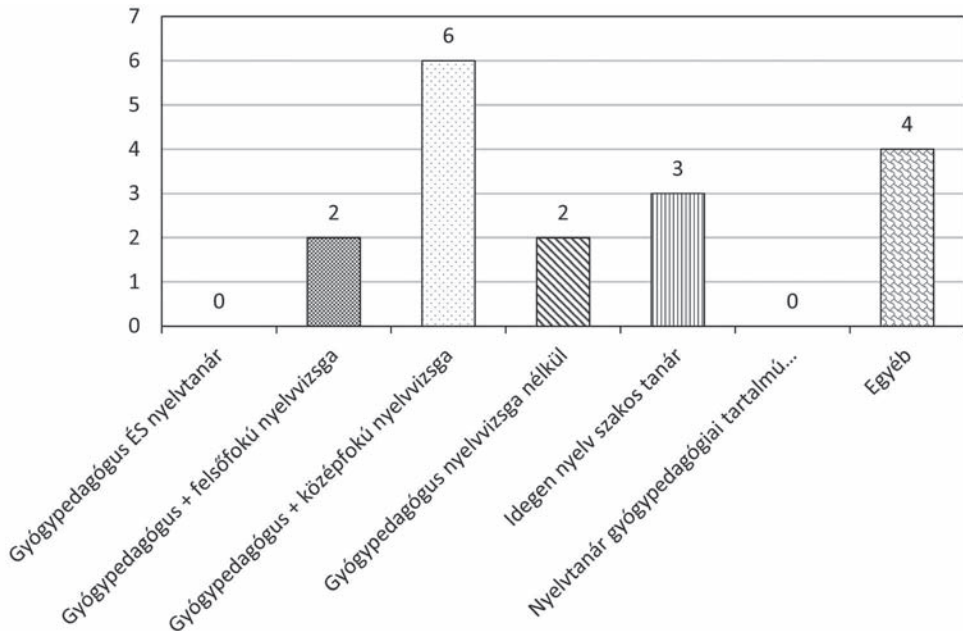
Eredmények

Mivel a minta viszonylag kicsinynek mondható, matematikai statisztikai elemzésekre nem volt lehetőségünk. Az eredményeket elsősorban abszolút gyakoriságok formájában tudjuk közölni – ezek tendenciákat mutatnak, amelyeket a későbbiekben nagyobb mintán ellenőrizni kell.

A továbbiakban először röviden jellemezzük a pedagógusokat képzettség szempontjából, majd rátérünk a leggyakrabban használt eszközök és tankönyvek ismertetésére. Ezután bemutatjuk a tanárok által megnevezett legnagyobb kihívásokat. Szót ejtünk a leggyakoribb tanórai tevékenységekről és a pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerekről is. Végezetül a pedagógusok megoldási javaslatait ismertetjük.

A pedagógusok jellemzői

Az általunk vizsgált iskolákban egy kivétellel az angol nyelvet tanították, az egyetlen kivételt jelentő iskolában a németet. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok *képesítésének* megoszlása az 3. ábrán látható.



3. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekeknek idegen nyelvet tanító pedagógusok képesítése (n = 17). A kérdőív 2. kérdésére (lásd Melléklet) adott válaszok

Ez az ábra meglehetősen negatív képet mutat a pedagógusok képesítéséről. Az ideálisnak tekinthető végzettséggel, gyógypedagógusi és egyidejűleg nyelvtanári diplomával egy tanár sem rendelkezik. Ugyanígy nem találtunk olyan nyelvtanárt sem, aki valamilyen képzés vagy továbbképzés formájában gyógypedagógiai ismeretekkel bővítette volna tudását. A legtöbben gyógypedagógusként középfokú nyelvvizsgával

tanítanak (6 fő), ami megfelel egy korábbi jogi szabályozás előírásainak, a jelenleginek viszont nem. Értelemszerűen nyelvvizsga nélkül sem taníthatna gyógypedagógus idegen nyelvet (2 fő ilyet találtunk), ahogy az *egyéb* kategóriába sorolt pedagógusok sem. Ennek a kategóriának a létre nem számítottunk, ide soroltuk azokat a pedagógusokat, akiknek sem gyógypedagógusi, sem nyelvtanári végzettsége nincs (1 fő konduktor, 2 fő egyéb szakos tanár és egy olyan személy tartozott ide, aki járt amerikai egyetemre). Feltételezzük, hogy ezek szükségmegoldások az iskola részéről. Összegezve azt mondhatjuk, hogy 5 pedagógus képesítése felel meg a jogi előírásoknak, míg 12 oktatóé nem. Egyetlen olyan pedagógust sem találtunk, akiről képesítése alapján azt mondhatnánk, hogy mindkét szakterületen (nyelvtanítás és gyógypedagógia) felkészült. Véleményünk szerint ez kritikus pont, ezen mindenképpen változtatni kellene.

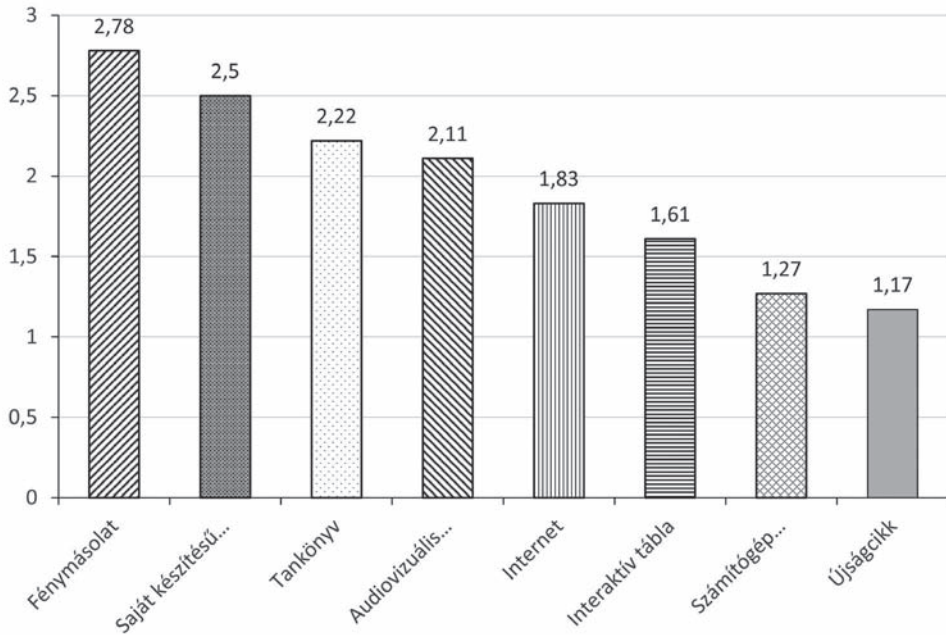
A 1. táblázat az idegen nyelvet tanító pedagógusok gyakorlati tapasztalatáról közöl adatokat. A 20 résztvevőből 18 válaszolt ezekre a kérdésekre, és jól látható, hogy többségük (14 fő) mindössze 0–5 év nyelvtanítási tapasztalattal rendelkezik. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának feladatát általában a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok látják el. Ennek több oka lehetséges. Elképzelhető, hogy a fiatalabb generáció nyelvtudása jobb, nekik van nyelvvizsgájuk, ezért ők vonhatók be a folyamatba. Az is lehet azonban, hogy pályakezdőként ők kapják a kellemetlenebb feladatokat, amelyek közé a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvtanítása – tekintve módszertani kidolgozatlanságát – beletartozhat. Feltűnő, mennyire tapasztalatlanok a pedagógusok a nyelvtanítás terén – elképzelhető, hogy ennek hátterében a nemrégiben lezajlott törvényi változások állnak. Mivel korábban nem (vagy csak 9. osztálytól) kellett idegen nyelvet tanítani, sokakat csak az elmúlt években vontak be ebbe a feladatba.

Mióta tanít idegen nyelvet?	Idegennyelv-tanításban szerzett gyakorlat (fő)	Tanulásban akadályozott tanulók tanításában szerzett gyakorlat (fő)
0-5 év	14	9
5-10 év	0	6
10-15 év	1	1
Több mint 15 év	3	2

1. táblázat. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok gyakorlati tapasztalata – tanított évek száma szakterületenként (n = 18)

A tanórán leggyakrabban használt eszközök

A kérdőív 9. kérdésében arra kértük a pedagógusokat, hogy háromfokozatú skálán jelöljék, milyen gyakorisággal használják az általunk felsorolt eszközöket a tanítási órán. Az eredményeket a 4. ábrán foglaltuk össze. Ebből azt láthatjuk, hogy az idegen nyelv tanítása során a tanárok elsősorban fénymásolatokra és saját készítésű anyagokra támaszkodnak. Meglepően ritka a modern IKT eszközök alkalmazása, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a tanulásban akadályozott populáció tanításában kiemelt szerepe lehet a vizualizálásnak, a játékoságnak és a kézzelfogható tevékenységeknek (Saridaki–Gouscos–Meimaris 2008, Farrel 2017).

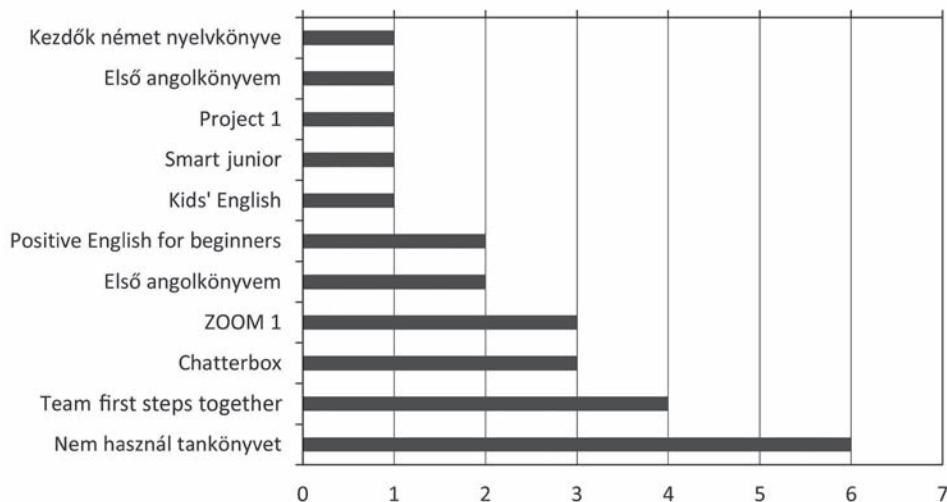


**4. ábra. A tanórán leggyakrabban használt eszközök (átlagok).
A kérdőív 9. kérdésére adott válaszok (skála: 1–3)**

Ezekből az eredményekből két fontos következtetést vonhatunk le. Egyrészt, mivel a leggyakrabban használt eszközök saját készítésűek, illetve fénymásolatok, valószínűleg hatalmas teher hárul a pedagógusokra hétköznapijaik során. A mindennapi munkavégzés, órátartás feltehetőleg sokkal komolyabb szellemi felkészülést és gyakorlati előkészítést igényel, mint a többségi iskolában tanító pedagógusok esetében. A szakmai-módszertani segítség és a megfelelő tankönyvek hiánya (lásd lentebb) nemcsak a tanulásban akadályozott fiatalok, hanem a siketek idegennyelv-oktatásának is komoly problémája (Kontráné–Piniel–Csizér 2014).

Másrészt elgondolkodtató a számítógép nyújtotta lehetőségek viszonylagos kihasználatlansága. Ennek hátterében vélhetően megint csak a rendelkezésre álló szoftverek és programok hiánya állhat, tetézzve azzal, hogy a pedagógusok egy részének feltehetőleg nincs kompetenciája, illetve ideje, energiája ilyen típusú feladatok vagy eszközök elkészítésére.

Bár a tankönyvek a tanárok bevallása szerint csak másodlagos szerepet töltenek be az idegen nyelv tanításában, mégis szeretnénk volna felmérni, hány és milyen típusú tankönyvet használnak az osztályok. A válaszadó pedagógusok közül hat egyáltalán nem használ tankönyvet, kilenc használ egy tankönyvet, öt pedig kettőt is. A tankönyveket cím szerint az 5. ábra mutatja be.



5. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során használt nyelvkönyvek (abszolút gyakoriságok)

Ismereteink szerint tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek számára összeállított angol (vagy német) nyelvkönyv nem létezik. Ezért nem meglepő, hogy a tanítás során használt könyvek jelentős része sokkal fiatalabb korosztálynak készült. (Nem szabad elfelejtenünk, hogy a legfiatalabb tanulásban akadályozott nyelvtanuló is már 13 éves!) A tankönyvválasztás háttérében az állhat, hogy ezek a könyvek filozófiájukban és módszertanukban közelebb állnak ahhoz, amit tanulásban akadályozott kiskamaszokkal használni érdemes. A lassabb tempó, a sok ismétlés, a gyakorlati jellegű és vizuális feladatok túlsúlya előnyt jelent, ha ezt a sajátos nevelési igényű csoportot szeretnénk tanítani. Ugyanakkor ezek a tankönyvek tartalmi szempontból és a vizuális megjelenés szempontjából is „gyerekesek” a serdülők számára. Ez nem csak azért jelent problémát, mert a tankönyv által felkínált nyelvi elemek (részben) irrelevánsak, hanem azért is, mert ez a korosztály, legyen szó akár többségi, akár tanulásban akadályozott kamaszokról, nagyon érzékeny arra, hogy már ne tartsák őket gyerekeknek. A kényszerből választott és a tanulói igényekhez nem illeszkedő tankönyv veszélye, hogy hozzájárul a pedagógusok által egyébként is jelzett nagy problémához, a motiváció hiányához, s azt fel is erősítheti.

További gondot jelent a tankönyvek illeszkedése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettantervéhez. Az ő esetükben nem beszélhetünk a(z) (európai) nyelvi szintek meghatározásáról, mivel az idegen nyelv tanulását az egyéni képességek nagymértékben befolyásolják. A kerettantervi táblázatban megjelenő fejlesztési egységek azonban a Közös európai referenciakeretben szereplő készségekre épülnek, ezeket adaptálták az enyhén értelmi fogyatékos tanulók igényeire (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11.1. melléklete, 2013). Vizsgálatunk eredményeiből kiindulva a leggyakrabban használt tankönyvek elemzésekor a kerettantervben meghatározott témakörök megjelenését Meggyesné (2015a) vizsgálta. A kerettanterv hat fő témakört javasol az enyhén

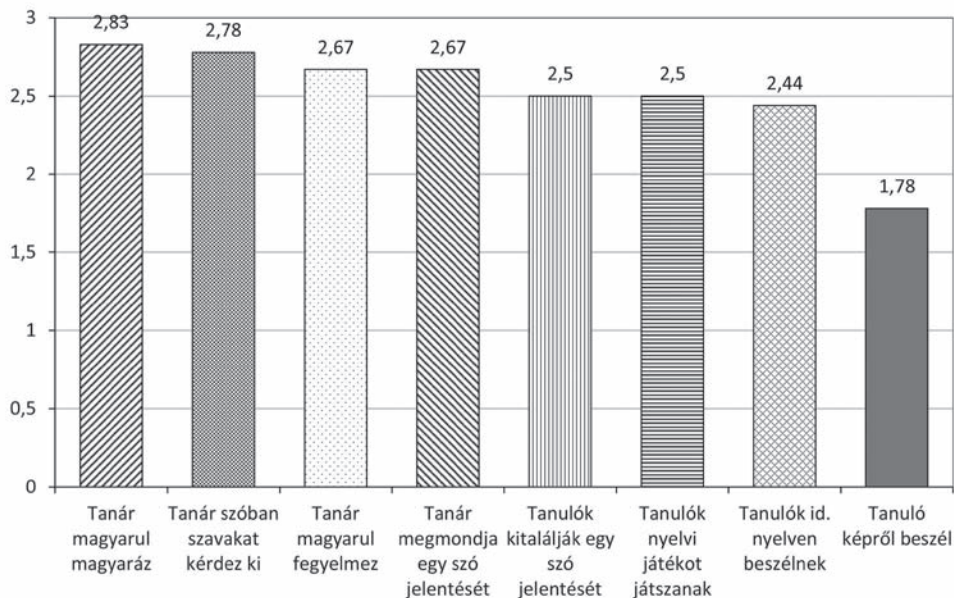
értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításában: Emberi kapcsolatok, Társadalmi környezet, Természeti környezet, Egészséges életmód, Vásárlás, Országismeret. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettantervében meghatározott témakörökön belül a vizsgált tankönyvekben teljes megfelelés mindössze két témakörben figyelhető meg, ezek az *Emberi kapcsolatok* és a *Természeti környezet*. Teljes körű egyezés a *Team first steps together* című tankönyvben található (Meggyesné 2015a). Az ép fejlődésmentű tanulók számára írt nyelvkönyveket nem lehet jól használni a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során. Témaköreik a kerettantervi ajánlásokat nem fedik le teljesen, és az illusztrációik sem alkalmazkodnak a 12–13 éves tanulásban akadályozott gyermek vizualitásához, gondolkodásához. Nem motiválóak, nem készítetnek gondolkodásra, nem tartalmaznak olyan valós szituációkat, amelyek e tanulók fantáziáját elindítanák, nyelvtanulási motivációjukat növelnék (Meggyesné 2015a).

A tanórán folytatott tevékenységek és a pedagógus módszerei

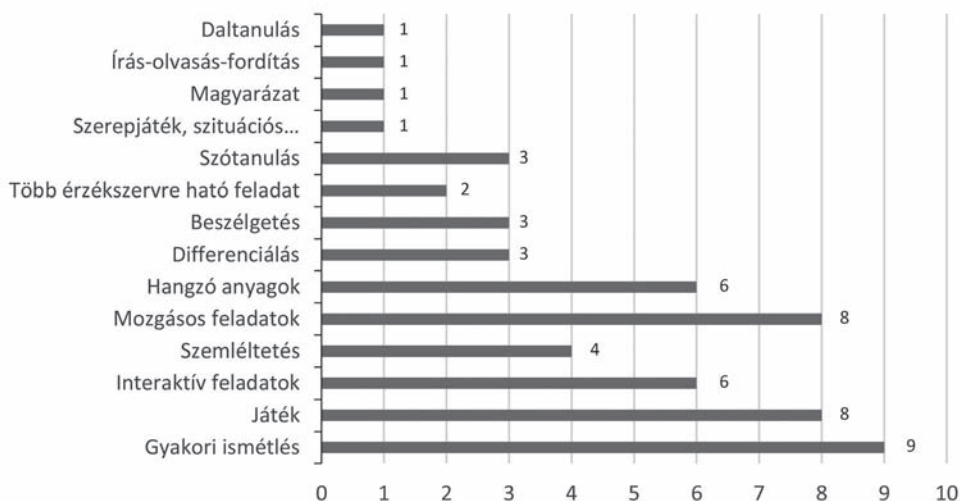
A tanórákon folytatott néhány tevékenység gyakoriságának átlagát a 6. ábra mutatja. Jól leolvasható róla, hogy a leggyakoribb tevékenységek egyértelműen tanárközpontúak (*tanár magyarul magyaráz, tanár szóban szavakat kérdez ki, tanár magyarul fegyelmez, tanár megmondja egy szó jelentését*), és csak ezt követik a tanulói tevékenységre építő, kreatívabb feladatok (*tanulók kitalálják egy szó jelentését, tanulók nyelvi játékot játszanak, tanulók idegen nyelven beszélnek*). Itt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezek az eredmények nem tanórai megfigyelésen, hanem a pedagógusok önbevallásán alapulnak. Az eredmények jellegénél fogva jelen esetben valószínűleg nem beszélhetünk a valóság megszépítéséről. A pedagógusok válaszai alapján hagyományos, erősen tanárvezérelt órákon tanulják a tanulásban akadályozott gyermekek az idegen nyelvet, ahol közvetítő nyelvként a magyar dominál. Ezzel kapcsolatban azonban megjegyezzük, hogy a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetén nem feltétlenül tartjuk szerencsésnek az idegen nyelvű óravezetést, mert jelentősen növeli az egyébként is meglévő nyelvi szorongást, haszna pedig csekély, mert a gyermekek – kognitív jellegzetességeiknél fogva – keveset profitálnak a tanár idegen nyelvű kommunikációjából, hiszen induktív gondolkodásuk általában gyenge (Szabó 2016), és bizonyos sérüléstípusok esetén az implicit tanulási képességeik is gyengébbek az átlagosnál (Fletcher–Maybery–Bennet 2000, Vicari–Costanzo–Menghini 2016).

A hagyományos, repetitív jellegű feladatok (*kikérdezés, másolás, hangos olvasás*) gyakoriságával részben összhangban van a pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerek rangsora (7. ábra). Ezt a gyakori ismétlés vezeti, melyet a játékok és interaktív feladatok követnek. Az összhangot azért tartjuk mindössze részlegesnek, mert a hatékony módszerek inkább az ismétlés és a tanulói önállóságra, kreativitásra építő feladatok egyensúlyára utalnak, míg az osztálytermi gyakoriság a mechanikus feladatok túlsúlyát mutatta.

Megbízhatóbb eredmények érdekében osztálytermi megfigyeléseket kellene végezni, és összevetni azokat a tanulók nyelvtanulásának sikerességével.



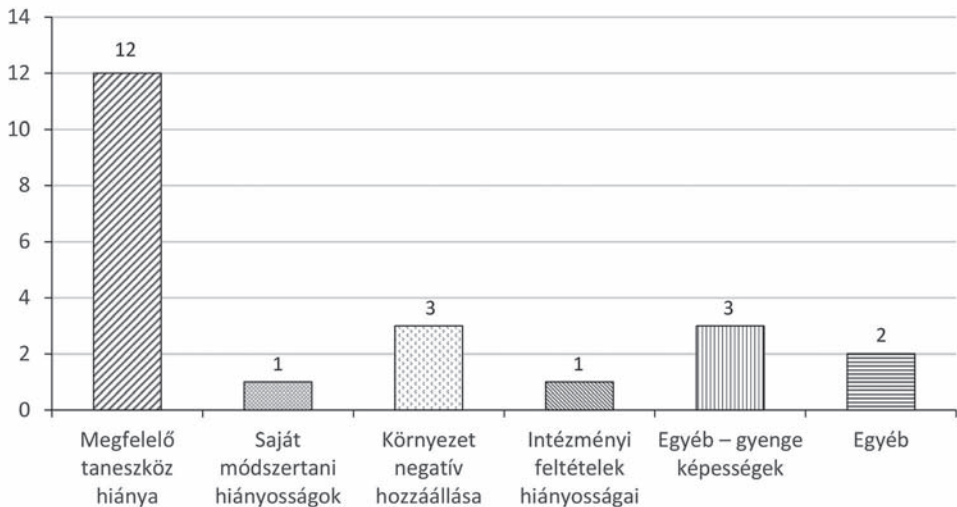
**6. ábra. Néhány tanórai tevékenység gyakorisága (átlagok).
A kérdőív 12. kérdésére adott válaszok (skála: 1–3)**



7. ábra. A pedagógusok által leghatékonyabbnak tartott módszerek (abszolút gyakoriságok)

A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának legnagyobb kihívásai és a lehetséges megoldások

A megkérdezett pedagógusok számára a legnagyobb kihívást a *megfelelő taneszközök hiánya* jelenti (8. ábra). Ahogy már említettük, jelenleg nincs a piacon olyan tankönyv, amelyik témáiban és megjelenésében a serdülőkorú fiatalok számára érdekes lenne, ugyanakkor lassan, sok ismétléssel haladna, sok differenciálásra adna lehetőséget, és lehetővé tenné a szinte kizárólagos szóbeli fejlesztést. Valójában nem hogy tankönyv, de még módszertani útmutató sem áll a pedagógusok rendelkezésére, így gyakorlatilag saját tapasztalatukból, esetleg a diszlexiás nyelvtanulók módszertani útmutatóira támaszkodva tudnak dolgozni.

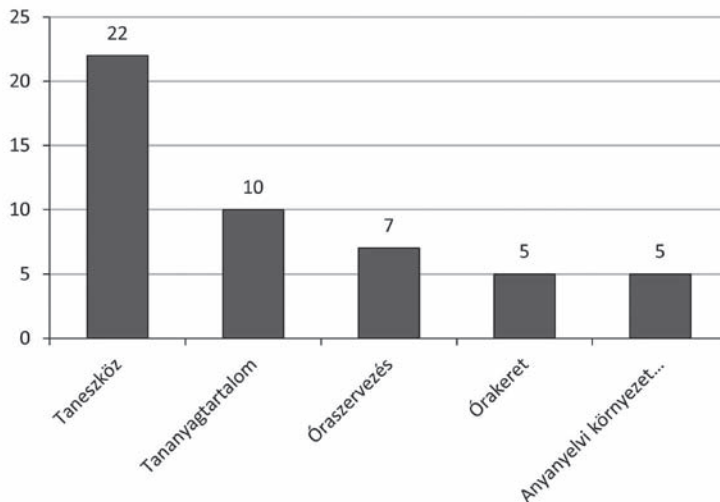


8. ábra. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának legnagyobb kihívásai

A tanárokat megkérdeztük arról is, hogyan lehetne az idegennyelv-tanítás hatékonyságán javítani a tanulásban akadályozott gyermekek esetén. Megoldási javaslataik öt csoportba sorolhatók: az első csoportba a taneszközök létrehozására vonatkozó javaslatok kerülnek, a második csoportba a tananyag tartalmát érintő elképzelések, a harmadikba az óraszervezéssel kapcsolatos ötletek, míg a negyedikbe az óraszámra vonatkozó javaslatok tartoznak. Végül pedig a célnyelvi környezet biztosításával kapcsolatban is érkeztek ötletek. A tanárok által felvetett gondolatokat a következőkben részletesebben is kifejtjük.

Mint az a 9. ábráról leolvasható, a pedagógusok a legtöbb javaslatot a *taneszközökkel* kapcsolatban tették, ami nem meglepő, figyelembe véve, hogy ezek hiánya jelenti számukra a mindennapok során a legnagyobb problémát. Felvetéseik között szerepel, hogy speciális nyelvkönyvekre és egyéb segédanyagokra (például munkafüzetekre) lenne szükség. Emellett interaktív tananyagokra, CD-kre és szoftverekre is lenne igény. Kettőn említették a kép- és szókérdőívek szükségességét is.

A *tananyag tartalmával* kapcsolatban kitöltőink az életszerű(bb) témák igényét emelték ki, vagyis hogy a leendő taneszközöket a korosztály igényeinek és érdeklődésének figyelembevételével kellene kialakítani. Ugyanígy utaltak az egyszerűsített tananyag szükségességére.



9. ábra. A tanítás hatékonyságának növelését célzó elképzelések (abszolút gyakoriságok)

Meglátásunk szerint a taneszközök kérdése szorosan összefügg a tananyag tartalmával. Tulajdonképp a sajátos taneszközök elkészítése jelentene megoldást a tartalmi problémákra is, amelyek a jelenlegi helyzetben szorosan kötődnek ahhoz, hogy a legtöbb osztályban nem az adott korosztály igényeinek megfelelő könyveket használnak (lásd fentebb).

Óraszervezés tekintetében a pedagógusok több projekt munkát, páros munkát, csoport munkát és kooperatív munkát javasoltak. Egyetlen esetben érkezett javaslat több frontális munkára. Ezek az elképzelések kissé meglepőek azoknak a pedagógusoknak a tollából, akik – mint fentebb láttuk – jelenleg meglehetősen tanárközpontú óravezetést alkalmaznak. Azok a tanárok, akik az órakeretre vonatkozóan tettek javaslatot, valamennyien az óraszám megemelését ajánlották (öt pedagógus).

Többen jelezték, hogy nagy segítséget jelentene, ha a diákok *célnyelvi környezetben* is gyakorolhatnák az angolt. Így felmerült a külföldi kirándulások, a cserediákprogramok, a külföldi nyelvi táborok gondolata is.

A pedagógusok véleménye saját hatékonyságukról

A kérdőív végén arra kértük a pedagógusokat, hogy alkossanak véleményt saját hatékonyságukról. Ennek háttérében az a feltételezés áll, hogy a pedagógusok közelítőleg pontosan meg tudják ítélni, mennyire eredményes a munkájuk. A hatékonyságot ötfokozatú skálán kellett értékelniük. Az átlag 2,67 (modus = 3 /10 fő/), tehát a ta-

nulásban akadályozott gyermekek tanárai összességében közepesnek vagy gyenge közepesnek látják magukat. Érdekességként kiemelnénk, mindössze két pedagógus értékelte 4-esre (azaz hatékonynak) saját munkáját, mindketten nyelvtanár képesítésűek. A számok arra utalnak, hogy a mintánkban szereplő pedagógusok összességében nem látják magukat nagyon sikeresnek a munkájukban, ami hosszú távon komoly stressz forrása lehet, és magyarázhatja a területre jellemző nagy nyelvtanár-fluktuációt (erről részletesebben lásd Meggyesné–Lesznyák 2015). Az eredményesség fokozása és a bizonytalanság csökkentése érdekében létfontosságú lenne, hogy a pedagógusok megfelelő módszertani és eszköz jellegű segítséget kapjanak.

Összegzés

Vizsgálatunk legfontosabb eredményeit a következőképp összegezhetjük:

- A tanulásban akadályozott gyermekek számára idegen nyelvet oktató tanárok képesítése gyakran eltér a köznevelési törvényben előírtaktól, a tanárok nem minden esetben rendelkeznek a megfelelő képesítéssel. Ennek háttérében számos tényező állhat, ugyanakkor nagyon fontos lenne a probléma rendezése, mert – ahogy a többi eredmény is igazolja – kiemelten nehéz szakterületről van szó, megfelelő képzettség hiányában nem valószínű, hogy a pedagógus meg tud felelni a vele szemben támasztott elvárásoknak. A saját hatékonyságra vonatkozó értékelések is ezt igazolják (a megfelelő képesítéssel rendelkezők érzik magukat hatékonyabbnak).
- A felhasznált tananyagok terén a saját készítésű anyagok és a fénymásolatok dominálnak. Ez előrevetíti a legnagyobb problémát, a megfelelő taneszközök hiányát.
- A tanórai tevékenységekre a tanárközpontúság jellemző, a pedagógusok kevésbé támaszkodnak a tanulói aktivitásra, kreativitásra. Meglepő, hogy ezzel egyidejűleg az interaktív feladatokat és a játékot említik a „gyakori ismétlés” után a leghatékonyabb módszerek között.
- A nyelvtanítás hatékonyságának javítása érdekében tett javaslatok túlnyomó része taneszközök fejlesztésére és a tananyag tartalmának életszerűvé tételére vonatkozik.
- A mintában szereplő pedagógusok saját nyelvtanári hatékonyságukat viszonylag negatívan látják.

Kutatásunk alapján két olyan terület emelkedik ki, ahol szükséges lenne azonnal lépéseket tenni. Egyrészt a nyelvtanárok és a gyógypedagógusok alapképzésébe be kellene emelni a megfelelő elméleti és módszertani ismereteket. Másrészt továbbképzések segítségével gondoskodni kellene arról, hogy a már a pályán lévő pedagógusok is megfelelő ismeretekhez és kompetenciákhoz jussanak. A tanulásban akadályozott tanulók tanítására vonatkozó továbbképzések tartalmának jelentős része (például a differenciálás) valószínűleg jól használható a többségi tanulók nyelvtanításában is.

A másik terület a taneszközöket érinti. A tanulásban akadályozott tanulók számára speciális taneszközöket, tanáraik számára pedig módszertani útmutatókat, eszköztárakat kellene készíteni. Ismét megjegyeznénk, hogy az eszköztárak és feladatgyűjte-

mények kiválóan használhatók lehetnek többségi gyerekekkel is. A taneszközök közül a legnagyobb jelentősége a hagyományos tankönyveknek van, melyeknek a tanulók életkorához és érdeklődéséhez kell igazodniuk, miközben lehetőséget nyújtanak a sajátos haladási tempóra és útra is. Mivel az írás és olvasás készségeire kisebb súly helyeződik, kiemelt szerepet kapnak azok az eszközök, amelyek ezek nélkül is lehetőséget biztosítanak – akár egyéni vagy pedagógus nélküli – gyakorlásra. Ezen a téren a nyelvoktatást segítő szoftverek jelenthetik a jövő útját, hisz a számítógépek multimédiás lehetőségeinek kihasználásával (vizualizálás; szövegek, utasítások felolvasása) valóban lehetőség nyílik a tisztán szóbeli gyakorlásra.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 11.1. melléklete: Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktatási intézmények számára. – Kerettantervek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára (1–8. évfolyam) – Idegen nyelv.
http://kerettanterv.ofi.hu/11_melleklet_sni/enyhe/index_sni_enyhe.html
- Coşkun, A. (2013): Teaching English to non-native learners of English with mild cognitive impairment. *Modern Journal of Language Teaching Methods* 3/4, 8–16.
- Farrell, M. (2017): *Educating special students*. New York: Routledge.
- Fletcher, J. – Maybery, M. T. – Bennett, S. (2000): Implicit learning differences: a question of developmental level? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 26/1, 246–252.
- Haslinger, U. (2016): *Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Kontráné Hegybíró Edit – Dóczi-Vámos Gabriella – Kálmos Borbála (2012): *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontráné Hegybíró Edit – Piniel Katalin – Csizér Kata (2014): Célok, sikerek és kihívások a siketek és súlyosan nagyothallók idegennyelv-tanulásában. *Új Pedagógiai Szemle* 2014/7–8.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/celok-sikerek-es-kihivasok-a-siketek-es-sulyosan-nagyothallok-idegennyelv>
- Kormos Judit – Csizér Kata (szerk., 2010): *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2015a): Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása során alkalmazott módszerek, tankönyvek. In: Torgyik Judit (szerk., 2015): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s.r.o., 233–240.
- (2015b): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései*. Digitális tananyag. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu Tímea – Lesznyák Márta (2015): A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (2015): *Többszínűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Kolozsvár, 2014. április 24–26*. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület Kiadó, 92–103.

- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek a tanulási folyamatban. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 417–446.
- Pokrivčáková, S. (2013): Foreign language education of learners with special educational needs in Slovakia. *International Journal of Arts and Commerce* 2/8, 115–126.
- Saridaki, M. – Gouscos, D. – Meimaris, M. (2008): *Digital game-based learning for students with mild intellectual disability: The EPINOISI project*. The paper presented in the EUTIC 2008 conference (Lisbon, October 2008, http://www.citi.pt/eutic/index_eng.html)
- Szabó Dóra Fanni (2016): Tanulásban akadályozott és többségi tanulók induktív gondolkodása fejlettségének összevetése, a Rasch-modell felhasználásával. *Gyógypedagógiai Szemle* 46/4, 270–292.
- Tánczos Judit (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv-oktatásához*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Vicari, S. – Costanzo, F. – Menghini, D. (2016): Memory and learning in intellectual disability. In: Hodapp, M. – Fidler, D. J. (eds.): *Fifty years of research in intellectual and developmental disabilities = International Review of Research in Developmental Disabilities* Vol. 50, 119–148.

BALÁZSI JÓZSEF ATTILA

A SAS EGYEDÜL REPÜL

Állatos közmondások és szólások magyarul és angolul
a világ minden tájáról szinonimamutatóval

270 oldal 2490 Ft

A közmondások minden nyelvben hűen tükrözik a nyelvet beszélők életét. Válogatásunk az állatokkal kapcsolatos közmondásokból ad ízelítőt a világ minden részéről. Az olvasó a szótár segítségével távoli kultúrákba pillanthat be, s rádöbbenhet, hogy a föld népei a látszólagos különbözőségek ellenére is mennyire egyforma gondolkodásúak: Még a majom is leesik a fáról (kínai, hindi, japán); Még a király kutyájának is vannak bolhái (német). A magyar mellett megadtuk a közmondások angol fordítását is, ez az angol nyelv tanuláshoz nyújthat segítséget.

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

MELLÉKLET

KÉRDŐÍV TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEKET IDEGEN NYELVRE TANÍTÓ (GYÓGY)PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

1. Válassza ki az Önre igaz állítást!
 - a. Ön az intézmény főállású alkalmazottja.
 - b. Ön az intézményben óraadóként, megbízási szerződés keretei között látja el az idegennyelv-tanítást.
 - c. Ön az integrált intézmény más intézményében tanít, de nyelvi órákat tart a szóban forgó gyógypedagógiai intézményben.
 - d. Egyéb, éspedig:

2. Ön mint idegen nyelvet tanító pedagógus, milyen képesítéssel rendelkezik?
 - a. gyógypedagógus nyelvtanári végzettséggel
 - b. gyógypedagógus felsőfokú nyelvvizsgálóval (típusa:))
 - c. gyógypedagógus középfokú nyelvvizsgálóval (típusa:))
 - d. gyógypedagógus nyelvtudással, nyelvvizsga nélkül
 - e. idegen nyelv szakos tanár
 - f. nyelvtanár gyógypedagógiai tartalmú továbbképzéssel
 - g. egyéb, éspedig:

3. Hány év gyakorlata van az idegennyelv-tanításban?
 - a. 5 év
 - b. 5–10 év
 - c. 10–15 év
 - d. több mint 15 év

4. Hány év gyakorlata van tanulásban akadályozott gyermekek tanításában?
 - a. 0–5 év
 - b. 5–10 év
 - c. 10–15 év
 - d. több mint 15 év

5. Jelölje az Önökre érvényes állítást!
 - a. A nyelvi csoportok létszáma megegyezik az osztálylétszámmal.
 - b. A nyelvi csoportok létszáma kisebb, mint az osztálylétszám.

6. Amennyiben az előző kérdésnél az *a.* választ jelölte be, térjen át a 7. kérdésre. A *b.* válasz megjelölése esetén adja meg válasza indokát!
- csoportbontásban dolgozunk
 - felmentést kapnak a tanulók az idegen nyelv tanulása alól
 - vannak az osztályban magántanulók, akik nem vesznek részt az órán
 - szakkör formájában oktatjuk az idegen nyelvet
 - egyéb, éspedig:
7. Hány fős csoportban/osztályban oktatják az idegen nyelvet?
- 10 fő alatt
 - 10–15 fő között
 - 15 fő felett
8. Sorolja fel, milyen tankönyveket használnak a tanítás során!

9. Jelölje, hogy a következő eszközöket milyen gyakorisággal alkalmazza a nyelv-órakon! (1 – egyáltalán nem, 2 – ritkán, 3 – rendszeresen)

tankönyv	1	2	3
újságcikkek	1	2	3
fénymásolatok	1	2	3
audiovizuális anyagok	1	2	3
Internet	1	2	3
saját készítésű anyagok	1	2	3
számítógép (nyelvoktató szoftverek)	1	2	3
interaktív tábla	1	2	3

10. Honnan származnak a nyelvtanítással kapcsolatos módszertani ismeretei? (Több válasz is adható.)
- főiskolai/egyetemi tanulmányaimból
 - saját nyelvtanulási tapasztalataimból
 - nyelvszakos kollégától/ismerőstől
 - részt vettem nyelvtanítással kapcsolatos továbbképzésen
 - szakirodalomból (módszertani segédletek)
 - egyéb, éspedig:
11. Ha Ön nem gyógypedagógus, honnan származnak gyógypedagógiai módszertani ismeretei?

- a. egyetemi / főiskolai képzésből
 b. továbbképzésről
 c. gyógypedagógus kollégától
 d. szakirodalomból (autodidakta)
 e. egyéb, éspedig:

12. Jelölje, hogy a következő tevékenységek milyen gyakorisággal fordulnak elő az Ön nyelvórán! (1 – egyáltalán nem, 2 – ritkán, 3 – rendszeresen)

A tanár magyarul magyaráz.	1	2	3
A tanár magyarul fegyelmez.	1	2	3
A tanár szóban kérdez ki szavakat.	1	2	3
A tanulók magyarul beszélnek a nyelvórán.	1	2	3
A tanulók megszólalnak idegen nyelven.	1	2	3
A tanulók kitalálják egy szó jelentését.	1	2	3
A tanár megmondja egy szó jelentését.	1	2	3
A tanulók tábláról vagy tananyagból másolnak.	1	2	3
A tanulók hangosan felolvasnak.	1	2	3
A tanulók tankönyvi feladatokat oldanak meg.	1	2	3
A tanár szóbeli házi feladatot ad.	1	2	3
A tanár szóban szavakat kérdez ki.	1	2	3
A tanár szódolgozatot írat.	1	2	3
A tanulók szöveget tanulnak meg kívülről.	1	2	3
A tanulók dalokat tanulnak meg kívülről.	1	2	3
A tanulók közösen mondatokat fordítanak.	1	2	3
A tanulók nyelvi játékokat játszanak.	1	2	3
A tanulók képről beszélgetnek.	1	2	3
A tanulók CD-t, kazettát hallgatnak.	1	2	3
A tanulók párbeszédet alkotnak.	1	2	3
A tanulók párban dolgoznak.	1	2	3
A diákok önállóan dolgoznak.	1	2	3
A tanulók mozgással kísérik a tanulást.	1	2	3
A tanár írásbeli házi feladatot ad.	1	2	3
A tanulók a tanárral óra elején közösen ellenőrzik a házi feladatot.	1	2	3

13. Mi jelenti az Ön számára a legnagyobb kihívást a tanulásban akadályozott gyermekek nyelvtanítása során?
- a megfelelő taneszközök hiánya
 - saját módszertani képzettségének hiánya
 - a környezet (szülők, kollégák, gyerekek) negatív hozzáállása
 - intézményi feltételek hiányosságai
 - egyéb, éspedig:
14. Kérem, jelölje meg azt a három legnagyobb problémát, amelyekkel a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során, a tanítási órákon szembesül!
- fegyelmezési problémák
 - kognitív képességek gyengesége
 - tanulói motiválatlanság
 - lassú haladási tempó
 - eltérő képességek
 - egyéb, éspedig:
15. Jelölje be az ötfokú skálán, mennyire tartja hatékonynak a tanulásban akadályozott gyermekek tekintetében az idegennyelv-tanítást!
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
16. Fogalmazza meg, Ön mely módszereket tartja a leghatékonyabbnak a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanítása során!
17. Milyen megoldási módokat javasolna a tanulásban akadályozott gyermekek hatékonyabb idegennyelv-tanítása érdekében?

Köszönjük, hogy válaszaival segítette kutatásunkat!

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Nem jó az a nyelvóra, ahol egyszer sem nevetnek a gyerekek”

Interjú Pataki Pállal

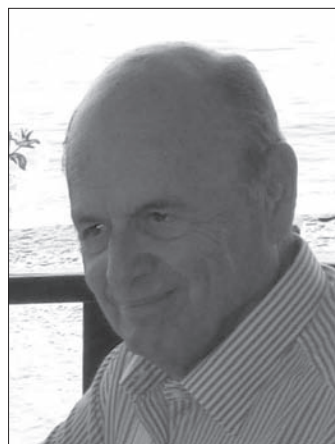
Pataki Pált ezer éve ismerem. Egyszerre kerültünk a Radnótiba, ahol nemcsak a gyerekeket, hanem egymást is tanítottuk a lyukasóráinkban: ő engem franciára, én őt angolra. Egyazon évben nyertünk a tankönyvpályázaton, és nagyjából egyidőben mondtunk búcsút a közoktatásnak. Köztisztviselőként mindketten könyökvédőt hordtunk, majd felvitte az isten a dolgunkat. Ma már Pali is, én is de jure nyugdíjasként, de facto munkamániásként múltatjuk az időt. És időnként elcsacsogunk egymással, ha éppen nincs jobb dolgunk.

Mindenekelőtt mesélj a saját nyelvtanulásodról!

Kisiskolás koromtól németórára jártak a bátyámmal együtt. A házunkban lakó Robicsek bácsinál kezdtük, nyugdíjas ügyvéd volt, aki elsősorban nyelvtanozott velünk. Apám persze háborgott, hogy nem tudunk egy Glas Wassert sem kérni, de nekem nagyon megnyerte tetszésem a főnévragozás. Különösen az, hogy amikor a többes részes esetben álló főnév végéről lefelejtettük az n-t, Robicsek bácsi mindig a könyökére mutatott, jelezve, ez már a könyökén jön ki. Én bizony akkor szerettem meg a grammatikát. Utána Szilágyi Magdi néninél folytattam a németet, aki Újlipótváros legműveltebb, több nyelven beszélő magántanára volt. Néhány kiváló operaénekes is hozzá járt olaszul tanulni. Nála sok irodalmi szöveget olvastam, verset tanultam, mindig elmagyarázta a történelmi és mitológiai utalásokat. Apám gyakran összefutott vele, és felrótta, hogy nem elég praktikus a nyelvtudásom. Magdi néni fölényesen elhárította a bírálatot: a legfontosabb, hogy a fiú műveltséget szív magába. Ez tagadhatatlan volt. Magdi néni rengeteget járt operába, színházba, moziba, az óra elején mindig beszámolt az élményeiről, a művészvilág friss pletykáiról. Imádtam a témát, már csak azért is, mert színésznek készültem.

Mint sokan mások is, akik végül a tanári pályán kötnek ki... De ott még nem tartunk. A gimnáziumban milyen nyelvet tanultál az orosz mellett?

Latint, ami tovább erősítette a grammatika iránti vonzódásomat. Abban a kivételes szerencsében volt részem, hogy a legendás magyartanár, Bada Gyula volt az osztályfőnököm a Bolyaiban. Nekünk latint is tanított. Igazi varázsló volt: a latinórákon



latinul beszélt hozzánk, amit tőlünk természetesen nem várt el. A latin érettségire csak néhányan jelentkezünk, hiszen nem volt kötelező, s ott történt a csoda. Az természetes volt, hogy a kihúzott tételt, Ovidius életét latinul kellett elmondanom. Ám utána az érettségi elnök váratlanul latinul tett fel nekem egy-két kérdést a mindennapi életemre vonatkozóan. És én tudtam rá felelni: latinul! Miként a többi vizsgázó is. Elképesztő, egyszeri élmény volt. Bada hihetetlenül szuggesztív személyiség volt, rengeteget tanultam tőle a tanári szakmáról, jóllehet, mondom, színész szerettem volna lenni.

És miért nem lettél az?

Mert nem vettek fel a Színművészetre. A vizsgára is már csak illendőségből mentem el, addigra már lebeszéltek róla.

Kik?

Például Bada tanár úr, aki azt mondta: – Palikám, neked túl finom a lelked, a színészi pálya viszont durva. Menjél az orvosi egyetemre! – Hát ez nem volt valami jó ötlet, mert ha vért láttam, az ájulás környékezett. Mivel a színészetet az egész környezetem ellenezte, már harmadikban beláttam, hogy más egyetemre is jelentkeznem kell. A színház mellett a nyelvtanulás vonzott leginkább, így a bölcsészkart céloztam meg. Logikus választásnak tűnt a német–latin szakpárosítás, mert németből akkor már erős voltam, latinból pedig remekeltem: az Ókortudományi Társaság országos versenyén is helyezést értem el. Ám amikor kiderült, hová készülök, mindenki nekem esett: – Megőrültél? Hogy fogsz a latinból megélni?

Te pedig hallgattál az okos szóra.

Igen. Szerencsére volt még egy nyelv a tarsolyomban, a francia, amit a német mellett szórakozásból tanultam egy ideje.

Miért pont a francia?

Ennek családi oka van. Tudniillik apám tizenkilenc éves korában, munkanélküli szücssegédként kiment Franciaországba. Hat évet dolgozott kint, nagyon jól beszélte a hétköznapi nyelvet, szinte akcentus nélkül. Rajongott a franciákért, és ezt belém oltotta.

Csak nem tőle tanultál?

Na, az vicces lett volna, mert a grammatikát mélyen megvetette, és nem ismerte a francia helyesírást sem. Ugyanakkor kiválóan kommunikált szóban, úgy, ahogy 1927 és 1933 között a francia munkások között megtanulta. Az a fantasztikus, hogy hatvan évvel később is remekül társalgott franciául. Én Magdi néninél kezdtem a franciatanulást, de amikor kiderült, hogy itt egyetemi felvételizről lesz szó, átirányított a lányához, a zseniális Szilágyi Évához, mondván, hogy ő sokkal jobb franciás, és sokkal keményebb tanár. Éva másfél évig tanított heti 2×1 órában, és olyan hatékonyan, hogy elsőre felvettek az egyetemre.

Ezek szerint megúszta a katonaságot. Mázlista!

A felvételin Corneille drámáiról áradoztam.

Annyira szeretted őket?

Nem mondanám. Ellenben tudomásomra jutott, hogy Süpek Ottó tanár úr felvételiztet, akinek a klasszicizmus volt a szakterülete. Sejtettem, hogy a vizsgán megkérdezik a jelölttől, kit szeret a francia irodalomból. Nagyon szerettem Martin du Gard *Thibault*

család-ját, de arra gondoltam, hogy a legtöbben 19-20. századi regényekről fognak beszélni, Süpek tanár úrnak viszont imponálni fog, ha én az ő korszakát említem. Szóval erre készültem, és bejött.

Hogy ment a francia?

Eleinte vért izzadtam. Az első évben nem restelltem továbbra is különórára járni Szilágyi Évához. Így a vizsgákra már csupa jelest kaptam. A német nem okozott gondot, sőt privilegizált helyzetben voltam, mert a népes évfolyamon túlnyomó többségben voltak a lányok, és a kevés fiú sem mindig járt az előadásokra. Híres történet, amikor Krammer Jenő bácsi így kezdte az irodalom-előadását: „Meine Damen und... Herr Pataki.”

Az egyetemen kik voltak a legjobb tanáraid?

A Német Tanszéken a legnagyobb hatást a nagyszerű nyelvész, Juhász János gyakorolta rám. Nagyon igényes, szuggesztív tanáregyéniség volt, akitől az évfolyamtársaim nagy része reszketett. Egyébként tőle kaptam életem egyik legnagyobb szakmai elismerését, amikor ötödéves koromban arra kért, tanítsam a fiát németre.

Miért nem ő tanította?

Mert nem bírt vele.

Milyen emlékeket őrzöl a Francia Tanszékről?

Ott Kelemen Tibornétól tanultam a legtöbbet; ő szerettette meg velem a leíró nyelvészetet, később hozzá írtam a doktori disszertációm. Ő volt a gimnáziumi francia tankönyvsorozatam lektora is, sőt társszerzőnek engem kért fel az egyetemi leíró francia nyelvtan megírásához.

A két nyelv közül melyik áll közelebb a szívedhez?

Nézd, a német nyolcéves előnnyel indult, és újabb lendületet kapott harmadéves koromban, amikor egy tanévet a lipcsei egyetemen tölthettem. Franciát úgy kezdtem tanítani, hogy még nem juthattam ki a nyelvterületre. Egy évvel korábban még egy franciaországi nyári egyetemista táborba sem engedtek kiutazni, pedig azt a francia kommunista párt szervezte az ELTE KISZ szervezettel együttműködésben. Ez már a második eset volt, hogy elutasították az útlevélkérelmemet. Ekkor bementem az útlevélosztályra, ahol megkérdeztem, mi a baj velem. Szó szerint ezt felelték: „Még nem bizonyította be, hogy visszajön kintről”.

Csiki-csuki... Ugorjunk egyet! 1969-ben diplomáztál. Hogy alakult utána?

Nem igazán tudtam, mit akarok csinálni utána. Akkoriban nem kellett attól tartani, hogy nem talál az ember állást, ráadásul kitűnő eredményeim voltak. 1968 szeptember elején váratlanul eldőlt a sorsom. Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium azzal fordult a Német Tanszékhez, hogy sürgősen kerítsen egy német–francia szakos végzős hallgatót óraadónak, és a tanszék engem ajánlott. Krammer tanár úr azt is elárulta, hogy ha bevalok, a következő tanévtől teljes állás várhat ott rám. A Radnóti akkor is nagyszerű iskola volt.

Szóval nem sokat haboztál.

Másnap behívott a Radnóti igazgatója, Lukács Sándor, aki Bada tanár úr után életem második meghatározó pedagógus személyisége volt, és rögtön három csoportot bízott rám: két kezdő franciást és egy másodikos németest. Sajátos módon egyszerre voltam

ötödéves tanárjelölt és teljes jogú tanár. Gyorsan elolvastam a kötelező tankönyveket, amelyekhez szerencsére készült egy órákra lebontott tanári kézikönyv, és másnap már mentem is megtartani az első franciaórát.

Vagyis rögtön bedobtak a mélyvízbe.

Így történt. És képzelj el, vidáman lubickoltam! Csodálatos időszak kezdődött. Rájöttem, hogy imádok tanítani. Csak jóval később értettem meg, hogy azt, ami a színészetben vonzott, a tanításban élhetem át. Hiszen itt is alapvetően fontos, hogy optimális hangulatot teremts, felkeltsd és ébren tartsd az érdeklődést, szeressenek a veled szemben ülők. Fontos a jó ritmusérzék is. Annyi előnyöd van a színésszel szemben, hogy itt folyamatosan lemérheted a tevékenységed hatását. A tanári pályán otthon éreztem magam.

Azt mondd, Lukács igazgató nagy hatással volt rád. Miért?

Az ő felfogása az volt, hogy az iskola a gyerekekért van, a cél az ő boldogulásuk. Ne felejtjük el, hogy a hatvanas évek végén jártunk, amikor a szocialista embertípus kinevelése volt a hivatalos cél. Lukács például abszurdnak tartotta a „Világnézetünk alapjai” tantárgy elnevezését, és „Filozófiá”-t íratott az iskolai órarendbe. Nekem különösen fontos volt, hogy az általa kialakított fakultatív rendszerben tágabb tér nyílt a nyugati nyelvek oktatására. Lukács meggyőződése volt, hogy a tanulás sokkal eredményesebb, ha a tanulók jól érzik magukat az iskolában. Nyitott volt a kísérletezésre, megbízott a tanároknál. Amikor rendhagyó ötlettel fordultam hozzá, többnyire azt válaszolta: „Rajta, csináld meg, ha jónak látod!” Inspirált és biztosságot adott. Kötődtem hozzá, szerettem az általa létrehozott világot.

Pályád elején tehát németet és franciát tanítottál. Azt még nem mondtad el, végül is miképpen nyert a francia.

A diploma megszerzése után véglegesítettek a Radnótiban, majd egy évre rá végre kimehettem Franciaországba. A párizsi École Normale Supérieure évente egy végzett franciaszakos ösztöndíjast fogadott Magyarországról, és az 1970/71-es tanévre engem küldtek ki. Ez az év minden szempontból meghatározó volt az életemben. Hazaérkezésem után a radnóti munkám mellett meghívtak a Francia Tanszékre nyelv- és stílusgyakorlatok tartására, bekapcsolódtam a francia nyelvoktatáshoz szorosan kapcsolódó kontrasztív nyelvészeti kutatásokba, több publikációm jelent meg. Elsőként mutattam ki, hogy a magyar nyelvben is van kötőmód – erre máig nagyon büszke vagyok. Visszatérve a kérdésedre: a Radnótiban a vezetőtanári kinevezés előtt mindenképpen választanom kellett a két szakom között, s ekkor már egyértelmű volt, hogy a francia elsőprő győzelmet aratott, a német óhatatlanul a háttérbe szorult.

Említetted az előbb, hogy a te gimnáziumi osztályfőnököd, Bada tanár úr legendás tanár volt. De ugye tudod, hogy rólad is ezt mondják?

Kinek ne esne jól, ha ezt mondják róla? Kétségtelenül kimagasló eredmény volt, amikor az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen franciából az én tanítványaim álltak a dobogó mindhárom fokán. Két év múlva pedig újabb négy tanítványom került az első tíz közé.

A tanítás mellett tankönyvírásra is futotta az erődből.

Finoman fogalmazok, amikor azt mondom, hogy a hatvanas-hetvenes években a gimnáziumokban kötelezően használt francia tankönyvek nem voltak igazán jók. Életsze-

rútlen, unalmas szövegek követték egymást, és nagyon kevés volt a készségfejlesztő feladat. Minden órához ki kellett valamit találni, gyakorlatokat, dialógusokat gyártani. Amikor 1976-ban tankönyvpályázatot írt ki a Művelődési Minisztérium, természetesen tartottam, hogy induljak rajta. Ha már annyit kritizáltam a régit, meg kell próbálnom jobbat írni. Pályáztam, nyertem, és megírtam a gimnáziumi négy osztály tankönyveit, majd a középiskolai nyelvtant.

Mitől lettek olyan sikeresek a tankönyveid?

A tanulók azért szerették, mert szórakoztató volt. A főhős, Daniel, velük egyidős magyar fiú Párizsba utazik ...

Ez azért rázós lehetett az akkori politikai környezetben...

A hetvenes évek végére már enyhült a szigor... Szóval Párizsban mulatságos dolgok történnek Daniellel. Minden lecke poénal végződő jelenetre épült, a gyerekek kíváncsian várták a csattanót. A jelenetek eljátszása után különböző szemszögekből kellett elmesélniük a történeteket, miközben a többiek keresztkérdéseket tettek fel nekik, mindezt nagy nevetések közepette. Mindig is meggyőződésem volt, hogy nem jó az a nyelvóra, ahol egyszer sem nevetnek a tanulók. Nem kis küzdelem árán sikerült azt is elérnem, hogy a nagyszerű karikaturista, Brenner György készítse a rajzokat.

A tanárok is szerették a könyvedet?

Igen, mert a jelenetekhez és a bennük feldolgozott nyelvtani anyaghoz nem kellett külön gyakorlatokat és beszélgetési lehetőségeket kiötlönniük, rengeteg gyakorlat segítette a nyelvi készségek kialakítását. Azt meg különösképpen értékelték, hogy ezek a gyakorlatok rendre megforgatták a korábbiakban már megtanult szavakat.

Milyen voltál mint osztályfőnök?

Lelkes. 1972-ben kaptam meg ezt a lehetőséget. Remek társaság volt. Korábban arra gondoltam, hogy az osztályfőnöki óráknak nincs sok értelme. Nekünk Bada tanár úr mindig magyarórát tartott helyette. „Mi más nevelne hatásosabban, mint az irodalom?” – mondta, és egyetértettünk vele. Tanárként azonban hamar beláttam, hogy az idegennyelvórak nem igazán alkalmasak az iskolai problémák, erkölcsi kérdések megbeszélésére, ezért igenis fontosak az osztályfőnöki órák. Mindent őszintén meg tudtunk beszélni egymással. Sokszor itt is segített a humor. Például szóvá tettem, hogy X tanár úr az osztály fegyelmezetlenségére panaszkodott, mire a gyerekek azzal védekeztek, hogy az illető órai kibírhatatlanul unalmasak. Ekkor prédikáció helyett más megoldást javasoltam. A tábla fölé jelmondatként egy francia aforizmat függesztettünk ki azzal, hogy a jelentése közös titkunk marad: „La vie est courte, mais l’ennui l’allonge.” (Az élet rövid, de az unalom meghosszabbítja.) Az órákon kívül is sok időt töltöttem az osztályommal, nagyon szerettem őket. Közülük került ki a francia tanulmányi verseny három első helyezettje is. Amikor végeztek, 30 éves voltam, de úgy éreztem, hogy a csúcsra érkeztem, most kellene visszavonulnom.

Megmaradt velük a kapcsolatot?

Olyannyira, hogy az egykori gimnáziumi osztálytársaim mellett közülük kerülnek ki a barátaim.

Ha nem tévedek, volt még egy osztályod.

Így igaz. Még pihenőévet se tartottam, mert úgy éreztem, osztályfőnökség nélkül olyan lennék, mint a partra vetett hal. De bevallom, a második osztályomban kevesebb örömöm volt.

Miért?

Osztályfőökként kevésbé találtam meg velük a hangot, meglepett, hogy sokuk számára már tizennégy éves koruktól az érvényesülés volt a fő szempont. Engem meg furdalt a lelkiismeret, hogy nem foglalkozom velük annyit, mint az előzőkkel.

Végül ez a kesernyés élmény sodort el a pályától?

Nem. Ők 1980-ban érettségiztek, és én még négy évet maradtam a Radnótiban. De a tankönyvírásra kötetenként fél év alkotói szabadságot kaptam, és noha egy tagozatos osztályt végig megtartottam, lazult az iskolához való kötődésem. Aztán 1981-ben nyugdíjazták Lukács Sándort, így kiesett egy fontos kapocs. Arra is rájöttem, hogy nem itt akarok megöregedni, váltanom kell. Szerintem csak addig érdemes tanítani, amíg az ember jól érzi magát az iskolában, és amíg ugyanezt az érzést tudja átadni a gyerekeknek is. És tudod, mi volt a végső lökés? Továbbra is jó órákat tartottam, a gyerekek továbbra sem unatkoztak, sokat nevettek, ám unni kezdtem a saját poénjaimat. Eljött a váltás ideje. Az sem volt mellékes körülmény, hogy időközben megszültem, gyermekem született.

Hogyan tovább?

1983 vége felé telefonált Szabolcsi Miklós akadémikus, az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója. Francia referensi állást ajánlott, amit ott tantárgygondozónak neveztek. Ez jó átmenetnek bizonyult. Első feladataim között a francia tanárok továbbképzése, az érettségi és az országos tanulmányi verseny anyagainak előkészítése szerepelt. Ám alig fél évre rá a francia nemzeti ünnepi fogadáson odalépett hozzám egy bennfentes ismerősöm: „Hallom, átteszed a székhelyedet a párizsi Magyar Intézetbe.”

Ha egy üzlet beindul...

Két évvel korábban ígéretet kaptam a kihelyezésre, amiből nem lett semmi. Ám 1984 decemberében – láss csodát! – családotul Párizsban találtam magam. Én, aki 15 évig ugyanazon a munkahelyen dolgoztam, hirtelen vándormadár lettem.

Mi volt a munkaköröd?

Eleinte filmreferens voltam, de hamarosan hozzám került az irodalom, az oktatás, a vitaestek vezetése is. Nem véletlenül mondta a feleségem: „Meglásd, előbb-utóbb az üvegestáncot is te fogod ropni a folklórműsorokban.” Ez nem jött be, viszont idővel kineveztek igazgatóhelyettesnek, végül igazgatónak. Közben azért a nyelvtanítással is megmaradt a kapcsolat: az én kezdeményezésemre indult magyarnyelv-oktatás az Intézetben, ami azóta is zajlik. Jut eszembe, még a kint létem alatt megkeresett a Tankönyvkiadó, hogy a rendszerváltás szellemében nézzem át a tankönyvsorozatomat. Politikai szöveg addig sem volt benne, de a nemzeti ünnepek sorából kiiktattam április negyedikét és november hetedikét. Ja, és az egyik illusztráción a parlament tetejéről letöröltettem a vörös csillagot.

Forgalomban van még a könyved?

Régóta nincs, de tudok róla, hogy fénymásolt formában itt-ott ma is tanítanak belőle.

Mikor jöttetek haza Párizsból?

1991-ben, hat és fél év után. Rövid kitérő után a Városházára kerültem a Nemzetközi Kapcsolatok osztályára, majd a főpolgármester titkárságát vezettem.

Mikor lettél nagykövet?

1995-ben. Öt éven át voltam Magyarország állandó UNESCO-képviselője. Mit mondjak, nem bántam, hogy újból Párizsban kell dolgoznom. Közben megválasztottak a világszervezet Végrehajtó Tanácsa elnökének. Megjegyzem, itt is fel tudtam használni az osztályfőnöki technikákat, például amikor a plenáris üléseken 58 tagország képviselőjét kellett ráncba szednem. Miután letelt a mandátumom, visszamentem a Városházára, ahol az újonnan létrehozott Európai Integrációs és Külügyi Irodát vezettem. 2005-től négy évig Tuniszban voltam nagykövet. Szerencsére mindegyik munkámat nagyon szerettem, és néhány hónaptól eltekintve mindvégig azt gondoltam, hogy ez a legjobb időszakom.

Most, nyugdíjasként is ezt gondold?

2010 tavaszán mentem nyugdíjba, a legjobbkor, mert ma már nehezen viselném el a közszolgálattal járó kööttségeket. Hetedik éve heti három alkalommal leúszom ezer métert, és ettől remek a közérzetem. Visszatértem a fordításhoz, hiszen fiatalkoromban nagyszerű francia történészek munkáit ültettem át magyarra. Most elsősorban regényeket fordítok, amit nagy élvezettel csinálok, annál is inkább, mert a kiadóm az utóbbi időben rám bízta a művek kiválasztását. A fordítás rendszeres napi munkát jelent, de szerencsére van időm rá, hogy mindennek alaposan utánanézzek.

Gondolom, nem a pénzért csinálod.

Mondjam azt, hogy éhbérért dolgozom? Élvezetből csinálom.

De mondd, Pali, nem hiányzik a tanítás?

Túl vagyok rajta.

Íme az utolsó interjú, ami a Modern Nyelvoktatás hasábjain a neved alatt megjelenik. Hat év alatt összesen 15 interjút készítettem 17 kollégával. Nyolc nyelv képviselőit faggattam pályafutásukról, akik között akadtak általános iskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi tanárok az ország minden szögletéből. Nagyon élveztem a velük való találkozást, ahogy megnyílnak ósdi diktafonom mikrofonja előtt, mesélnek magukról, a nyelvtanári pálya szépségeiről és buktatóiról. Úgy tűnt, ők sem bánják, hogy kérdésekkel bombázom őket.

A magyarok nyelvtudását sokan szidják – joggal. Az interjúk azonban megerősítettek abban a hitemben, hogy erről a nyelvtanárok tehetnek legkevésbé. Ami pedig az interjúalanyaimat illeti, a jó pedagógus mintául szolgálhatnak. Bízom benne, hogy a Modern Nyelvoktatás olvasói osztják a véleményemet.

Medgyes Péter

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 evolúcióbíológia területén); matematikai gondolkodás;² nyelvek, kultúrák és közösségek a globális változások tükrében; fizikai aktivitás, egészség és jólét (különösen a gerontológia és a sportbiológia); 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 kredites *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 kredites 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). Természet-

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 oktatót 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 (mesterszakos, 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 tanszékkel 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

PENNER ORSOLYA

Nyelvi interakciók megjelenése egy idegen nyelvi tanítási gyakorlaton

Cross-linguistic interactions in a foreign language teaching practice

This paper focuses on how the two foreign languages English and German interact with each other in the third language (L3) acquisition process. The aim of this study is to provide insight into these interactions from three different perspectives, that of L3-students, a university student during her teaching practice and her mentor teacher in a Hungarian secondary school. Qualitative research tools were used to investigate the participants' experience with and attitude to these cross-linguistic influences. The main results show that all the participants consider these L2-L3 interactions as a natural and useful part of the acquisition process appearing not only on linguistic levels, but also in the four skills and language learning strategies. In addition, this paper provides real-life examples of these cross-linguistic influences in the language classroom, and shows how to make use of them to aid and enhance the learning process of L3 as well as L2.

Bevezetés

Mindennapi életünket, szakmai és személyes kapcsolatainkat egyaránt átszövi a nemzetköziség. Ebből adódóan ma már használható idegennyelv-tudás, sőt lehetőleg két idegen nyelv alapos ismerete kell a boldoguláshoz.

A Nemzeti Alaptanterv értelmében a diákok két idegen nyelvet tanulnak a közoktatásban. Ahogyan a NAT (2012: II.3.2.A) is megfogalmazza, a nyelvoktatásnak a tantárgyak összekapcsolását, integrálását is meg kell valósítania, és képessé kell tennie a diákokat nyelvtudásuk élethosszig tartó önálló fejlesztésére, további nyelvek elsajátítására. Így az idegennyelv-tanítás módszertanának figyelembe kell vennie, hogy a tanulók két vagy több nyelvet tanulnak párhuzamosan, esetleg már ismernek is egyet. A modern szakpedagógiai ismeretek és kutatási eredmények azt jelzik, hogy az idegen nyelvek közötti interakciókat hasznosító módszer előnyösen befolyásolhatja a nyelvtanulás sikerességét.

Tanulmányom témaválasztása szubjektíven motivált, mivel angol és német szakos tanárként naponta megélem a nyelvi kölcsönhatások gyakorlati jelentőségét. Évek óta folyamatosan van olyan csoportom, ahol mindkét nyelvet tanítom, így ideális lehetőségem nyílik a nyelvi interakciókat figyelembe vevő oktatásra. Az idevonatkozó szakpedagógiai kutatások eredményeivel (Hufeisen–Lindemann 1998, Hufeisen–Neuner 2003, Sárdi 2014) összhangban azt tapasztalom, hogy a nyelvek közötti kölcsönhatások támogatják egymást, akár az első idegen nyelv (L2) hat a másodikra (L3)¹, akár

¹ L1: anyanyelv

fordítva. E hatások ismeretének és szakszerű kezelésének a tanárképzésben is helyet kell kapnia, mint azt mentori munkám is megerősíti.

A nyelvi kölcsönhatások alapfogalmai

Számos kutatás bizonyította, hogy a nyelvek egymással kölcsönhatásban állnak (Boócz-Barna 2014: 35–36), és ezt a kölcsönhatást értékelés nélkül – vagy más szóval értékeslegesen – a *transzfer*, illetve az *interakció* terminus jelöli. Az interakció során az egyik nyelv elemei a másik nyelvben is megjelennek. Amikor az egyik nyelvbéli tudást a másik nyelvbe sikeresen ültetjük át, *pozitív transzferről* beszélünk, az ellenkező esetben *negatív transzferről*.

Kerülöm egy másik elterjedt szakkifejezés, az *interferencia* használatát, mert ez két nyelv egymásra gyakorolt hatásának negatív megítélését fejezi ki, és általában a tanulási folyamatot zavaró tényezőknek tekintik (Hufeisen 1999: 47). Több kutatóval egyetértésben (Hufeisen–Neuner 2003: 25–27, Boócz-Barna 2014: 39–40, 47–51) azt a felfogást képviselem, hogy az idegen nyelvek potenciális hibaforrást jelentő különbségeit is a haladás és a siker szolgálatába lehet és kellene is állítanunk. Azért tartom ezeket a hatásokat is transzfer-jelenségnek, vagyis hasznosnak, mert az egyik nyelvről megszerzett tudásnak a másik nyelvre való átültetését – még ha negatív eredménnyel jár is – lényeges tanulási és kommunikációs stratégiának találok, amely a sikeres nyelvtanulás szempontjából központi szerepet játszik. Ezenkívül a tanulói nyelv sajátos köztes nyelv (Boócz-Barna–Feld-Knapp 2015: 89), amely egyéni nyelvvariánsnak tekinthető, folyamatosan változik, és az egyén által ismert valamennyi nyelv (legyen az anyanyelv vagy idegen nyelv) jellemzőit magában hordozza. Így a tanulói nyelvben rendszeresen előfordulhat kódváltás, illetve kódkeverés is.

A kutatásról

Az alábbiakban bemutatott empirikus kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem mentortanári képzésében készített szakdolgozatomhoz végeztem.

Arra voltam kíváncsi, milyen kölcsönhatások észlelhetők az angol és a német nyelv tanulási és tanítási folyamatában, valamint hogyan érzékelik és értékelik ezeket a hatásokat a tanítási gyakorlatát végző hallgató és a tanulók. E kvalitatív kutatáshoz két kutatási kérdést fogalmaztam meg:

(1) Mely területeken észlelik, és hogyan értékelik az angol és a német nyelv interakcióit a mentorált hallgató és a diákok?

(2) Hogyan változtat a mentori munka és a tanítási gyakorlat a hallgatónak a két nyelv interakcióival kapcsolatos attitűdjén, véleményén?

A vizsgálatot 2016 tavaszán végeztem egy budapesti nyolcosztályos gimnáziumban, ahol az angol és a német nyelvet első és második idegen nyelvként egyaránt tanítjuk. Az adatgyűjtés magyarul történt.

A kutatás résztvevői

A vizsgálatban két tanár vett részt: a tanítási gyakorlatát végző angol és német szakos mentorált egyetemi hallgatóm mint a megfigyelt órákon tanító tanár, és jómagam mint mentor.

A mentorált hallgató előzetes tapasztalatai a vizsgált nyelvek kölcsönhatásairól elsősorban saját nyelvtanulási élményeiből származtak. A felsőoktatásban inkább elméleti szempontból találkozott ezekkel a hatásokkal, és akkor is az L1 és az adott célnyelv összehasonlítására korlátozódott a téma. Az alapképzésben szakdolgozatát az anyanyelvi interferenciáról írta, így az ilyen jellegű kölcsönhatásokról mélyebb ismeretekre tett szert. Az L2 és L3 kapcsolatába és ezeknek a kölcsönhatásoknak a tanításban való gyakorlati alkalmazásába a jelenlegi, mester szintű szakdolgozata is betekintést nyújt: a nyelvtanítás szempontjából elemzi az egyik német tankönyvet (*Kekse*), amely él az L2 bevonásának módszerével.

A felmérés L3-tanulócsoportokban zajlott, tehát minden diáknak voltak saját L2-tanulási tapasztalatai. Ezeket tekinti át az 1. táblázat.

	A csoport	B csoport
évfolyam	7.	10.
létszám	12	12
kérdőívet kitöltők száma	9	9
L1	magyar	magyar
L2	angol	német 6 fő, francia 3 fő, spanyol 3 fő
L2 – tanult évek	3	6
L2 – nyelvtudás szintje	A2	B1
L3	német	angol
L3 – tanult évek	1	2
L3 – nyelvtudás szintje	A1	A2
megfigyelt órák száma	24	18

1. táblázat. A kutatásban részt vevő diákcsoportok áttekintése

A kutatás módszerei

Annak érdekében, hogy minél megbízhatóbb eredményekhez jussak, a kutatásban módszertriangulációt alkalmaztam (Davis 1995: 446), vagyis háromféle adatgyűjtést kombináltam: a kérdőíves módszert, a személyes és csoportos interjúkat, valamint az óramegfigyeléseket.

A kérdőív

A diákoktól az anonimitás megőrzése érdekében digitális kérdőívvel² igyekeztem átfogó képet nyerni arról, miként látják az angol és a német nyelv kölcsönhatásait. Ez az első kutatási kérdés megválaszolásához nyújtott segítséget.

A kérdőív több részből áll. Az első részben személyes információkra, attitűdre kérdeztem rá. A második részben a két nyelvvel kapcsolatos állításokról kellett előre

² <https://goo.gl/forms/t89b5DnQuZ4qNGJt2>

megadott skálán eldönteni, mennyire ért egyet velük a tanuló. A harmadik, a legnagyobb hányadot kitevő kérdéscsoport minden esetben saját szöveges választ várt konkrét nyelvi és nyelvtanulási területekről, így példákat is az idegen nyelvi interakciókkal kapcsolatban. Itt pozitív és negatív transzferesetekről is be kellett számolniuk a diákoknak. Ennek a résznek az utolsó kérdéscsoportjában nyelvtanulási stratégiákról szóló kérdések találhatók. A kérdőív utolsó része zárt kérdésekből áll, melyek a nyelvi kölcsönhatások tapasztalásának gyakoriságát mérik. A kérdőív terjedelméből adódóan több adatot gyűjtöttem, mint amennyinek a feldolgozására és elemzésére a mentortanári szakdolgozatban előre láthatóan lehetőségem volt. Azért döntöttem mégis ilyen hosszú kérdőív kitöltése mellett, mert úgy gondoltam, az így szerzett információkat a későbbi tanítási gyakorlatomban is hasznosíthatom.

Arra törekedtem, hogy minél több nyílt kérdést tegyek fel, és ne csak előre megadott lehetőségek közül kelljen választani (Dörnyei 2003: 14–15). A szöveges válaszokat tartalmilag elemeztem, a kvalitatív elveknek megfelelően (Davis 1995: 446–447). Az alábbiakban, az elemzésnél idézek is ezekből a feleletekből, hogy megbízhatóbb képet nyújthassak.

A kérdőívet két változatban készítettem el aszerint, hogy a diákok melyik nyelvet tanulják L3-ként.

Óramegfigyelések

Mivel céloom volt, hogy betekintést nyerjek a vizsgált nyelvek közötti interakciók tanórai megjelenésébe is, óramegfigyeléseket is végeztem, amelyek mindkét kutatási kérdés megválaszolását segítették. A kvalitatív kutatás egyik alapelve, hogy az eredeti környezethez képest lehetőleg változatlan körülmények között történjen (Maykut–Morehouse 1994: 45), így a mentorálás elveinek is megfelelően a háttérben, szemlélőként vettem részt a hallgató által tartott órákon. A kutatás szempontjából fontos helyzeteket igyekeztem pontosan jegyzetelni.

Interjúk

Harmadik adatgyűjtési módszerként interjúkat folytattam a mentorált hallgatóval, illetve csoportos interjút készítettem a diákokkal. Itt lehetőségem nyílt az óramegfigyelések és a kérdőívek alapján felmerülő kérdések tisztázására, bővebb kifejtésére (Maykut–Morehouse 1994: 44–46), így mindkét kutatási kérdéshez további adatokat gyűjthettem.

A mentorált hallgatóval három interjút készítettem a nyelvi kölcsönhatásokról, előre eltervezett időzítéssel különböző kiindulási helyzeteket teremtve. Az elsőt a mentori munka elején, első találkozásunkkor, így ez a kezdeti állapotot tükrözi. A második alkalomra 14 tanított órát követően került sor. Addig azonban konkrétan az L3-specifikumokról szándékosan nem beszéltem vele, mert arra voltam kíváncsi, hogy magától, figyelemfelhívás nélkül mit tapasztal, mi változik benne a tanítás következményeképpen. A harmadik átfogó jellegű beszélgetés a kutatás végén történt, miután az óramegbeszéléseken konkrétan az L3-specifikumokra is kitértünk. A három interjúval azt szándékoztam vizsgálni, hogy az L3-specifikumok ismerete és a tudatosan időzített információadagolás milyen hatást gyakorol rá, és hogyan hat a benne zajló változásokra.

E három alkalmon kívül az óramegbeszéléseken a tanórákon megtörtént eseteket vitattuk meg nyelvi interakciók szempontjából, valamint beszélgettünk olyan potenciális helyzetekről, amelyek az adott tanórán előfordulhattak volna, ám nem valósultak meg.

A kutatási adatok elemzése

Az adatok feldolgozása során arra törekedtem, hogy az egyes kérdésköröket több forrásból is megvilágítsam. Így a különböző adatgyűjtési módszerek révén nyert adatokat a vizsgálat szempontjából releváns kérdések szerint tartalmi összefüggéseik alapján, egymást kiegészítve elemzem. Először a résztvevőknek a nyelvek közötti interakciókhoz kapcsolódó attitűdjét, majd az ezen interakciók megjelenésére vonatkozó adatokat elemzem a nyelvi szintek, készségek és stratégiák területén.

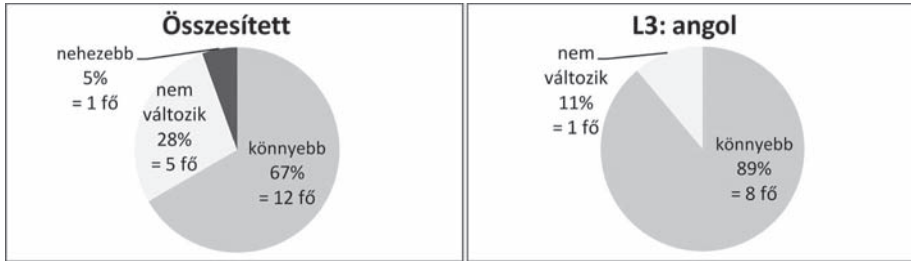
Vélemények, attitűdök az idegen nyelvek kölcsönhatásáról

Az L3-tanulási folyamatot a releváns szakpedagógiai kutatások eredményeivel összhangban a kutatásban részt vevő tanulók is eltérőnek tartják az L2 tanulásához képest. Válaszaikból kitűnik, hogy konkrét tapasztalatokkal rendelkeznek az idegen nyelvek közti interakciókról, ezeknek tudatában vannak, és élnek is az ezáltal nyíló lehetőségekkel. Néhány visszatérő véleményt idézek a kérdőívekből és a csoportos interjúból:

- *Már az első idegen nyelvnél gyakorlatot szereztem abban, hogy nekem hogy a legkönnyebb tanulni.*
- *Néha az első idegen nyelvben tanult nyelvtanokhoz (például múlt idő, amit a magyarban külön nem jelzünk) kapcsolat a második nyelvben épp tanulandó anyagot. Így nem kell megtanulnom újra, hogy létezik ilyen, és hogy mit is jelent, elég a mechanikájára figyelnem.*
- *Az előző nyelv tanulásakor már kialakítottam a magyar és az idegen nyelv között néhány logikai kapcsolatot, így ez sokat segít abban, hogy legtöbbször csak le kell cserélnem a szavakat, de a mondatalkotás alapja változatlan.*

Az L2- és L3-tanulási folyamat közti különbségre vonatkozó kérdések közül először a nehézség megítélésére térek ki. Az 1. diagramon látszik, hogy a tanulók túlnyomó többsége könnyebbnek találja az L3 elsajátítását, mivel ekkor már tanul(t) egy másik nyelven. 28% úgy gondolja, az L2 tanulása által változik az L3 elsajátítása, és csupán egyetlen diák szerint nehezíti az L2 az L3 tanulását. Feltétlenül ki kell emelnem, hogy az angolt L3-ként tanulók esetében (B csoport) a különbség még dominánsabb, mivel egy diák kivételével a megkérdezett tanulók mindannyian a könnyítő hatást érzékelték. Elképzelhetőnek tartom, ez abból is adódik, hogy akik a német után tanulják az angolt, azok egy bizonyos szinten nehezebb nyelv után kezdenek bele az eleinte könnyebb angolba. Ez önmagában is könnyebbséget jelenthet, ráadásul az L3 tanulását a már megszerzett L2-tapasztalatok megváltoztatják az L2-tanuláshoz képest. Az L2 tanulása tehát inkább pozitívan befolyásolja, vagyis könnyíti az L3 elsajátítását.

A számszerű adatok árnyalására az 2. táblázatban mindkét fő véleménycsoportból idézek válaszokat a diákoktól.



1. diagram. L3 nehézsége az L2 után

Könnyebb	Nem változik a nehézségi fok
<ul style="list-style-type: none"> – Mert vannak hasonló szavak, kifejezések, amiket ha az egyik idegen nyelvből megtanultál, akkor a másikban is tudod. – Mert az angol és a német nyelv szerkezete hasonló. – Mert vannak hozzá módszereim. 	<ul style="list-style-type: none"> – Minden nyelv más, minden nyelvnél meg kell tanulni a szavakat és a nyelvtant. – Van, amikor összekeverem őket, viszont néha jobb, mert tudom mihez viszonyítani. – Mert nem minden nyelv nehéz vagy könnyű. Mire az egyik logikus lesz, a másik lesz nehezebb, mert új nyelvtan, új kiejtés stb. következik.

2. táblázat. Miért könnyebb/nehezebb az L3 tanulása?

A diákok véleményéhez hasonlóan az idegen nyelvek egymásra gyakorolt hatásával kapcsolatban a mentorált hallgató is jellemzően a „*hasznos, segítő, tudatos, ösztönös*” mellékneveket választotta az órai esetek jellemzésére, vagyis főleg pozitív értékelést kapcsolt hozzájuk. A negatív jelzők közül a „*zavaró*” szó mellett szinte kizárólag a „*hibaforrás*” szót használta. Ezt a kifejezést a felsőoktatásban szerzett tapasztalata alapján többször említette, mivel ott arra hívták fel a figyelmüket, hogy az L2 „hibaforrás lehet, amire figyelmeztetni kell a tanulókat”. A tanítási gyakorlat folyamán a hallgató megtapasztalhatta, hogy tanári segítséggel helyes irányba terelhetők a diákok helytelen következtetései, és ha negatív transzfer esetén a végeredmény a nyelvi szabályoknak nem is felel meg, ez a kommunikáció sikerét ritkán zavarja.

A nyelvek kölcsönhatásával kapcsolatban a hallgató az L1 segítő szerepét többször kiemelte, ám a gyakorlat folyamán egyre gyakrabban észlelte az L2 hatását az L3 tanulására, amit az eseteleírások elemzésénél majd láthatjuk. Ő maga így fogalmazta meg a változást, amely elmondása szerint egyrészt saját tanítási tapasztalata, másrészt a hospitált órák és az óramegbeszéléseink alapján jött létre benne: „A tanítási gyakorlat során jobban megismertem a nyelvi kölcsönhatások pozitív oldalát, és több lehetőséget ismertem meg arra, hogy a tanulókat a nyelvi kölcsönhatások segítségével vezessem rá a célnyelv megértésére.”

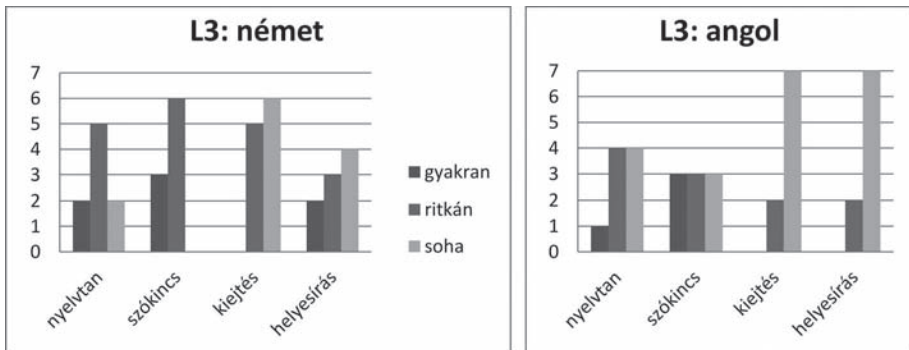
Az L2 könnyítőnek tartott szerepéhez hasonló arányban értékelik a diákok azt, amikor nyelvtanáruk L3-órán az L2-re utal. Több mint háromnegyedük (79%) segítségnek tartja, olyan válasz pedig egyáltalán nem érkezett, amely szerint ez zavarná az L3 elsajátítását.

Ezzel ismét megerősítve látom az L2-nek az L3-elsajátításban betöltött pozitív szerepét, továbbá annak az alátámasztását, miszerint az L2 még negatív kimenetel esetén is transzferalaprak tekinthető – nem pedig interferencia okozójának, ami hibaforrásnak minősítené ugyanazt az esetet. Ezt mutatják a diákok által megfogalmazott indoklások is.

Transzfer a nyelvi szinteken

Pozitív nyelvi transzfer

A tanulók az angol és a német nyelv közötti interakciókra elsősorban nyelvi szintenként soroltak fel példákat. A 2. diagramon a különböző nyelvi szinteken előforduló pozitív transzferjelenségek gyakoriságát figyelhetjük meg. A németet L3-ként tanuló diákok körében a nyelvtani és szókincsbeli segítő hatások észlelése jól láthatóan magasabb, mint az L3-ként angolt tanulók körében. Mindkét csoport tanulói leggyakrabban a szókincs területén említenek segítő szerepet. Az angolt L3-ként tanulók azonban lényegesen kisebb arányban számoltak be segítő hatásokról.



2. diagram. Pozitív nyelvi transzfer

Ennek megfelelően a nyelvi interakciók a tanítási gyakorlat folyamán csak az L3-ként németet tanuló (A) csoportban voltak megfigyelhetők, ami összhangban áll a diákok válaszaival, miszerint az angol L3 (B) csoport tagjai lényegesen kevesebb transzfer észleléséről számoltak be a kérdőívben is. A két csoport közötti eltérésnek az okát egyrészt abban látom, hogy a német (A) csoport L2-t tekintve homogén, vagyis mindannyian angolt tanulnak első idegen nyelvként, míg az angol (B) csoportban néhányan franciát és spanyolt, tehát csak a csoport fele rendelkezik német nyelvi ismeretekkel. Másrészt kétségtelenül nagy hatással van a németet L3-ként tanulóokra, hogy az L2 angolt is én tanítom nekik, így ők bátrabban kapcsolják össze a két nyelvet.

A konkrét esetek említésekor valamennyi diák helyes példát írt minden nyelvi területen. Ez is megerősíti, hogy a tanulóknál a hasonlóságok tudatosultak, és valóban egymáshoz kötik a bizonyos szempontból hasonló nyelvi elemeket.

Mentorált hallgatóm saját tapasztalatából (L2: angol, L3: német) a pozitív nyelvi transzfer számára jellemző területeként a nyelvtani hasonlóságokat emelte ki. Úgy fogalmazott, hogy az új német nyelvtani szerkezet „sokszor nem volt teljesen új, mert

már angolból ismertük”, a mondatalkotásnál pedig „először angolul mondtam magamban”, ami nyelvtanulási stratégiájáról is tanúskodik.

A tanítási gyakorlat során a hallgató számos olyan helyzettel találkozott, amelyeket kezdetben csak utólag azonosított transzferként, később azonban több esetben előre tervezetten is a pozitív transzferre építve kezelte. Ezt mutatják a következő esetleírások:³

„Dinge” részlet

Kontextus: A párbeszéd alapján a diákok felsorolják, mire van Katrinnak szüksége.

T: (táblára is írja) Katrin braucht viele Dinge. Zum Beispiel? [Katrinnak sok dologra van szüksége. Például?]

Dk: ??? (nincs válasz)

T: Welche Dinge braucht sie? [Mely dolgokra van szüksége?]

D1: Milyen dolgok kellene neki?

T: Ja, welche Dinge braucht sie?

Dk: (keresik a szövegből) Kissen, Luftmatratze, ... [párna, gumimatrac, ...]

Az ebben a részletben megjelenő *Ding* szót a diákok nem ismerték, mégis megértették, és helyesen fordították magyarra. Ez egyrészt a kontextusból is következhetett, ám ahogy azt sejtettem, az L2 angol nyelv segített az adott diáknak a jelentés kitalálásában. A csoportos interjú alkalmával ezt ő maga is megerősítette, amikor a párbeszéd-részletet felolvastam nekik:

T: Itt honnan jöttetek rá, mit jelent a mondat?

D: Hát, az angolul thing. Az meg hasonlít erre.

Ez a válasz anélkül érkezett a diáktól, hogy említettem volna, a tanórán ő hozta létre ezt a nyelvek közti kapcsolatot. Ez is azt példázza, hogy a diákok tanári utalás nélkül, spontán módon önmaguk is összekapcsolják a tanult nyelveket, és a tanórán számos esetben ki sem derül, mi alapján született a helyes felismerés.

A következő tanórai részletben a tanár kezdeményezte a nyelvek közötti transzfert, bár a csoportos interjúból kiderült, hogy több diák saját maga is, már a tanári segítség előtt, észrevette.

„Jobben” részlet

Kontextus: szavak és szinonimáik párosítása.

T: Was passt zu arbeiten? [Mi passzol az arbeiten-hez?]

³ A tanórai párbeszéd- és az interjúrészletek leírásakor a következő jelöléseket használom:

T = tanár

D = diák; D1, D2 stb. = konkrét diákok

Dk = diákok

[] = idegen nyelvű mondatok magyar fordítása

() = kommentár a mondottakhoz, például non-verbális kommunikáció, történések

Dk: (csönd)

T: Na, was bedeutet arbeiten? [Na, mit jelent az arbeiten?]

D1: Dolgozni.

T: Also, welches Wort bedeutet dolgozni? [Tehát, melyik szó jelenti azt, hogy dolgozni?]

D2: Óóó, jobben?

T: Ja, richtig. [Igen, helyes.] Írjuk ki a szótárba.

D3: Mit, a jobben-t is?

T: Igen, mindkettőt.

D3: Oh, my God! [Ó, Istenem!]

Itt egy olyan pozitív szókinsz-transzfert láthatunk, amelyben a tanár az L1-en keresztül vezette rá a tanulókat az L2-vel való hasonlóságra, mert az L2 és L3 szavak alakilag nem, csupán jelentésileg kapcsolódnak, ami kevésbé szembeűnő. Az L1-ravezetés sikeresen létrehozta a kapcsolatot az L2 és L3 között, olyannyira, hogy utána az egyik diák spontán L2-mondattal reagált.

A szókinsz esetei után most egy nyelvtani szabályszerűségekre vonatkozó órarászletet írok le.

„Viel/viele” részlet

Kontextus: A viel/viele közti különbség megtanítása. A párbeszédűből a diákok kiűjtötték, miből van sok, a tanár két oszlopban írta ezeket a táblára:

VIEL	VIELE
Zeit	Markenklamotten
Geld	CDs
	Bücher

T: Was ist der Unterschied? [Mi a különbség?]

D1: Megszámlálhatatlan!

T: Das ist eine gute Idee! [Ez jó ötlet!] Melyik oszlop lesz a megszámlálhatatlan?

D2: A második.

T: Ki ért vele egyet?

D1: Az első.

D3: Igen, mert nincs egy idő, egy pénz.

T: És még milyen különbség van?

Dk: A második többes számban van.

Ez a részlet a hallgató 16. gyakorló órájáról származik. Ekkor már az óramegbeszélésekben beszélgettünk a nyelvi kölcsönhatásokról, és az óratervezésűnél ki is tértünk arra, hogy ezen az órán hogyan lehetne a diákok L2-tudására alapozni. Így ez az előre tervezett és a tervnek megfelelően megvalósult pozitív nyelvtani transzfer esete. Ráadásul a német nyelv tanításában a megszámlálható-megszámlálhatatlan kategóriákat nem szokásos használni, bár ez véleményem szerint indokolt lenne, hiszen valóban ilyen jellegű különbségről van szó. Ennek ellenére a hallgató kis mentori rávezetés után rájött, itt

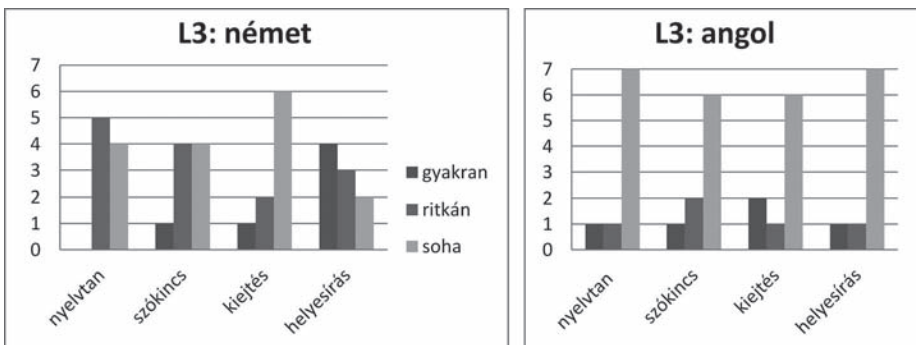
lehetne erre alapozni, és a diákok a tanórán az L2-re való utalás nélkül észrevették, min alapul a tanár által a táblára tudatosan két csoportban felírt szavak közötti különbség.

Ezekből a példákából is jól látszik, hogy a gyakorlat folyamán változott a hallgató attitűdje a nyelvi kölcsönhatások tanórai alkalmazásához. Már a gyakorlat felénél eljuttott oda, hogy ő maga kezdeményezte a diákok L2-ismereteinek segítségül hívását az L3-órán. Ezt a vizsgálat végén hangsúlyozta is: „Bővültek a tapasztalataim azon a téren is, hogyan tudom a diákok tanulását segíteni a nyelvi kölcsönhatások segítségével.”

Negatív nyelvi transzfer

A diákoknál a negatív transzferre mint zavaró hatásra kérdeztem rá, hogy érthető legyen számukra a kérdés megfogalmazása. Ám – ahogyan korábban már kifejtettem – ezeket szintén a haladás felé mutató eseteknek tartom, tehát csak átmenetileg tekintem őket zavart okozó jelenségeknek. A tanulók az ilyen tapasztalataikat gyakran úgy fogalmazták meg, hogy összekeverik a két nyelvet, úgy érzik, a másik nyelv belezavar a célnyelvi kommunikációjukba. Ilyenkor előfordul, hogy a diákok a célnyelvben (főleg a beszédben) a másik idegen nyelv szavait vagy nyelvtani szabályait (például a szórendjét) használják, legtöbbször úgy, hogy az fel sem tűnik nekik.

Ilyen eseteket, ahogy a pozitív transzfer tárgyalásánál említettem, főleg a német mint L3 órákon észleltem. Ezt a tendenciát támasztják alá a diákok válaszai is. Ahogy a 3. diagramon is látható, az angolt L3-ként tanulók csak egy-két esetben jelezték, hogy a német L2 zavarná őket az angoltanulásban, míg a németet L3-ként tanulóktól lényegesen több jelzés érkezett zavaró hatásokról. Ezeket elsősorban a helyesírásban észlelik, a többi területen csak ritkán figyelnek fel ilyenekre. Ennek a különbségnek az lehet a magyarázata, hogy az angol nyelv különböző okokból könnyebben válik rutinná a diákok számára (például mert gyakrabban találkoznak vele a mindennapi életben, egy mondaton belül kevesebb nyelvtani szabályra kell figyelni). Ahogy azt a csoportos interjúban meg is fogalmazták: „jobban rááll az angolra az agyam”; „még angoltól is kell gondolkodjak sokat, de németül még többet”.



3. diagram. Negatív nyelvi transzfer

Itt egy olyan, negatívként induló transzfer esetét írom le, amely a tanárt egy újabb transzfer kezdeményezésére ösztönözte, s így végül pozitív eredménnyel zárult.

„oft” részlet

Kontextus: Ruhavásárlás témakörben bevezető beszélgetés.

T: *Wie oft kaufst du Klamotten? [Milyen gyakran vásárolsz ruhákat?]*

D1: *Oft? [Gyakran?]*

T: *(Táblára is írja) Oft. [Gyakran.]*

D2: *Az mi?*

D3: *Hát mint az off meg on a TV-n, hogy kikapcsol.*

T: *Nem. (Közben írja a táblára a már ismert szót: ↔ nie [soha])*

Dk: *Soha.*

T: *(Az oft szóra mutatva) Auf Englisch often. [Angolul often.]*

Dk: *Gyakran.*

Először az eredetileg L2-ből származó *off* szóval való alaki hasonlóságból kiinduló asszociáció jutott az egyik diák eszébe, ami téves következtetésre juttatta. Ez a tanárt további magyarázatra készítette: a két nyelv közti alaki hasonlóságra építve először a diákok már meglévő L3-szókincsét próbálta segítségül hívni, majd az L2-szó megadásával juttatta el őket a helyes jelentéshez. Ez az eset végeredményében pozitív transzfernek minősül, ám mivel egy negatív transzfer továbbviteléből adódott, kiváló példának tartom arra, hogy alátámassza azt a korábban már kifejtett nézetet, miszerint érdemes a negatív transzfert interferencia helyett transzfernek tekinteni. A tanulás szolgálatába állítva ugyanis (igen rövid időn belül) előmozdította a haladást, még ha átmenetileg hibás következtetésre vezetett is.

Arra is rámutat e példa, hogy a hallgató váratlan helyzetben spontán hívta segítségül az L2-t, ezt eredetileg nem tervezte bele az órába. Vagyis a gyakorlat folyamán az L2 és L3 közti interakciók kihasználásának módszere automatikusabbá vált nála, és rögtönözve is élt a kínálkozó alkalommal.

Hamis barátok

A következő tanórarészlet olyan esetet mutat be, ahol a kiejtés alapján hamis baráti viszonyban álló szavak okoztak félreértést.

„Kennt” részlet

Kontextus: A *dies-* ragozásának gyakorlásakor az egyik mondatban elhangzik a *kennt* szó, amit még nem ismernek.

T: *Wer kennt dieses Mädchen? [Ki ismeri ezt a lányt?]*

D1: *Mit tud?*

T: *Wer kennt dieses Mädchen?*

D2: *Mi az a can`t?*

T: *Kennt.*

D3: *Az a könnyen ragozása.*

T: *Nein. Zum Beispiel: Ich kenne Lala (magántanuló diák, aki kivételesen bejött az iskolába, de a tanár eddig még nem találkozott vele) nicht. [Nem ismerem Lalát.]*

D2: *Nem tudja, ki?*

T: *Ich kenne Lala nicht.*

D3: *Jaaa, nem ismeri!*

T: *Igen. Kennen, ismerni.*

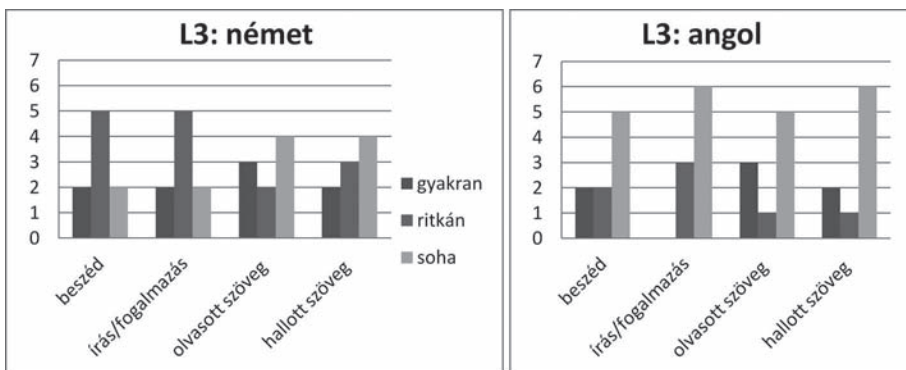
Ebben a részletben az 1. és a 2. diák az angol *can't* kiejtéséből kiindulva félreértette a kérdést. Így kiderült, hogy az L2 alapján próbálták megérteni a mondatot. A 3. diák a *können* ige ragozott (*kann*) alakja alapján vélte felismerni az új szót, ám helytelenül. A tanár magyarázata segítette, hogy rájöjjen az igazi jelentésre. Ebben a helyzetben, ahol félreértést eredményeztek a hamis barátok, a hallgató cél- és anyanyelvi egyértelműsítéssel oldotta meg az ügyet. Arra azonban nem tért ki, hogy a diákok először minek az alapján keverhették össze a jelentéseket. Az ő helyében bizonyosan nem tudtam volna megállni, hogy ne térjek ki mind a *can't*, mind a *können* említésére. Ezzel meg lehet erősíteni a tanulókat abban, hogy jó stratégia, ha megpróbálnak a meglévő ismereteik alapján következtetni, de vannak olyan ritka esetek, amikor ez nem a helyes eredményhez vezet.

Transzfer a négy készség esetén

Pozitív transzfer

A nyelvi készségek szintjén előforduló pozitív transzferrel kapcsolatos adatok elemzését az egyik diaktól vett idézettel kezdem, aki rávilágított e folyamatok lényegére: „[Az L2] segítette, mert a nyelvek elsajátítása ugyanazzal a módszerrel történik. Ugyanúgy olvasunk, hallgatunk szövegeket, és így már bizonyos rutint szereztem.” Vagyis a stratégiák, amelyeket a négy készség kapcsán az L2 tanulásakor kifejlesztett, használhatók az L3 tanulásakor is, ahogy erre majd a stratégiák elemzésénél részletesebben kitérek. Ezenkívül az előzőekben a nyelvi szinteknél említett hasonlóságok, természetesen a készségek sajátosságainak megfelelően, itt is lényegesnek tekinthetők.

A négy készség szintjén tapasztalt transzfer esetén az angol, illetve német mint L3 csoportok között megfigyelt eltérések továbbra is szembetűnőek (4. diagram).



4. diagram. Pozitív transzfer a négy készség esetében

Mindkét csoport az olvasott szöveg értésénél érzékelt leggyakrabban a pozitív transzfert. Az angol mint L3 csoportban szembetűnő, hogy a diákok fele-kétharmada soha

nem tapasztalt segítő hatást az idegen nyelvek között. A németesek azonban gyakoribb előfordulásról számoltak be, így ők több és lényegesebb példát is említettek, amelyek közül a 3. táblázatban idézek néhányat.

nyelvi készség	példa
beszéd	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Már meg merek szólalni idegen nyelven.</i> – <i>Tudom, mik a tipikus szituációk a nyelvtanulásnál... így csak a nyelvi megfogalmazásra elég figyelnem, azon nem kell gondolkodni, hogy mit akarjak mondani.</i> – <i>A másik nyelven jut eszembe az adott szó, ami mondjuk néha zavar, de erről sokszor eszembe jut azon a nyelven is.</i> – <i>Hozzászoktam, hogy inkább mondjam, max. kicsit hibás lesz, de a lényeg, hogy megértsek.</i>
írás	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Levéllírás, a forma nagyon hasonló.</i> – <i>Tudom, hogy bekezdéseket kell írni, meg linking words-öket.</i>
olvasott szöveg értése	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mivel sok szót megértek, ezért könnyebb.</i> – <i>Tudom, hogy nem kell megijedni, ha nem értem az összes szót, meg lehet, hogy rájövök, mit jelent.</i> – <i>Van idő átgondolni, hogy mit is jelenthetnek az új szavak.</i>
hallott szöveg értése	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Megszoktam, hogy vannak akcentusok.</i> – <i>Megtanultam csak a kért részekre koncentrálni.</i> – <i>Ránézek a feladatra, és tudom, mit kell csinálni.</i>

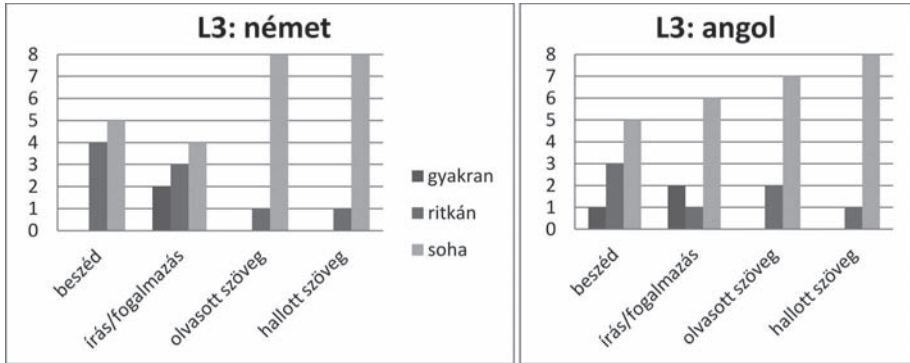
3. táblázat. Pozitív transzfer példák a nyelvi készségek esetén

Mint azt a fenti példák is jól mutatják, a nyelvi készségekkel kapcsolatban sok olyan stratégiát említettek a tanulók, amelyeket az L2-tanulás folyamán az adott készség gyakorlása közben ismertek meg és sajátítottak el, vagy alakítottak ki maguknak. Ezekből is látható, hogy a készségek szintjén működő transzfer nem egyszerű kívülről megfigyelni, mivel az gyakran csak a tanuló fejében, érzéseiben jelenik meg. Emiatt a csoportos interjúban próbáltam jobban a készségekre fókuszálni, hogy így több érdekességet tudhassak meg. Ezek azonban a nyelvtanulási stratégiák szempontjából világítottak rá a készségekre, így majd ott térek ki rájuk. A mentorált hallgatótól gyűjtött adatok szintén jellemzően a nyelvi és nyelvtanulási stratégiák szempontjaira vonatkoznak.

Negatív transzfer

Amint az 5. diagramon látszik, a négy készség kapcsán a negatív transzfer esetén az angolos és a németes csoportok válaszai nem mutatnak olyan eltéréseket, mint a korábbiakban.

A diákok a produktív készségek esetében gyakrabban észlelnek zavaró hatást. Ennek az oka a nyelvek keverése, amelyet gyakran megélnek a tanulók, ahogy ezt már a nyelvi szintek kapcsán említettem. Így a nyelvi szinteken és a négy készség esetében kapott adatok megerősítik egymást. A 4. táblázatban olyan példákat idézek, amelyeket a diákok a beszéd- és íráskészség esetében említettek.



5. diagram. Negatív transzfer a négy készség esetében

nyelvi készség	példa
beszéd	<ul style="list-style-type: none"> – Néha elkezdek német [L3] órán angolul [L2] beszélni. – Ha sokat angoloztam [L2], és németre [L3] kell váltani.
írás	<ul style="list-style-type: none"> – A szórend miatt, meg annyiszor írnék angolul németen és fordítva is. – Csak úgy néha csempészek bele véletlenül pár angol [L2] szót.

4. táblázat. Negatív transzfer példák a produktív készségek esetében

A receptív készségek (olvasott, illetve hallott szöveg értése) esetében csupán két-három diák számolt be negatív transzfer észleléséről. Ők is csak ritka előfordulást jelöltek be, konkrét példát pedig nem tudtak megnevezni. Ezek az adatok is rávilágítanak arra, hogy érdemes a megértést alapul venni az L3 tanításánál.

Transzfer a nyelvtanulási stratégiák esetében

A nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával kapcsolatban négy diák kivételével mindenki arról számolt be, hogy vannak L3-tanulást segítő stratégiái, és ezt példákkal is alátámasztották. Ezeket a technikákat főként az L3 tanulásakor fejlesztették ki, ugyanakkor használnak az L2-tanulásakor elsajátított taktikákat is. A stratégiákat – kifejlesztésük eredetétől függetlenül – a diákok több mint fele mindkét idegen nyelv tanulásakor alkalmazza.

Ezenkívül a korábbiakban elemzett tanórai esetek közül a „Dinge” és a „Jobben” részletek szintén az L2–L3 ösztönös és stratégiaszintű összekapcsolásáról tanúskodnak.

Az L2 és L3 összehasonlításán kívül előfordulnak spontán nyelvváltások is, amelyek nem tudatosan, stratégiaként jelennek meg, de ha észlelik és tudatosítják őket, a hozzájuk kapcsolódó gondolkodási mechanizmusok stratégiává alakulhatnak. Ilyen spontán, majd észlelt nyelvváltást példáz a következő részlet.

„We are finished” részlet

Kontextus: A páros munka befejezésekor

D: We are finished. [Kész vagyunk.] Vagyis öö ... Wir sind fertig.

Ez a spontán megnyilvánulás az L2-n, vagyis angolul jött elő a tanulóból. Tehát az L2 tanulásakor kialakult benne, hogy az óravezetéssel kapcsolatos helyzetekben a célnyelvet használja. Ezt hasonló helyzetben az L3-tanórán is alkalmazta, és amint észlelte, hogy itt más a célnyelv, magától L3-ra fordította. Vagyis az L2 tanulásakor kialakult viselkedésmódot sikeresen átültette az L3-ra is.

Egy ehhez hasonló helyzetben, amikor egy diák L3 németórán angolul kezdett el beszélni, egy másik diák így reagált: „Németórán angolul beszélni, mit képzelsz?!” Hanglejtéséből egyértelmű volt, hogy egyáltalán nem szidásról van szó. A tanár és a többi diák reakciója is elárulta, hogy ez mindannyiuk által természetesnek talált jelenség, vagyis a diákokban és a hallgatóban is kialakult egy olyan hozzáállás, amely a nyelvek összekapcsolását a természetes és hasznos stratégiák közé sorolja.

A korábbiakban már számos példát láttunk e kutatás adatainak elemzése során, amelyek rendre a nyelvtanulási stratégiák transzferjét bizonyítják. Így többek között a 2. táblázatban arra találunk válaszokat, miért könnyebb vagy nehezebb az L3 tanulása, a 3. táblázat pedig a pozitív transzfer példáit foglalja össze a nyelvi készségek esetében.

Összegzés

Az ismertetett kutatás célkitűzéseinek megfelelően betekintést nyerhettünk az angol és német nyelv interakcióinak megjelenési formáiba a nyelvtanulási és -tanítási folyamatban, valamint a résztvevőknek e hatásokkal kapcsolatos attitűdjei és tapasztalatai világába. Így a kutatási kérdésekre a következő válaszokat tudtam megfogalmazni.

(1) A kutatás megerősítette, hogy a vizsgált nyelvek közötti interakciók nyelvi szinten, valamint a készségek és nyelvtanulási stratégia szintjén egyaránt fontos szerepet játszanak a tanulási folyamatban, és segítik azt. Mindezt a diákok visszajelzéseiből leginkább azzal látom alátámasztva, hogy bár észlelnek zavaró hatásokat, (egy kivétellel) mindannyian úgy érzik, az L3 elsajátítása könnyebb az L2-nek köszönhetően. Továbbá kiemelném, hogy teljesen tudatában vannak a nyelvi interakciók létezésének, és azokat rendszeresen a nyelvtanulás sikerének szolgálatába állítják. Az elemzett tanórai részletek rávilágítottak arra, hogy e kölcsönhatások sokszor egyszerre több szinten hatnak a tanulási folyamatra, így komplexitásuk miatt sem hagyhatók figyelmen kívül (például olvasott szöveg értése feladat kapcsán új szavak jelentésének kitalálása mint nyelvi stratégia).

(2) A hallgató a tanítási gyakorlat folyamán megtapasztalhatta, hogy az L2 és L3 közötti interakciók rendszeresen megfigyelhetők nyelvi, készség- és stratégiai szinten egyaránt. Ezenkívül mélyebb betekintést nyert e kölcsönhatások gyakorlati alkalmazásába, így szakmódszertani tudása is bővült. Tapasztalatainak köszönhetően a gyakorlat végére attitűdjében egyértelmű pozitív változás következett be, meggyőződhetett arról, hogy az idegen nyelvek tanításában érdemes a közöttük fennálló interakciókra alapozni és azokat kihasználni. Ezt bizonyítja, hogy e szemléletmódot és módszereket a gyakorlat előrehaladtával saját tanóráiba tudatosan, illetve váratlan helyzetekben spontán is, több alkalommal beépítette.

Úgy gondolom, a kutatás eredményei arról tanúskodnak, hogy a vizsgált nyelvek közötti interakciók a nyelvtanulás és -tanítás folyamatának természetes és kizárhatatlan velejárói. Ezért az idevonatkozó szakpedagógiai kutatások eredményeivel egybe-

hangzóan fontosnak tartom, hogy a nyelvtanári munka e hatások figyelembevételével folyjon. Ahogy azt a jelen kutatás is igazolta, az ilyen tanári attitűd kialakításában fontos szerepet játszhatnak a tanítási gyakorlat folyamán szerzett első tapasztalatok, valamint az ezt támogató mentori munka.

Ennek az attitűdnek az elterjedéséhez átfogó változásokra lenne szükség:

- a felsőoktatásban a leendő nyelvtanárok képzésében,
- a jelenleg is tanító kollégák továbbképzésében,
- a nyelvi interakciókat figyelembe vevő tananyagok fejlesztésében és elterjesztésében.

Véleményem szerint a nyelvi interakciókra építő nyelvtanítás megvalósításának leghatékonyabb és a legszélesebb célcsoportot elérő módja a megfelelő tananyagok elkészítése és elterjesztése. További kutatási lehetőségeket is látok az ilyen jellegű tananyagok fejlesztésében. Nem feltétlenül konkrét tankönyvre és munkafüzetre gondolok, hanem a tanárok munkáját támogató segédanyagokra. A teljesség igénye nélkül a következőket tartom hasznosnak:

- fénymásolható / online feladatlapok – nyelvtanra, szókinszre, egyes készségekre koncentrálva,
- tanári kézikönyv konkrét tankönyvekhez – használatuk során mikor / hogyan lehet a nyelvi interakciókra alapozni,
- tanári „receptgyűjtemény” – tanítási tippek, tanári szófordulatok, feladatípusok, utasítások, amelyek alkalmazásával akármelyik tankönyv a nyelvi interakciókat figyelembe vevő módszerrel taníthatóvá válhat.

Ezeken túl elengedhetetlennek tartom a tanárok szemléletét, attitűdjét formáló cikkek, továbbképzések, online kezdeményezések terjesztését.

Jelen kutatás kvalitatív jellegéből adódóan nem reprezentatív méretű vizsgálat volt, vagyis eredményeit tekintve több szempontból mutat korlátokat. Egyrészt a kutatásban részt vevők kis számára és kiválasztására gondolok. Mindannyian saját tanítványaim, tehát ők úgy tanulják az L3-at, hogy közben az L2-t bevonjuk a tanulási folyamatba. Ezért nyilvánvalóan más tapasztalataik vannak, más a hozzáállásuk ezekhez a jelenségekhez, mint amikor valamilyen okból a nyelvtanár nem él e módszerrel vagy esetleg kifejezetten nem ért vele egyet. Így érdekes lenne egy reprezentatív mintán végzett kutatás hasonló témakörben. Ezenkívül az e vizsgálat során gyűjtött adatok más interpretációkra is lehetőséget adnak, mivel különböző mértékben, de szubjektív jellegűek.

Korlátaitól eltekintve a bemutatott kutatás véleményem szerint meggyőző érvekkel és adatokkal támasztja alá az angol és a német nyelv interakcióit figyelembe vevő nyelvtanítási módszer hasznosságát. Ezenkívül úgy érzem, e betekintés kiváló lehetőséget nyújtott a vizsgálat résztvevőinek arra, hogy ilyen jellegű kérdésekről és esetekről tudatosan (együtt)gondolkozzunk. Ezáltal pedig mindannyian értékes gondolatokkal és felismerésekkel gazdagodtunk. Azt gondolom, mind szaktanári, mind mentori munkámban fejlődni tudtam, és remélem, ez diákjaim javát is szolgálja majd.

IRODALOM

- Boócz-Barna, K. (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung 2013/2014 Mehrsprachigkeit*. Budapest: Eötvös József Collegium.
<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf> (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Boócz-Barna Katalin – Feld-Knapp Ilona (2015): Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján. In: Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. (Letöltve: 2016. 04. 02.)
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly* 29, 427–453.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hufeisen, B. – Lindemann, B. (Hrsg., 1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 1/4–6.
- Hufeisen, B. – Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: Europarat – Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Sárdi Csilla (2014): A harmadik nyelv tanulásában rejlő lehetőségek. *Modern Nyelvoktatás* 20/3, 14–25.

BÁRDOSI VILMOS – KISS GÁBOR

SZÓLÁSOK

5000 magyar állandósult szókapcsolat
betűrendes értelmező dióhéjszótára

232 oldal 1490 Ft

Ki ne ismerné a szegény, mint a templom egere vagy a bedobja a törülközőt, illetve a köti az ebet a karóhoz és az ezekhez hasonló, több elemből álló szólásokat. Szótárunk 5000 ilyen és ehhez hasonló magyar állandósult szókapcsolat jelentését adja meg, és segítséget nyújt ahhoz, hogy mindig a megfelelővel színesítsük beszédünket, írásunkat.

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

KÖNYVSZEMLE

Péter Medgyes
**The non-native teacher.
Updated edition with new
material**

Callander: Swan Communication Ltd.,
2017. 172 p.
ISBN: 978-1-901760-11-8

Rendhagyó módon a könyv témájához kapcsolódó személyes emlékekkel kezdem a recenziót. Magyar anyanyelvű angoltanárként 25 éve kezdtem a pályafutásomat, így egyidősek vagyunk: a könyv első és második kiadása is (Medgyes 1994, 1999) végigkísérte eddigi szakmai utamat, nyelvtanári pályámat. Nagyon sokszor adott inspirációt, vagy húzott ki egy-egy gödörből.

Az első meghatározó emlékem 1992-ből egy budapesti konferencia, ahol Medgyes Péter előadása azt latolgatta: *Ki ér többet? Az anyanyelvű vagy a nem-anyanyelvű nyelvtanár?* Akkoriban a munkahelyemen öt anyanyelvű kollégával dolgoztam együtt, ami az 1990-es évek elején, a rendszerváltás után újszerű, szokatlan volt. Kezdő nyelvtanárként így naponta szembesültem a nyelvi korlátaimmal. Emiatt folyamatosan másodrangúnak, kisebb rendűnek, kevesebbnek éreztem magam. Hatalmas gombóc volt a torkomban (nem „pillangó a gyomromban”!), valahányszor meg kellett szólalnom az anyanyelvű kollégák előtt egy értekezleten, vagy akár csak összetalálkoztunk a folyosón, és beszélgetni kezdtünk. Talán érthető, hogy abban a helyzetben mennyire felszabadító és terápiás hatású volt az az előadás, hiszen komoly önértékelési válságból húzott ki, visszaadta az önbecsülésemet. Rájöttem, hogy nem érek kevesebbet, mint az anyanyelvűek! Sőt, ott és akkor tudatosult bennem, hogy valójában mit érek, melyek azok az adottságaim és előnyeim, melyekre nem-anyanyelvű tanárként nemcsak büszke lehetek, de támaszkodhatok is. Évek múltán derült csak ki számomra, hogy a később megjelent kötet egyik legfonto-

sabb fejezete, központi mondanivalója hangzott el azon a számomra átütő erővel ható, máig emlékezetes előadáson.

Örömteli kíváncsisággal vettem tehát kézbe a harmadik kiadást, amely minden várakozásomat felülmúlta. Aki ismerte a korábbi köteteket, szinte nem fog ráismerni a legújabbra. Nemcsak a többedik kiadásoknál szokásos kötelező „ránccfelvarrást” végezte el a szerző és a kiadó, hanem kívül-belül alaposan megújult, kibővült a könyv: méretre nagyobb, küllemében színesebb és tartalmilag sokkal gazdagabb lett. Egyszerre komoly szakkönyv, motiváló nyelvkönyv, munkatankönyv és ismeretterjesztő irodalom is, amely végre nem a diákokról szól, hanem rólunk, nyelvtanárokról – nekünk, nyelvtanároknak.

Legszembetűnőbb és igazán olvasóbarát újítás a kétszínű nyomtatás. Fekete betűkkel a korábbi kiadások szövege szerepel, míg kék színnel jelölték és nyomtatták a teljesen új részeket és a kiegészítéseket. Minden oldalra jut bőven új tartalom, ami briliáns módon interaktívvá teszi az olvasás élményét. Lábjegyzetek helyett széljegyzeteket találunk, melyeken keresztül a szerző folyamatos dialógust folytat az olvasóval. Ezek vagy az adott fejezethez kapcsolódó, elgondolkodtató, reflexióra ösztönző kérdések, vagy a 21. századi technika korában egy-két kattintással elérhető internetes videók, előadások, vagy tanároknak szóló nyelvfejlesztési lehetőségek.

Az olvasó legyen felkészülve arra, hogy a kérdések nagyon találóak, kivétel nélkül motiválóak, de néha bizony provokálóan kemények, és szinte a veséinkbe látnak. Egyrészt kendőzetlen őszinteségre, a magunkkal és eddigi tanári gyakorlatunkkal való szembenézésre sarkallnak, ugyanakkor építkezésre, fejlődésre, tanulásra ösztönöznek. Időnként szívesen a könyv végére lapoznék, keresném a minta-megoldást, a kérdésekre adott saját válaszaimat összehasonlitanám egy megoldókulccsal, de erre nincs lehetőség. Marad

a reflektív önképzés lehetősége, esetleg egy érdeklődő kollégával, mentorral is érdemes beszélgetni erről. Tanárképző kurzusokhoz és külső-belső továbbképző kurzusokhoz is remek tananyag lehet bármelyik örökzöld témát tárgyaló alfejezet, például a hibajavítás kérdéséről (66–68. o.), a nem-anyanyelvű létünk sötét oldaláról (5. fejezet) benne a stressz kezelésével (44–53. o.), vagy a létünk fényes oldaláról (6. fejezet). Személyes kedvencem a saját nyelvtudásunk karbantartásáról szóló és azt ösztönző 9. és 10. fejezet.

Hat nagy tartalmi részre tagolódik a könyv, azon belül részenként két-két fejezetet, tehát összesen 12 témakört érint. Az első öt rész a korábbi kiadásokban is megtalálható volt, de a kiegészítésekkel interaktívává vált. A hatodik fejezet teljese egésze kék alapon pompázik, mivel újabb kutatási eredményeket közöl. Az első kutatás tanórai videófelvevételek alapján elemzi az anyanyelvű és nem-anyanyelvű tanárok viselkedését, míg a második a diákok szemszögéből vizsgálja a kérdést, mindkettő érdekes tanulságokkal szolgál. Akinek ez még kevés, azok figyelmébe ajánlom a szakirodalmi hivatkozások naprakész, gazdag, annotált listáját. Az irodalomjegyzék nemcsak egy-egy kérdéskörhöz kapcsolódik a fejezetek végén, hanem szinte minden oldalra jut legalább egy tétel, amely a témába vág, és a korábbi kiadások óta látott napvilágot.

Olvasás közben időnként magamra ismerve kuncogtam, máskor komolyan elgondolkodtatott a könyv. Rólam, rólunk szól, akik többségben vagyunk itthon, Magyarországon és a célnyelvi országokon kívül világszerte mindenhol. Felemelő, szórakoztató és tanulságos olvasmány. Örök érvényű, időtlen, egyedülálló. Amolyan „Könyvek Könyve”, azaz a nem-anyanyelvű nyelvtanárok Bibliája. Az első kiadás 1995-ben első díjat nyert a rangos *Duke of Edinburgh English Language Book Competition* versenyen, így felmerült bennem, lehetne-e ezt a harmadik, bővített kiadást a könyvek Oscar-díjára jelölni?

Fischer Andrea

IRODALOM

Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. London: Macmillan.

Medgyes, P. (1999): *The non-native teacher*. 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Kontra Miklós (szerk.)
Fancsaly Éva – Gúti Erika –
Kontra Miklós – Molnár Ljubić
Mónika – Oszkó Beatrix –
Siklósi Beáta – Žagar Szentesi Orsolya
**A magyar nyelv
Horvátországban**
Budapest – Eszék: Gondolat Kiadó,
2016. 310 p.
ISBN: 978-963-693-701-0

A trianoni döntésnek sok más mellett nyelvi, nyelvhasználati következményei is voltak. Az új határok között elsősorban az egynyelvű magyar népesség maradt, nyelvi kisebbségek közül számottevőként a mintegy négyszáz ezres németység. A második világháború utáni kitelepítés nemcsak az ő létszámukat felezte meg, hanem az itt maradottak nyelvi asszimilációját is felgyorsította, fokozva ezzel a magyar egynyelvűséget. A politikai és nyelvi, kulturális bezárkózás mind a mai napig érzeti hatását például abban, hogy a magyar népesség idegennyelv-tudás tekintetében jóval az európai átlag alatt van.

A szomszédos országok határai közé került magyar kisebbség nyelvhasználata is megváltozott: a korábinál erőteljesebben érintette őket a mindenkori államnyelv(ek) kontaktushatása.

A magyarországiakban a határon túliak nyelvhasználatával kapcsolatban két ellentétes sztereotípiát fogalmazódott meg. Az egyik az államhatáron túl beszélt nyelvváltozato(ka)t „romlatlan, ősi, tiszta forrás”-ként magasztalta. Ebből kéne, úgymond, bőven meríteni a rom-

lott nagyvárosi szlenget beszélőknek, még mielőtt a magyar nyelv végképp „elkorcsosul”, s a bekerült idegen, német és angol hatások közepette elveszti nemzeti jellegét. A másik előítélet a határon túli kontaktushatást vélte olyan „szennyező” elemnek, amelyek miatt a helyi nyelvjárások „veszélybe kerülnek”, ezt gondolta ellensúlyozni az „anyaországból” érkező nyelvhelyességi tanácsokkal, valamint nyelvőri, sőt nyelvépolói erőfeszítésekkel.

Ez a kétfajta sztereotípiá – természetesen cizelláltabb megfogalmazásban – hangot kapott a magyar nyelvtudományon belül is. Mindkettőben a magyar nyelv jövőjéért érzett aggodalom érhető tetten. Ugyanakkor kevés tárgyyszerű és szakszerű vizsgálat folyt a határon túl élő magyarok nyelvhasználatáról, ezeket is gyanakvás és ellenkezés fogadta. Ez robbantotta ki a vitát az 1990-es évek elején a nyelvi norma egy-, illetve többközpontúságáról. Ennek végső oka a valódi nyelvi helyzetből levonandó következtetések elhárítása volt. Kontra Miklós sorozatszerkesztői előszavában így ír erről: „A gyanakvás és ellenállás részben abból a félelemből táplálkozott, hogy ha bárki elismeri, hogy a határon túli magyarok és a magyarországiak között vannak különbségek, akkor ezzel az egységes magyar nyelvi ideált mint a nemzet létének alapját kérdőjelezi meg” (15).

A rendszerváltás után végre megindultak a rendszeres tudományos vizsgálatok, s megjelentek a környező országok kisebbségi magyar nyelvhasználatának szakszerű elemzései. *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* című kutatás keretében határon túli és magyarországi nyelvészek elkészítették a Trianon és az 1990-es évek közti időszak nyelvi életrajzát. A sorozat első négy tagja a kárpátaljai (1998), a vajdasági (1999), a szlovákiai (2000), illetve az összevont kötet az ausztriai és szlovéniai (2012) nyelvi helyzetet mutatta be. A horvátországi magyar kisebbség helyzetének leírása a délszláv háború miatt kimaradt a sorból, csak annak befejezése után készülhetett el. Ennek a munkának

az eredménye a jelen kötet, a sorozat ötödik darabja.

A Horvátország területén élő magyar nyelvű kisebbség számában és arányában eltörlül más helyi közösségek, elsősorban a szerb és a bosnyák mögött. A több mint 4 milliós országban élő 14 ezer magyar a lakosságnak csak 0,3%-át teszi ki. Többségük az északkeleti régióban, Eszék-Baranya megyében lakik, de élnek magyarok az ország egész területén elszórtan, kisebb szigetekben is. Magyar népesség lényegében a honfoglalás óta honos ezen a területen. Hogy magyar (anya) nyelvét meddig őrzi még ez a kisvárosnyi ember, erre a kérdésre is keresik a választ a kötet szerzői.

A könyv tematikája nem korlátozódik a magyar nyelvi közösség nyelvhasználatának leírására. A bevezető fejezetek a magyar közösség szempontjából ismertetik Horvátország történelmét és történeti demográfiáját. A földrajzi és etnikai viszonyok jellemzése kitér a hagyományosan itt élőkön (cigányok, olaszok) kívül az újonnan beköltözött kisebbségekre (szlovének, albánok, macedónok) is. A történelmi-földrajzi áttekintés segít abban, hogy megértsük a magyar közösség viszonyát a nyelvéhez, a nyelvhez kapcsolódó attitűdök hátterét és változásuk okait. A legfontosabb történelmi időpont a trianoni szerződés életbe lépése, mivel ekkor szakadtak el a Magyarországhoz fűződő természetes regionális kapcsolatok szálai. Az új állam számára „a fő célkitűzés a szláv népelem, elsősorban a szerbek érdekvédelme és gazdasági-társadalmi pozícióinak más nemzetek rovására való erősítése” (39).

A területen élő magyar lakosság felekezeti élete is bonyolultan alakult a történelem során. A reformáció időszakában Sztárai Mihály hatására számos protestáns gyülekezet jött létre, ezek száma az ellenreformáció korában erősen lecsökkent. Ma a reformátusok hivatalos létszáma 4000 körül mozog, ők is megosztottak, ezt jól mutatja, hogy a Magyar Református Egyház Generális Konventjének elnöksége csak a HRKKE-t ismeri el tör-

ténelmi református egyháznak, a területen működő HMRKE-t nem. A gyülekezetekben zajló közösségi élet mind a mai napig a magyarságtudat egyik fontos forrása, bár a magyar nyelvű bibliaolvasás és az imádkozás a fiatalok körében egyre ritkább.

Gereben Ferenc és Ditzendy Orsolya vizsgálatai azt mutatják, hogy a megkérdezett horvátországi magyarok az erdélyiekhez, felvidékiekhez képest ritkábban használják anyanyelvüket. Kevesebben végeztek magyar nyelven iskoláikat, munkahelyükön pedig csak egy töredékük beszél magyarul. A fiatalok körében gyakori a vegyes házasság, amely szintén az anyanyelv háttérbe szorítását hozza magával. A legtöbben a magyarsághoz való tartozást – a nyelvi, kulturális, vallási kötődés mellett – erős érzelmi kapcsolatként élik meg. Ennek ellenére – ezzel látszólagos ellentétben – kevés reményt fűznek közösségként való fennmaradásukhoz, Gereben szerint: „a horvátországi magyarság [...] – sajnálatosan – *önmagát szinte teljesen leírja*” (91).

Bár a horvátországi jogi környezet nem diszkriminálja a magyar nyelvhasználatot, a jelentős regionális gazdasági különbségek a kisebbségi nyelv megtartása ellen hatnak. A magyarok lakta vidékek az elmaradottak közé tartoztak, az 1991 és 1995 közti háború tovább rontotta a helyzetet. „A délszláv háború ellehetetlenítette a termelést, az agrárium teljes eszköztára elpusztult. A mezőgazdasági üzemek tönkrementek, a termelés újraindítását akadályozták a taposóaknák” (130). Ennek következtében felgyorsult a fiatalok elvándorlása a fejlettebb területekre, városokba, külföldre. A magyar nyelvet, főleg pedig annak tájnyelvi változatait elsősorban az idősebb és a középgeneráció őrzi, utóbbiak körében is egyre jobban megfigyelhető a köznyelvi normához való igazodás.

A tájnyelvi jelenségek köre egyébként nem túlságosan tág. A hangtani jellemzők között említendő az *â* és a zárt *ë* használata, az *ö*-zés (*emlékszöm*), a mássalhangzó-kapcsolatokban a kezdő *l* eltűnése és az

azt megelőző magánhangzó megnyúlása, az ún. pótlónyúlás (*bótban*). Az alaktaniak közül említendő, hogy az egyes szám második személyű igerag a nem szibiláns ígető után is *-l*, például *köszönöl*, az egyes szám harmadik személyű határozott ragozási formája az *-i*, például *tudi*. A *szokik* ige jelen időben is használatos, például *nyáron szok lenni*. A szókészletben megfigyelhetők a horvátból átvett lexémák, például *trénerka* 'tornaruha', *szok* 'gyümölcsle'.

A kutatók a vizsgálatba bevont beszélők normatadatát összesen tizenöt nyelvi változó alapján mérték fel mondatválasztással, kiegészítéses feladattal és értékelős teszttel. A nyelvi változók közé bekerültek az egész magyar nyelvterületre érvényes alakok, például az inessivusi változó (*Hol? kérdésre adott válaszbán: házban, illetve házba*), kontaktushatásra visszavezethetők, például a „fölsleges névmások”, *valószínűleg, hogy* főmondatként, valamint szám- és személybeli egyeztetési különbségek. Több változó nem mutatott ki komoly eltérést a magyarországi népesség és a horvátországi magyarok normatadatában. Az inessivusi változó esetében más volt a helyzet: a nemstandard mondatokat a többség helyesnek fogadta el. A feminizálás – a *-nő* képző illesztése foglalkozásnevekhez nőre referálás esetében – szintén gyakoribb volt a horvátországi magyarok között, ez a nyelvtani nemet tartalmazó horvát hatásának tudható be.

A magyarul beszélők összehasonlítása az egykori Jugoszlávia három tagállamában – Horvátország, Vajdaság, Muravidék – azt az eredményt hozta, hogy a vajdaságiak nyelvhasználata áll a legközelebb a magyarországi standardhoz, a másik két csoporté jobban őrzi archaikus, tájnyelvi elemeket, és erősebb bennük a szláv nyelvek környezeti hatása is.

A kötet szerkesztője az utószóban felveti a kérdést, fognak-e még ötven év múlva ezeken a településeken magyarul beszélni. A „tiszván” nyelvi különbségek nem adnak okot aggodalomra. A gazdasági és a vele szorosan összefüggő demográfiai helyzet

annál inkább, hiszen „...a magyarok örege-
dési indexe magas, a munkanélküliség és
a szegénység jobban sújtja őket, mint például
a nyugat-horvátországi horvátokat, a vegyes
házasságok száma magas, és az ilyen házas-
ságban születő gyermekek inkább horvátok
lesznek, mint magyarok” (206).

Ennek a helyzetnek a megoldása az, ha az
adott közösségek jól megélik a szülőföldjü-
kön, és mindennapi gondok nem kényszerítik
őket annak elhagyására. Ha a központi és helyi
politika érzékeny a sajátos problémákra,
bizonyára képes a közösség helyben maradását
elősegítő tervek kidolgozására és megvalósítására is. A nyelvi kisebbségek megmaradásának sajátos paradoxona, hogy a nyelvi hatását tekintve leghatékonyabb politika az, amely nem a nyelvhasználatra, hanem a közösség jólétére irányul.

Kontra Miklós egyetértőleg idézi Szilágyi N. Sándort: „... a szórványt nem azért kell segíteni, hogy a magyar nemzet megmaradjon, hanem mert ezek az emberek bajban vannak”. A távoli cél nem idegenforgalmilag jól hasznosítható néprajzi és nyelvi skanzenek fenntartása kell, hogy legyen, hanem a szűkebb pátriában jól és szívesesen tovább élő közösségi életforma kialakítása. Az ilyen közösségek belső késztetésből őrzik tovább nyelvüket és kultúrájukat.

A könyvet melegen ajánlom minden szociolingvisztikával ismerkedő egyetemistának és doktorandusznak. A benne olvasható kisebb-nagyobb írások mindenekelőtt a központi téma sokrétű tárgyalásával közvetítenek értékes tudást. Nem kevésbé fontos járulékos haszon a fiatal olvasók számára, hogy az alkalmazott módszerek részletes leírásával, a szemléletes táblázatokkal és ábrákkal, az eredmények részletes és megfontolt magyarázatával megismerkedve felkészültebben láthatnak hozzá saját kutatási témájuk korszerű feldolgozásához.

Huszár Ágnes

Bárdos Jenő (szerk.)
Nyelvpedagógia 2015.
Az anyanyelv és az idegen
nyelvek tanításának elmélete és
gyakorlata

Eger: EKF Líceum Kiadó, 2015. 127 p.

ISBN: 978-615-5509-31-5

1997 óta minden évben megrendezik a magyar tudomány ünnepét. 2014-ben az egri konferencia központi témája az anyanyelv mellett az idegen nyelvek tanulása és tanítása volt. Az előadások szerkesztett változatát tartalmazó kötet híven tükrözi a jelenlegi helyzetet és a jövő kilátásait. A magyarországi népesség idegennyelv-tudása köztudottan alacsony. A kötet szerzői ennek a helyzetnek a megváltoztatása érdekében tekintették át a nyelvoktatás eddigi tapasztalatait, és dolgoztak ki újszerű és hatékony koncepciókat.

Az idegennyelv-oktatás megreformálásának kérdése azért is sürgető, mert egy kormányrendelet szerint 2020-tól csak azt a jelentkezőt vehetik fel felsőoktatási intézménybe, aki legalább egy középfokú komplex nyelvvizsgálással rendelkezik. A jelenlegi helyzetet mi sem tükrözi hívebben, mint a nyelvvizsga hiányában diplomát nem szerzők ijesztően magas száma. Ez bizonyos régiókban és intézményekben megközelíti a 40%-ot. Felmerül a kérdés: miért olyan nehéz a magyar fiataloknak a nyelvtanulás, mi okból jelent a felsőoktatásba bekerülteknek akkora gondot a nyelvvizsga megszerzése?

Bárdos Jenő, a magyarországi idegennyelv-oktatás doyenje a viszonylagos sikertelenség okát a hagyományos lektorátusi, intenzív, nyári és egyéb képzések alacsony óraszámában látja. Nagyívű koncepciót dolgozott ki a helyzet orvoslására, mely az Eszterházy Károly Főiskola (2016 júliusa óta Egyetem) teljes spektrumában megújítja az idegen nyelvek tanítását. A tervet meg kívánja haladni azokat a részeredményeket, amelyeket az idegennyelv-oktatás a rendszer-váltástól napjainkig elért – a korábbiakhoz képest jelentős támogatás következtében. Nagy

gond, hogy az egyetemeken és főiskolákon belül nincs lehetőség magas óraszámú idegen nyelvet tanulni. Bárdos a szaknyelv intenzív oktatását látja kulcskérdésnek: „A felsőoktatásban gyakran nem ismerik fel, hogy a szaknyelvet alacsonyabb vagy hiányos szinteken is már el lehet kezdeni” (12). A nyelvtanulás hatékonnyá tétele érdekében meg kell újítani a módszertant, a szaknyelvtanítást pedig végérvényesen el kell mozdítani az írott szövegek elemzésétől, fordításától és értelmezésétől a szóbeli kommunikáció irányába. Az új, nyitott modell lényege a fokozatosság, a hierarchia: a féléves modulok szoros egymásra épülése, valamint a szimmetria: két idegen nyelv azonos tanulási sémájának egymást erősítő hatása. A rendszerbe bármikor be lehet lépni, nincsenek benne zsákutcák, a kiváló tanulást emelt szintű elágazási lehetőségekkel jutalmazza a rendszer. Csak remélhetjük, hogy sikerül megvalósítani ezt a kitűnő koncepciót, és jótékony hatása kiterjed a magyar felsőoktatás egészére.

Bárdos innovatív nyelvtanítási projektjének bemutatása után Kárpáti László írását olvashatjuk, mely az angol nyelv tanulásán túlmutatva az értékelés problémáira tér ki. Tanulmánya két részre oszlik. Részletesen bemutatja, hogyan változott az idegen nyelvi szókinccs értékelése, a szemléltetésre két nemzetközi tesztet választott: a VLT-t (Voluntary Levels Test) és a TOEFL-t (Test of English as a Foreign Language). Mindkét tesztípus jelentős változásokon ment át az elmúlt évtizedekben, de a szerző szerkezetük újabb átgondolását és továbbfejlesztésüket szorgalmazza. Kárpáti a tantermi szókinccstanítás mellett más nyelvtanulási lehetőségeket is felvázol, hiszen éppen a szókinccs gyarapítása az idegen nyelv tanításának egyik legkritikusabb része. Első lépésként pontosan meg kell határozni, mit is értünk a szó fogalma alatt, hiszen ez koronként, sőt szerzőnként is markánsan eltér. A nyelvtanulók több hasznos tanácsot is kapnak a szótanuláshoz. Lomb Kató, a 22 nyelven beszélő szinkrontolmács nyelvtanulási módszerével Kárpáti is egyetért. Elsőre talán szokatlanul

hangzik, de szótár használatát csak kevés esetben javasolja, hiszen „[s]okszor a következő mondatból előbb kiderül számunkra az üzenet, mint ha szótárt ragadnának, és elkezdenénk megkeresni az összes ismeretlen szót” (30). A szótanításon kívül Kárpáti az olvasáshoz és a hallott szöveg értéséhez is ajánl szakirodalmat a gyakorló nyelvtanárok részére.

A nemrég elhunyt Budai László tanulmánya szintén az idegen nyelv elsajátításához kapcsolódik. A szerző a grammatizáló-fordító és a kommunikatív nyelvtanítás látszólagos ellentétét – valójában egymást kiegészítő voltát – domborítja ki, de kitér a szókinccs tanítására is. A 19. század végéig a grammatikaalapú nyelvtanítás dominált, majd „az ún. direkt módszer, amely grammatikaellenességével és a tanuló anyanyelvének negligálásával tünt ki, alternatívája lett a grammatizáló-fordító módszernek” (73). A kommunikatív nyelvtanítás széles körű elterjedése nem kedvezett a grammatika tanításának. Természetesen idegen nyelvet nyelvtani ismeretek nélkül is lehet tanulni, de csak „megfelelő feltételek közepette” (78). Az intézményes nyelvtanításból semmilyen szinten nem lehet és nem is lenne célszerű „száműzni” a grammatikát. A szerző joggal állapítja meg, hogy a nyelvtani tájékozottság bővítésének színhelye nem korlátozódhat az idegen nyelvi órákra. Az anyanyelvi órákon elsajátított, nyelvről szerzett tudás biztos pont lehet az idegen nyelvek tanulása során.

Csanálosi Roland a fordítás gyakorlatának az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét vizsgálja. Kétségtelen, hogy a 21. században a fordítások meghatározó szerepe nem vitatható. A szerző a történelem fonalán haladva mutatja be a fordítás tanításának és tanulásának lehetőségeit, buktatóit, illetve a hibák elkerülésének innovatív módjait. Felhívja figyelmünket, hogy „különbséget kell tennünk pedagógiai és vizsgafordítás, valamint valós fordítás között. A valós kommunikációs céllal írt szövegek képezik a valós fordítás tárgyát, míg a pedagógiai fordítás a nyelvtan és a szókinccs tudatosítására helyezi a hangsúlyt” (110). A fordítási feladatok összeállítása kap-

csán jegyzi meg, hogy „az anyanyelvi tudatosítás megfelelő eszközeit is ki kell dolgozni” (109), mert nem eléggé megbízható a nyelvtanulók anyanyelvi kompetenciája. Akárcsak a nyelvtani alapfogalmak esetében, az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének sem az idegennyelv-óra az elsődleges terepe. Ez elsősorban az anyanyelvi órák feladata lenne.

Ezeknek a jó tanácsoknak a sorát bővíti Spiczéné Bukovszki Edit szaknyelvoktatást és pragmatikát tárgyaló dolgozata. Általában tudjuk, hogy „a nyelvtudás több, mint a nyelvtani szabályok és a megfelelő szókincs helyes alkalmazása” (56). Ahogyan saját anyanyelvünk használatakor is figyelembe vesszük a szituációt, a beszédpartner nemét, korát és társadalmi helyzetét, rangját, idegen nyelven beszélve is számolnunk kell ezekkel. A szerző a pragmatika fogalmát a szaknyelv aspektusában elemzi. David Crystal értelmezése szerint „[a] pragmatika a társas interakció során használt nyelv megválasztását befolyásoló tényezőket és ezen választások másokra gyakorolt hatását vizsgálja” (57).

Az idegen nyelv elsajátításán és tanításán túl helyet kapott a kötetben a magyar idegen nyelvként való oktatása is. A tegező és nem tegező formák használatáról ír Vincze Mária. A magyar nyelvben a magázás kifejezésére több forma is ismert. A letűnt korokat idéző *kend* és *kegyed* alak szinte teljesen kiszorult a használatból, helyüket az *ön* és a *maga* vette át. Árnyalja a helyzetet, hogy az *ön* forma távolságtartást sugall, rideg, viszont választékosabb és hivatalosabb, míg a *maga* alak közvetlenebb, bizalmasabb, akár lekezelőnek is tűnhet. Olykor még a magyar anyanyelvű beszélő is gondban van, melyik formát használja, a bolgár anyanyelvű magyarul tanuló beszélő pedig teljesen elveszik a bőség zavarában. Idegen nyelvet tanító tanárként felvetődik a kérdés, valóban meg kell-e taníttatni az összes nem tegező formát a magyarul tanulókkal. Ha fordítások készítése a cél, elengedhetetlen e nyelvi formák ismerete, viszont külföldi diákként Magyarországon elegendő a neutrális forma ismerete (97).

A kötetben megjelent írások – egyetlen kivétellel – jól kiegészítik egymást. Központi témájuk az idegennyelv-oktatás és -tanulás módjai, a pragmatikai és grammatikai tudás, a szókincstanulás, a fordítás szükségességének kérdése, a szervezeti kereteken belül megvalósuló nyelvtanulás lehetőségei. Az angol és francia nyelven túl a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról és a kárpátaljai magyar idegennyelv-oktatás 19 évéről is képet kaphatunk.

Ebbe a tematikába nem illeszkedik szervesen, bár napjainkban nagyon időszerű az internetes nyelvhasználat tárgyalása. David Crystal nyomán a *netspeak*, magyar nyelvtérületen pedig a *digilektus* szó használatos az internettel segített kommunikációs forma megnevezésére. Marton Livia tanulmánya arra keresi a választ, hogy a főleg fiatalok körében gyakran használt csetes rövidítések – mint a *rem* 'remélem', *h* 'hogy', *grat* 'gratulálok' – által romlik-e a nyelv, illetve kell-e tanítani a digilektusokat. Gyakorló magyartanárként én is feladatomnak érzem, hogy diákjaimmal foglalkozzunk a témával. Nem csupán érdekes feladatokat jelent a tanulók számára a csetes rövidítések átültetése köznyelvre, hanem életszerű, gyakorlatias tevékenység is a szakgimnazista tanulók, a szakközépiskolások és a *Hid* képzésben részt vevő diákok számára egyaránt. A szerző szerint a tanulók a digilektus tudatos használatával jobban felismerik a különböző stílusrétegeket, és ki tudják alakítani a többiekétől eltérő, egyéni stílusukat. Az anyanyelvet és idegen nyelveket oktató tanárok feladata, hogy a tanulóknak tudatosítsák a kommunikációs színtérnek megfelelő nyelvhasználatot, vagyis hogy a csetes kifejezések az internetes kommunikáció világában maradjanak, és ne kerüljenek be az iskolai esszébe, dolgozatokba.

A kötetből mind a tanító, mind a tanuló nézőpontjából megismerhetjük a nyelvtanulás nehézségeit, de tanácsokat is kapunk azok legyőzésére. Ennek köszönhetően ajánlható a kötet az idegen nyelvvvel bármely szinten, bármilyen célból foglalkozóknak.

Szécsényi Krisztina

Dömök Szilvia – Gottlieb Éva
**Érettségi – Német –
 Feladatsorok a középszintű
 írásbeli vizsgára**

Budapest: Raabe Klett Oktatási Tanácsadó Kft., 2016. 208 p.
 ISBN: 978-615-5328-52-7

Időnként szükség van az érettségire felkészítő feladatsorok újraírására. Ennek az indoka most az, hogy 2017. január 1-jétől a 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet módosítása következtében megváltoztak az érettségi vizsgák követelményei. A változások az idegen nyelvek esetében leginkább a középszintű érettségiket érintik. Az előző évek feladatsorai részben A2, részben B1 szintű feladatokat tartalmaztak, a 2017. évi május-júniusi vizsgaidőszaktól kezdve azonban a középszintű idegen nyelvi érettségi a Közös Európai Referenciakeret (KER) B1 szintjének felel meg, így a vizsgán előforduló feladatok is kizárólag B1 szintűek lehetnek. A német nyelv esetében van egy másik fontos változás is: megszűnt a választhatóság az íráskészséget mérő feladatoknál. Az előző években az érettségizők a második feladatnál két téma közül választhattak, most már nem. A jövőben az íráskészség feladatlapja két, mindenki számára kötelezően kidolgozandó feladatot tartalmaz.

A követelmények módosítása szükségessé tette új minta-feladatsorok és felkészítő anyagok kidolgozását. Tájékoztatás céljából a középiskolai nyelvtanárok és az érettségizők az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) honlapján találnak mintafeladatsorokat az írásbeli vizsga részeihez (olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség, hallott szöveg értése és íráskészség). Dömök Szilvia és Gottlieb Éva feladatgyűjteménye az első olyan kiadvány, amely az aktuális középszintű vizsgakövetelményekhez igazodik, és jól kiegészíti az OFI honlapján található feladatsorokat. A szerzők tapasztalt nyelvtanárok, számos tankönyv, illetve vizsgafelkészítő kiadvány szerzői.

Az itt ismertetendő munka négy fejezetből áll. Az első fejezet a vizsga egyes részeihez

kapcsolódó hasznos információkat tartalmaz, például a diákoknak szóló tanácsokat a sikeres felkészüléshez. A feladatok elsősorban az érettségizőknek készültek, a gyűjtemény célja az önálló felkészülés támogatása, de természetesen nem pótolja a szaktanári segítséget.

A második fejezet a középszintű érettségi vizsga leírása, ez a hatályos érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet kivonata. A szerzők összefoglalják a legfontosabb információkat, így a diákok megismerkedhetnek a vizsga felépítésével, a feladatsorokban előforduló szöveg- és feladat típusokkal, a szóbeli vizsga tételsorainak jellemzőivel, a témakörökkel, valamint az értékelés általános szabályaival is.

A harmadik fejezetben találhatóak az új vizsgakövetelményeknek megfelelő feladatsorok. Tíz teljes írásbeli mintafeladatsort kapunk, ezek mindegyike a) négy olvasott szövegértés, b) három nyelvhelyesség, c) három hallott szövegértés és d) két íráskészség feladatot tartalmaz. A vizsgarészek sorrendje megegyezik a vizsgák megszokott felépítésével.

A szerzők az olvasás utáni szövegértés, a nyelvhelyesség és a hallás utáni szövegértés készségeinek mérésekor egyaránt figyeltek a változatosságra. Az egyes feladatsorok kiegyensúlyozottan tartalmaznak egyértelműen értékelhető (feleletválasztás, egymáshoz rendelés, hiányos szöveg kiegészítése) és árnyaltabb értékelést kívánó (rövid választ igénylő nyitott kérdések) feladatokat, jól illeszkednek az érettségi vizsga aktuális témaköreire is. Kevésbé változatosak viszont az íráskészség feladatai: a diákoknak az esetek döntő többségében e-mailt kell írniuk, ezek mellett csupán két beszámoló és egy vélemény megírása fordul elő teljesíten-dő feladatként. A vizsgaleírásban szereplő blogbejegyzés, internetes hozzászólás írása többször is jobban illene az egyébként jól kidolgozott feladathoz, mint az e-mail. Ugyanakkor megemlíten-dő, hogy az input szövegek műfaja változatos. Megtévesztő lehet viszont, amikor az íráskészséget mérő feladatok beve-

zetője először beszámoló írását fogalmazza meg követelményként, de az utasítás második felében újra e-mail szerepel. Zavaró az is, hogy e-mailek esetén az utasítás felhívja a diákok figyelmét, ne felejtsek el a dátumot, ami pedig e-mail írásakor természetesen nem lehet formai követelmény.

A negyedik fejezetben találhatóak a receptív feladatok megoldókulcsai és a szövegátiratok. Ezek segítségével a diákok maguk is ellenőrizhetik megoldásaikat. Az íráskészséget mérő feladatok értékeléséhez viszont mindenképpen tanári segítségre lesz szükségük, erre már az első fejezetben utalnak a szerzők.

A feladatgyűjteményben felhasznált írott és hangzó szövegek autentikus forrásokból származnak, nyelvezetük igényes, több esetben meghaladja a KER szerinti B1 szintet. Erre a szerzők a bevezető részben felhívják a figyelmet, és tanácsokat adnak arra vonatkozóan, hol találhatóak a B1 szinten elvárt szavak és kifejezések. A diákoknak ehhez szintén tanári segítség kell, hiszen a szövegek komplexitása miatt ők nem tudják eldönteni, mely lexikai elemek ismerete szükséges ezen a szinten.

A hallott szöveg értését mérő feladatok hanganyagai a kiadó honlapjáról letölthetők, így okostelefon segítségével is meghallgathatók. A hanganyagok autentikus szövegen alapuló, jó minőségű stúdiófelvételek. Egyetlen hiányosságuk, hogy a feladat utasítását a hangfelvételek nem tartalmazzák. Természetesen enélkül is megoldhatók a feladatok, hiszen a nyomtatott verzióban a diákok megtalálják az utasítást. Tanácsos lett volna azonban a feladat megfogalmazásában meghatározni, milyen időkeret áll rendelkezésére a hangfelvétel első meghallgatása előtt a feladat elolvasására.

A feladatgyűjtemény hiánypótló és hasznos kiadvány mind a diákok, mind az őket felkészítők számára. Tartalmazza az új német írásbeli érettségire vonatkozó összes tudnivalót. Külön érdeme a tíz teljes feladatsor, amelyekkel bő gyakorlási lehetőséget nyújt a tanórán és az otthoni felkészülés során is.

Mivel a szerzők figyelmének központjában az írásbeli vizsga áll, az érettségizőknek érdemes ezt kiegészíteniük egy szóbeli vizsgára felkészítő könyvvel is. A közelmúltban több ilyen feladatsor is megjelent, ezek közül az első az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Feladatgyűjtemény a német középszintű szóbeli érettségire és nyelvvizsgákra* című kiadványa, melynek szerzője Husztiné Varga Klára. Ez a feladatgyűjtemény szintén megfelel az új érettségi követelményeknek és tematikájában is az érettségihez igazodik. Az olvasók figyelmébe ajánlom, hogy az írásbeli vizsgára való felkészüléshez ez év elején megjelent egy újabb kiadvány is, Sominé Hrebik Olga: *Érettségi mintafeladatsorok német nyelvből. 8 írásbeli középszintű feladatsor*. Szeged: Maxim Könyvkiadó Kft., 2017.

Werner Réka

Thass-Thienemann Tivadar
A nyelv interpretációja – I.
A nyelv szimbolikus jelentése

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2016. 358 p.
 ISBN: 978 963 409 064 9

Thass-Thienemann Tivadar *A nyelv interpretációja* című művét a fordító, Simoncsics Péter a „koraszülött” jelzővel illeti (28), hiszen megjelenése óta idestova fél évszázad telt el, de csak mostanában érett meg a helyzet érdemi befogadására. Annak idején csekély visszhangot kapott, „mert nem harmonizált az akkor divatos fölfogások egyikével sem, idő előtt látott napvilágot” (28). A bölcsészettudományok elméleti keretei mind a mai napig a hagyományos értelemben vett természettudományos-racionalista irányzat elvárásainak próbálnak megfelelni abban az esetben is, ha a vizsgálat tárgya – így például az emberi nyelv – nem a logika és a racionalitás vonala mentén létezik és fejlődik. Ha a vizsgálat

tárgya és a vizsgálati módszerek között áthidalhatatlan különbség tapasztalható, kevés eredményre számíthatunk. Az *Interpretáció* napjainkra azért lett igen értékes, mert ma már egyértelmű, hogy az eddigi kurrens elméletek racionalitáselvű megközelítései nehezen alkalmazhatóak az emberi nyelv komplex vizsgálata során. Világossá vált, hogy a kereteket ki kell tágítani, és a módszert kell közelíteni a vizsgálat tárgyához, nem pedig fordítva. Thienemann gondolkodásmódja szinte minden ponton *ellentmond* a korabeli, illetve máig ható mainstream nyelvészeti gondolkodásnak. Mivel sokszor csak véletlenek, például politikai befolyás miatt alakul ki, hogy adott időben mi számít mainstreamnek – és következésképpen az is, hogy mi *nem* kerül be a meghatározó irányzatok közé –, egy tudományos elmélet értékére nem lehet abból következtetni, hogy mennyire elterjedt vagy elfogadott: a tudomány egyik legfontosabb jellemzője az *állandó kétkedés*.

Thass-Thienemann Tivadar (1890–1985) a magyar bölcsészettudomány különleges szereplője, legyen szó akár életrajzáról, akár a nyelvről alkotott felfogásáról. Életpályája azért egyedi, mert nem volt jellemző a 20. század derekán, hogy egy hazájában elismert tudós 58 évesen emigrálva szakmát váltson, és új szakmáján belül átfogó elméletet dolgozzon ki. Nyelvészeti modellje pedig azért hat különlegesnek, mert gyakorlatilag tökéletes szembeszéllal dacolva (az 1960-as évektől a 20. század meghatározó nyelvészeti iskolája a Chomsky-féle generatív-transzformációs grammatika volt) fogalmazta meg rendkívül komplex, az addigi tudományosság elvárásait alapjaiban megkérdőjelező elméletét. A Tinta Könyvkiadó 2016-ban adta ki Thass-Thienemann *magnum opus*ának, *A nyelv interpretációja* című művének magyarra fordított első kötetét, melynek eredetije (*The interpretation of language*) 1968-ban jelent meg az Egyesült Államokban. A fordító előszavának köszönhetően világossá válik az olvasó számára Thass-Thienemann kiemelkedő szerepe a 20. század első felének

magyar tudományos életében, valamint az *Interpretáció* jelentősége a nyelvtudományon belül.

Az életút legszembetűnőbb momentuma az a tény, hogy Thienemann az emigrációja előtt irodalomtörténészként előbb a pécsi, majd a budapesti egyetem germanisztikaprofesszora volt, az USA-ban viszont nyelvész-ként dolgozott. Hátere és neveltetése feltehetően közrejátszott abban, hogy ez a váltás megvalósulhasson, hiszen németajkú családból származott, de a magyar oktatási rendszerben nőtt fel. Német családi hátere miatt Thienemann gyermek- és fiatal korában már megtapasztalta a kirekesztést, így a húszas és harmincas évek fajelméleti teljesen hidegen hagyták. A magyarság fogalmát nyelvészeti, irodalmi és történelmi (tehát kulturális) szempontból értelmezte.

Thienemann hamar felfedezte Freudot, ez pedig *A nyelv interpretációja* szempontjából meghatározó momentum. Rendkívül széles látókörét és differenciált gondolkodásmódját gyerekkora kirekesztettség-élményén kívül az is befolyásolhatta, hogy lutheránus papi őseitől eltérően ő maga nem gyakorolta vallását, szabadgondolkodó volt. Ezenkívül bizonyára nagy hatással voltak rá azok a tapasztalatok, melyeket az első és a második világháború alatt, illetve között szerzett (súlyos sérülése az első világháborúban Isonzónál, menekülése a Gestapo, majd az NKVD [a szovjet Belügyi Népbiztosság] elől). Mint említettük, 58 éves korában emigrált.

Mindezeket figyelembe véve nem csoda, hogy az *Interpretáció* valóban kiemelkedően önálló és átfogó gondolkodásmódról tesz tanúbizonyságot.

A mű két legfontosabb eleme a norma eszményének teljes elvetése és az ember szimbólumalkotó képességének kiemelése, e képesség jelentőségének hangsúlyozása. Thienemann erre a két vezérmotívumra alapozva és a freudi eszmék közvetlen felhasználásával állít fel egy koherens nyelvészeti modellt kognitív elméleti alapokon. Gondolkodása minden lényeges vonatkozásban ellentétes

a korszak kurrens nyelvészeti felfogásával, a generatív transzformációs grammatikával.

Az első fejezet a nyelvészet és a pszichológia sztenderdizáló törekvéseit kritizálja. Thienemann szerint ideje volt felülbírálni mindkét terület tudományos módszereit, melyek jórészt a sztoikus filozófia hagyományát követik. Ez a filozófia a normalitás és az érzelmek nélküli racionalitás égisze alatt szeretné vizsgálni az emberi nyelvet, holott az nem írható le normalizáló szempontból, a hagyományos értelemben vett természettudomány módszereivel. A szerző megmutatja, hogyan vonul végig a tradicionális természettudományos megközelítés a felvilágosodáson és Descartes-on át a 20. század posztindusztriális racionalitáselvén keresztül egészen a generatív transzformációs grammatikai iskoláig, illetve a mű születése idején érvényes tudományos keretekig, melyek a mechanizáló számszerűsítés módszereit helyezik előtérbe.

Thienemann szerint az emberi nyelv kialakulásának és megértésének kulcsmomentuma az ember szimbólumalkotó, illetve azt megértő képessége. Ez a képesség azonban teljességgel hiányzik a racionalitás elvein működő gépből, mert az emberi nyelv olyan örökölt, kollektív elemekből tevődik össze, melyek értelmezése kizárólag szinkrón és diakrón szempontból egyaránt szerteágazó, tudatalatti tartalmak bevonásával lehetséges. Az *Interpretáció* a diakrónia döntő szerepe miatt sok szempontból ellentmond az elmúlt másfél évszázad talán két legmeghatározóbb nyelvészének, Saussure-nek és Chomskynak. Thienemann nem cáfolja a nyelv – Saussure óta elfogadott – strukturalista megközelítését, a diakrónia bevonását azonban elengedhetetlennek tartja akkor is, ha a nyelvi struktúrák diakrón értelmezése a nyelvhasználó számára átláthatatlan. A szerző szerint a transzparenciájukat veszített jelentéstartalmak továbbra is ott vannak minden egyes nyelvi jelenségben (akár fonetikai, akár szemantikai, akár szintaktikai stb. szinten), és a szimbólumalkotás (illetve -értelmezés) során egyértelműen megjelennek. Thienemann egy kollektív,

transzparenciáját részben elvesztett és ezért öntudatlan nyelvi örökség fogalmát alkotja meg. Ebből a kollektív örökségből – az Ósvalamiból – táplálkozik a szimbólumalkotás, mely az emberi nyelv sajátossága és egyben a nyelvi jelentés többretegűségének magyarázata. Egy-egy nyelvi megnyilatkozás konkrét jelentése pedig mindig az elfojtott, tudat alatti Ósvalami és az Én – a beszélő felettes Énje – szándékolt szóválasztásának kölcsönhatásából tevődik össze. Az Ósvalami kollektív és elfojtott nyelvének ellentmondanak az aktuális használati normák (jólneveltség, tanultság stb.), és e két tényező együtt alakítja a jelentések különböző szintjeit. Ebben a modellben az ÉN a jelentés-létrehozás normatív irányba mutató törekvéseit, az Ósvalami pedig a részben tudattalan szimbólumokat tartalmazza. (A fordító az „Ősízé” terminust használja, magyarázatát lásd a 33. oldalon.)

A szimbólum közvetít a fizikai és a szubjektív valóság között, így válik a gondolkodás dinamikus eszközévé. A modell dinamikus voltára jellemző, hogy a szerző szerint egy párbeszéd során kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a beszélők két különböző nyelvet beszélnek, annyira különbözik az egyén nyelvének szubjektív jelentésvilága. A másik megértésére való képesség – amely rugalmas és dinamikus megközelítést igényel – az emberi intelligencia egyik fokmérője. Thienemann gondolkodása a huszadik század nyolcvanas éveiben megjelenő kognitív metafora-elméleteket (Lakoff, Kövecses) előlegezi meg, amikor Freud „régészeti” módszere által inspirálva a lehámozza egymásról a jelentés rétegeit, s kimutatja, hogy a legősbibbek az emberi testhez kötődő képek.

Thienemann az emberi elme horizontjának lehetőségeit és korlátait az emberi test és annak funkciói alapján határozza meg. Szerinte az agy csak olyan vonalak mentén képes működni és bármit értelmezni, amelyek valamilyen módon az emberi testhez kapcsolhatók: az ember érzékelni, gondolkodni és beszélni csak a saját testének és testi funkcióinak keretében tud. Az olyan alapvető

fogalmak, mint az idő és a tér, a számok vagy az írás mind-mind kizárólag az emberi testhez képest és annak megismerési, értelmezési keretén belül léteznek és érzékelhetőek az ember számára. A szerző számos nyelven és nyelvcsaládon átívelő, komplex etimológiai levezetésekkel illusztrálja téziseit.

Az *Interpretáció* olvasása során érdekes összefüggések rajzolódnak ki a freudi pszichoanalízis és a nyelvészet között. A szerző éppen azért tartja a nyelvet hatékony pszichoterápiás eszköznek, mert a pszichoterápia során a páciens által verbalizált tudat alatti tartalmak felszínre hozása enyhítheti a lelki panaszokat. Thienemann szerint a kimondott szavak és kifejezések csordultig vannak intranzparenssé vált ősi jelentéstartalmakkal, melyek – éppen átláthatatlan voltuk miatt – tudat alatti feszültségekre és elfojtásokra világítanak rá. A tudat alatti tartalmak verbalizálása – akár asszociatív módszerekkel – már önmagában is jótékony hatású, nem beszélve azok értelmezésének hasznáról.

A természettudományokban már a 20. század derekán világossá vált, hogy a racionalitás-elvű newtoni keretek nem alkalmasak minden természettudományos jelenség leírására. Létrejöttek más értelmezések, melyek már nem az empirikus-rationális megközelítést

vették alapul. Ez a fordulat a nyelvészet területén nem történt meg, vagy legalábbis nem a kívánatos mértékben, hisz továbbra is gyakoriak a „mechanizáló” modellek, melyek a nyelv működését egy gép működésének szabályaival állítják párhuzamba. Thass-Thienemann Tivadar *A nyelv interpretációja* című művében szakít a mechanizáló megközelítéssel. A nyelv mind diakrón, mind szinkrón vetületeit beépíti dinamikus modelljébe, ahol az ember szimbólumalkotó képessége játssza a főszerepet a nyelv kialakulásában és a verbális kommunikáció során egyaránt.

Azoknak ajánlom ezt a könyvet, akik nem idegenkednek a megszokott tudományos keretek feszegetésétől, akik előszeretettel gondolkodnak bátran, szívesen helyezkednek a korábbiaktól eltérő, merőben más nézőpontra, hogy ezáltal is elmélyítsék a vizsgálat tárgyának – jelen esetben az emberi nyelv – megérteni lehetőségeit. Ezenkívül azok számára is jelentős mű az *Interpretáció*, akiket szakterülettől függetlenül, önmagában érdekel a tudománytörténet. Simoncsics Péter elemzőként és fordítóként hatalmas munkát végzett, amikor visszavezette Thienemann késői művét a magyar tudományosság élő organizmusába.

Nagy Colette

Beszámoló a XVI. SZOKOE Szaknyelvi Konferenciáról

2016. november 11–12-én rendezték meg a *Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesületének* (SZOKOE) XVI. konferenciáját, melyet ezúttal a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Idegen Nyelvi Központja (INYK) szervezett. A magyar és angol nyelvű konferencia központi témája a *Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása* volt, ezen belül a kultúráközvetítés, fordítás, tolmácsolás, tanterv, tananyag, módszer, szaknyelvi műfajkutatás, diskurzuselemzés, terminológia, lexikológia, gazdasági és orvosi szaknyelv, innováció, nyelvtechnológia, mérés, értékelés és vizsgáztatás témakörben hallhattunk előadásokat. Az előadók – mindnyájan felsőoktatási intézmények oktatói és kutatói – Magyarországon kívül Norvégiából, Szlovákiából, Szlovéniából érkeztek.

Az első nap programját Veress József egyetemi tanár (BME, Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Üzleti Tudományok Intézet) plenáris előadása indította *Gazdaság, politika, nyelv: tükrök által homályosan* címmel. Kiemelte, hogy a nyelvtanárok és a szaknyelvek tanárai különleges szerepet töltenek be a felsőoktatási intézmények hallgatóinak képzésében, mert a nyelvi ismeretek átadásán túl kultúráközvetítő és szemléletformáló szerepük is van.

A plenáris előadást kerekasztal-beszélgetés követte Balogh Dorka nyelvtanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem), Dudits András egyetemi adjunktus (Szegedi Tudományegyetem), Kóbor Márta egyetemi adjunktus (Pécsi Tudományegyetem [PTE]) és Szabó Csilla egyetemi docens (BME) részvételével. A *Szakember, nyelvész, profi – Ki képezzen, kit és hogyan?* című beszélgetésben a meghívott gyakorló tanárok a szaknyelvoktatók nyelvi és szakmabeli kompetenciáit vitatták meg, elsősorban a fordítóképzések szemszögéből. Gyakran merül fel az a kérdés, hogy nyelvi vagy szakterületi szakember oktasson-e szakfordítást, és az oktató a nyelvi és szakmabeli ismereteken kívül milyen egyéb kompetenciákkal rendelkezzen. A beszélgetés résztvevői szerint a nagyfokú szakmaspecifikusság miatt fontos minél többféle szakterület képviselőinek bevonása a szakfordítók képzésébe. Szóba került az is, hogy a pedagógiai módszertani felkészültség és az oktatók és szakemberek folyamatos együttműködése hozzájárul a hallgatók gyakorlatorientált felkészítéséhez.

A konferencia szekcióinak november 11-én délután és 12-én délelőtt megrendezett programjában 57 szekcióelőadás hangzott el, ezek témaköreit és eredményeit a továbbiakban szekciónként ismertetem.

Kultúráközvetítés, fordítás, tolmácsolás

A szekció a szaknyelvi és szakfordítói képzésben részt vevő hallgatók fordítói és interkulturális kompetenciáit elemezte. Bemutatott speciális szakfordítói nehézségeket és tolmácsolási igényeket, például a honlapfordítás módszertani és szaknyelvhasználati jellemzőit (Kóbor Márta, PTE, Bölcsészettudományi Kar), vagy a migrációs folyamatok következtében hiány-

nyelveken jelentkező tolmácsolási és fordítási szükségleteket vetett fel (Beták Patrícia, BME INYK). Az előadók hangsúlyozták, hogy a szakfordítói kompetenciához tartozó készségek felmérése és a piaci igényekhez igazítása elengedhetetlen része a modern szakfordítóképzésnek, továbbá a tantervek kialakításakor figyelembe kell venni a számítógépes fordítástámogató eszközök oktatását (Ugrin Zsuzsanna, BME INYK).

Sokan számoltak be kutatási eredményekről és nemzetközi vagy hazai projektekben való részvételről. Loch Ágnes (Budapesti Gazdasági Egyetem [BGE], Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet [INYKI]) az *Intercultural communicative competence – A competitive advantage for global employability* elnevezésű nemzetközi projektet mutatta be, melynek magyarországi partnere a BGE Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Tanszéke. A projekt célja innovatív tananyagok létrehozása és a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése. A BGE Pénzügyi és Számviteli Karának (PSZK) több projektalapú kísérlete (Dósa Ildikó, *Kultúráváltás a szaknyelvi órán*) a munkaerőpiaci kompetenciák (például az együttműködés, alkalmazkodó képesség, önálló felelősségvállalás) gyakorlatorientált oktatását szorgalmazza. Egy kérdőíves kutatás (Nádai Julianna, *Az értékrend kialakításának kulturális aspektusai*) a győri Széchenyi István Egyetem (SZE) magyar és az Erasmus programban részt vevő külföldi hallgatóinak attitűdjét vizsgálta, arra keresve a választ, hogy a digitális médiából érkező információ hitelességének és értékének meghatározásában a különböző nemzetek között milyen különbségek lehetnek. Bajzát Tünde (Miskolci Egyetem, Idegennyelvi Oktatási Központ) magyarországi multinacionális vállalatoknál végzett kutatások alapján mérnökök munkahelyi interkulturális kommunikációját és a felsőoktatásban lehetséges fejleszthetőségét tárgyalta. Rávilágított arra, hogy az interkulturális kommunikáció oktatása motiváltságot és más kultúrák iránti nyitottságot eredményez, ezáltal a mérnök hallgatók munkahelyi elhelyezkedése javulhat.

Tanterv, tananyag, módszer

Ebben a szekcióban az előadók különböző fejlesztések és módszertani innovációk eredményeiről számoltak be. Például Hübner Andrea (BGE, Kereskedelmi Intézeti Tanszék) az *Angol másképp* elnevezésű projekt részeként diszlexiás hallgatókat támogató alternatív pedagógiai módszereket ismertetett. Érdekes kutatásba kaptunk bepillantást Krisár Csilla, Csongor Alexandra, Hambuch Anikó és Németh Tímea *Magyar orvosi szaknyelvoktatás összehasonlító vizsgálata Norvégiában és Magyarországon* című előadásában. Egy norvég–magyar online kérdőíves kutatás első fázisát mutatták be a magyar, a norvég, a német és az angol mint közvetítő nyelv viszonylatában. A kutatásban 135 magyar orvosi szaknyelvet tanuló hallgató vesz részt. A kutatók a norvégiai Bjorknes Főiskolán, Oslóban, illetve a PTE Általános Orvostudományi Karán (ÁOK) tanulók szociodemográfiai, nyelvi, motivációs, illetve interkulturális háttérének elemzését, valamint készségeik és kompetenciáik fejlődésének utánkövetéses vizsgálatát tűzték ki célul. Asztalos Réka és Szénich Alexandra (BGE INYKI) kutatása arra irányult, milyen joggyakorlatok léteznek külföldi felsőoktatási intézményekben az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének területén annak érdekében, hogy elősegítsék a tanulók önálló nyelvfejlesztési készségeit.

Szaknyelvi műfajkutatás, diskurzuselemzés

A szekció előadói igen változatos szaknyelvi témákat érintettek. Szóba került például a metaforák és a humor használata az orvosi szlengben (Sélleyné Gyuró Mónika, PTE, Egészségtudományi Kar), a diplomácia területén dolgozók oktatásában felhasználható nyelvi készségfejlesztő ötletek (Zsubriniszky Zsuzsanna, BGE, Külkereskedelmi Kar [KKK]), a fizikatan könyvek metadiskurzusának vizsgálata (Neumayer Dénes, BGE, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar [KVIK]) és a fordítás fontossága a válasra vonatkozó eljárások esetében (Maria José Salmerón, BME INYK). További előadások vizsgálták

a reklámok főcímeit (Csapóné Horváth Andrea, SZE), valamint azt, hogy elkülöníthető-e a katonapolitikai szaknyelv a hadtudomány nyelvhasználatától (Jakusné Harnos Éva, Nemzeti Közszolgálati Egyetem). Végezetül betekintést kaptunk az első világháború nyelvi kommunikációjába (Sturcz Zoltán, BME, Műszaki Pedagógia Tanszék).

Terminológia, lexicológia

Az egyik legnagyobb szekciót a terminológiai, gazdasági és orvosi szaknyelvvvel foglalkozó előadások alkották, amelyek egyik nagy csoportja az orvosi szaknyelvhez kapcsolódott. Helyzetképet kaphattunk recepteken található hibás latin terminológiáról (Varga Éva Katalin, Semmelweis Egyetem, Nyelvi Kommunikációs Igazgatóság). A PTE Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézete (ENYKI) három előadással is szerepelt: az egészségügyi intézményi kommunikáció változásáról orvos-beteg párbeszédekben (Sárányiné Lőrinc Anita, Hambuchné Kóhalmi Anikó, Kránitz Rita, Rébék-Nagy Gábor), a fogorvos-beteg interakció vizsgálatáról fogorvosi rendelőben végzett hangfelvételek elemzése alapján (Zrínyi Andrea), a boncjegyzőkönyv terminológiájának sajátosságairól 15 autentikus boncjegyzőkönyvből álló korpusz alapján (Fogarasi Katalin). A továbbiakban szóba került a szótörténeti adatok szerepe a terminológiakutatásban (Mészáros Ágnes, BGE, Gazdálkodási Kar) és a magyar turisztikai szaknyelv szinonímiahasználati területei (Terestyényi Enikő, BGE KVIK).

A *Tanítunk-e frazeologizmusokat szaknyelvi órákon?* című előadásban egy korpuszalapú kutatás részleteit ismerhettük meg Csányi Esztertől (BGE PSZK), aki német nyelvű online lapokból összeállított korpusz alapján a gazdasági felsőoktatásban német szaknyelvet tanuló 200 hallgató körében végzett kérdőíves felmérésének eredményeit összegezte. Hallhattunk még az online marketing terminológiájáról (Polcz Károly, BGE KKK), az angol gazdasági szakszövegekben előforduló *forrás* terminus lehetséges értelmezéseiről (Vargáné Kiss Katalin, SZE) és az orosz banki szaknyelv jelentéssűrítő szóalkotási folyamatairól (Mágoeci Nyina, Budapesti Corvinus Egyetem). Szó esett a vendéglátás szaknyelvéről, közelebbről a római dialektus gasztronómiához kötődő kulcsszavairól (Lukács András, BGE KVIK), egy másik előadó pedig a francia vasúti terminológia jellemzőit ismertette (Élthes Ágnes, BME INYK).

Innováció és nyelvtechnológia

A szekció előadói a modern technológia közösségépítő és a nyelvoktatásban és kutatásban is felhasználható lehetőségeiről számoltak be. Bagaméri Zsuzsanna (BME INYK) az Ifprof elnevezésű, a párizsi Francia Intézet kezdeményezésére létrehozott közösségi hálóról beszélt, amely francia nyelvtanárok számára jött létre és a globális szakmai párbeszédet hangsúlyozza. Ezt követően két oktatási keretprogram, a 2007–2013-ig tartó Élethosszig tartó tanulás és a 2014-től bevezetett ERASMUS+ online adatbázisainak kutatási lehetőségeiről hallhattunk (Kovács Gabriella, BME INYK).

Mérés, értékelés

A szekció munkája Einhorn Ágnes (BME INYK) előadásával indult, aki beszámolt arról, hogyan lehet felsőoktatási környezetben is fejlesztő értékelést alkalmazni. Hallhattunk az egészségügyi szaknyelvi fordítások értékelésének főbb szempontjairól (Hegedűs Anita, PTE AOK ENYKI), és szóba kerültek még a BA szintű szakfordítóképzésben használt gazdasági szövegek típusai és értékelésük jelentősége (Csikai Zsuzsa, PTE, Anglisztika Intézet).

A SZOKOE XVI. konferenciáján elhangzott előadások lektorált tanulmányok formájában várhatóan 2017 őszén olvashatók majd az egyesület *Porta Lingua* című tanulmánykötetében.

Koltai Andrea

Tisztelt Olvasó!

A *Modern Nyelvoktatás* 2017/4. számával búcsúzik a főszerkesztő és a szerkesztő.

Hat éve szolgálhatom a folyóirat ügyét, Szöllősy Éva szerkesztő pedig még két évet nekünk szentelt az ő korábbi hatéves szerkesztői munkája után. Úgy gondoljuk, itt az ideje, hogy átadjuk a stafétabotot a következő lelkes főszerkesztő-szerkesztő párosnak.

2012-től 2014-ig nagy öröm volt szerkesztőként Medgyes Péter főszerkesztővel dolgozni. 2015-től igyekeztem az általa kialakított szellemben gondozni a folyóiratot. Két évig nemcsak a főszerkesztői, hanem a szerkesztői feladatokat is elláttam. Szöllősy Éva, akitől a szerkesztést 2012-ben átvettem, mindig figyelemmel kísérte a *Modern Nyelvoktatás* sorsát, támogatta munkámat. Amikor 2016-ban Szépe György tiszteletére különszámot jelentettünk meg (2016/3–4.), Éva az első szóra segítségünkre sietett, majd további egy évre átvette a szerkesztői feladatokat. Fáradhatatlan, önzetlen tevékenységének is köszönhető, hogy a lap megőrizte korábbi színvonalát.

Köszönöm a szerkesztőbizottság minden tagjának az aktív közreműködést, rovatvezetőink odaadó munkáját, valamint tanácsadóink szakértő útmutatását és segítségét. Szem előtt tartottuk elődeink elveit: a legjobb hazai nyelvészek közül kértünk fel szerzőket, másrészt lektoraink, szerkesztőink segítségével jó minőségű szövegek jelenhettek meg a kezdő kutatók tollából is. Elsősorban a nyelvtanárok érdeklődésének megfelelő írásokat közöltünk, de természetesen az alkalmazott nyelvészet egyéb területeiről is befogadtunk cikkeket. Figyeltünk arra is, hogy ne csupán az angol nyelvvel kapcsolatos írások kapjanak helyet a lapban.

Egyengettük a folyóirat jelenét és jövőjét: cikkeink minősítést kapnak az MTMT rendszerén belül, valamint online elérhetőek a folyóirat legfrissebb számai is, ez utóbbiért külön köszönet a Tinta Könyvkiadónak és Kiss Gábor igazgató úrnak.

Végül köszönöm Nádor Orsolyának, hogy elvállalta a folyóirat főszerkesztését, és ezzel egy újabb, izgalmas időszak veheti kezdetét a *Modern Nyelvoktatás* történetében.

Dróth Júlia