
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- HOLLÓ Dorottya: Kulturális különbségek – személyes tapasztalatok: érvelés az idegennyelvi és interkulturális kompetenciák integrált oktatása mellett (második rész)**
(Cultural differences – personal experiences: A case for integrating the teaching of language and intercultural competences – part two) 3
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida: Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre**
(Digital competences for teachers as key competences to develop in higher education – with particular attention to Teacher Training) 21
- BÁNHÉGYI Máttyás – FAJT Balázs: Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök**
(University Students’ Perception of the Portfolio Method in ESP Instruction: An Attitudinal Study at Budapest Business School) 38

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- SIMON Krisztián: Puzzle debate. Avagy hogyan fejlesszünk érvelési készségeket egy kirakós segítségével**
(Puzzle debate. Or how to develop argumentation skills with the help of a puzzle.) 51

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEW)

- BAGAMÉRI Zsuzsanna: „IFprofs”, Szakmai közösségi háló franciatanároknak**
(„IFprofs”, Network for teachers of French language) 67

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- Kristina KATALINIĆ ✧✧ Orsolya ŽAGAR SZENTESI: Priručna gramatika mađarskog jezika. Morfolologija 1**
(A magyar nyelv kézikönyve. Morfológia 1) 73
- STURCZ Zoltán ✧✧ MURÁTH Judit (szerk.): Magyar szaklexikográfia** 75
- DÓLA Mónika ✧✧ Magyar nyelv-tanári segédkönyvek** 79

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

BODNÁR Ildikó ✧✧ **BARTOS Huba – HAMAR Imre: Kínai–magyar szótár I–II.** 84

PROJEKTSZEMLE (PROJECT REVIEW)

**SZABÓ Gábor: Támogatás a nyelvi tantervek, tesztek és vizsgák
KER-hez történő szintillesztéséhez: a RELANG projekt** 90

HÍREK (NEWS)

CSONTOS Noémi: Nyelvoktatás a digitalizáció világában 94

RÁDI Éva: XIX. SZOKOE Nemzetközi Szaknyelvi Konferencia 96

**SÁRDI Csilla: 30 éves a Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesülete: Jubileumi konferencia** 99

EMLÉKEZÉS (IN MEMORIAM)

HELL György (1921–2020)..... 100

HOLLÓ DOROTTYA

Kulturális különbségek – személyes tapasztalatok: érvelés az idegen nyelvi és interkulturális kompetenciák integrált oktatása mellett¹

(második rész)

Cultural differences – personal experiences: A case for integrating the teaching of language and intercultural competences (part two)

This is the second part of an article published in issue 2019/2. The study aims to raise awareness of types of cultural differences that may be responsible for misunderstandings in intercultural communication. Using the framework of cultural dimensions, i.e., typical cultural behaviours and mindsets, to understand other cultures can contribute to becoming better communicators in a foreign language. Differences between prominent cultures are well-researched, but few works have discussed the differences between Hungarians and non-Hungarians. This study examines the narratives of foreigners in Hungary and Hungarians abroad about their experience of cultural differences. Their narratives suggest that apart from language proficiency, culture related knowledge, attitudes and skills are indispensable for successful communication. Therefore, the study proposes that as language classes can accommodate diverse content areas and activities, foreign language teaching should embrace developing intercultural competence as a core element for the benefit of foreign language learners and users. In order to show ample examples, the article is published in two parts, in two issues.

Keywords: intercultural communication, cultural dimensions, cultural differences, personal narratives, integrated culture and language education

Bevezető

E tanulmány olyan kulturális különbségeket mutat be, melyek felelősek lehetnek az interkulturális kommunikáció során felmerülő félreértésekért. A különbségek rávilágítanak arra, hogy mivel az idegennyelv-oktatás célja hatékonyan kommunikáló, sikeres idegennyelv-használók képzése, a szigorú értelemben vett nyelvtanítás, azaz a nyelvi elemek tanítása nem lehet elegendő a sikeres kommunikációhoz. Ezért az itt

¹ A tanulmány első része a *Modern Nyelvoktatás* 2019/2. számában jelent meg. Ez a tanulmány a szerző angol nyelvű tanulmányának (Holló 2015b) bővített magyar változata.

felsorakoztatott példák mellett kívánnak érvelni, hogy az idegennyelv-oktatásnak a jelenleginél szélesebb ismereteket kellene a tanulók elé tárnia, azaz meg kellene ismertetni nyelvtanulókat a kulturális különbségek fajtáival.

A kulturális dimenziók, azaz a jellemző viselkedésminták és gondolatmenetek, valamint értékszempontok megismerése hozzájárulhat a különbségek típusainak megértéséhez, és ezen keresztül az idegen nyelvet használók sikeresebb kommunikációjához. Fontos azonban megjegyezni, hogy a kulturális dimenziók nem egy-egy nemzet jellemzésére, hanem kultúrák összehasonlítására használhatók. És azt se felejtjük el, hogy mindenki nagyon eltérő módon képviseli a hazájára jellemző dimenziókat.

E tanulmány első része (Holló 2019) a kulturális dimenziókat keretként használta arra, hogy olyan kulturális különbségeket mutasson be, melyek megértése feltétlenül szükséges az eredményes kommunikációhoz. A kulturális dimenziók leírásánál a kifejezést megalkotó Hofstede (1994, magyarul Hofstede – Hofstede 2008), valamint Hall (1966/1980, 1976), House, Hanges, Javidan és munkatársaik, (2004), Inglehart (2008), Kaplan (1966), Triandis (1994) és Trompenaars (1995) munkái alapvetőek, még ha nem is nevezte mindegyikük *dimenzió*nak az általa leírt különbségtípusokat. Az általuk feltárt dimenziókat négy tematikus csoportban érdemes tárgyalni (Holló 2015a):

- az egyén és a többi ember viszonya
- a hozzáállás és a körülmények szerepe
- az idő szerepe
- a kommunikáció szerepe

Annak érdekében, hogy a magyarországi idegennyelv-tanításban használható tanulságokat vonhassunk le, jelen tanulmány a kulturális dimenziókban megnyilvánuló különbségeket Magyarország és a világ különböző kultúráinak összetetésében mutatja be. A tanulmány előző része az egyén és a többi ember viszonyával, valamint a hozzáállás és a körülmények szerepével foglalkozott. Most az idő és a kommunikáció dimenziói kerülnek sorra.

Az egyes kulturális dimenziókat tíz könyvből, öt újságcikkből, két folyóiratcikkből, egy moderáltblog-válogatásból és egy eddig publikálatlan videointerjúból származó beszámolók illusztrálják, amelyeket Magyarországon élő külföldiek és tartósan külföldön tartózkodó magyarok írtak. Véleményüket – egy videointerjú kivételével – az hitelesíti, hogy szerzők, szerkesztők, kiadók publikálásra alkalmasnak találták őket. Az angol–magyar kétnyelvű adatbázis részletes bemutatása a tanulmány előző részében található, azt azonban meg kell jegyezni, hogy a szokástól eltérően a vélemények szerzőit – a blogok szerzőitől eltekintve – nevükön említem, mivel az eredeti forrásban is megjelent nevük, a videointerjú alanya, Caroline Bodóczky pedig hozzájárult nevének közzetéséhez.

Magyarok és a világ – a kutatás eredményei 2. Az időhasználat dimenziói

Monokronikus és polikronikus kultúrák (Hall – Reed Hall, 1990)²

Ez a dimenzió az időhasználatról szól. *Monokronikus kultúrákban* az emberek egyszerűen egy dolgot csinálnak, pontos napirendjük van, amely meghatározza az életüket. Számukra fontosak a kötelezettségek, nem szeretik, ha megszakítják őket, ők sem szakítanak félbe senkit, és más módon sem zavarnak másokat. A *polikronikus* emberek egyszerűen több dolgot is csinálnak, tevékenységüket többször is megszakíthatják, és könnyen eltéríthetők az éppen végzett tevékenységtől. Az emberi kapcsolatok fenntartása számukra fontosabb, mint az időpontok betartása, így például nem hagynak félbe egy beszélgetést csak azért, hogy következő feladatukat pontosan kezdhessék. A monokronikus és polikronikus emberek gyakran nehezen tudnak együtt dolgozni.

Sexty Ildikó (29, magyar önkéntes³; Udvarhelyi, 2007) felidéz egy mexikói barátjával töltött napot. Morelia városát tervezték meglátogatni. Amikor megérkezett a barátjához, azt gondolta, csak leteszi a csomagját, és már mennek is városnézésre. Azonban különféle rokonok is megjelentek, és hosszas csevegéssel telt az idő. Ildikó aggódott, hogy a végén még lemarad mindarról, amit eltervezett. Visszatekintve azonban nagyra értékeli, hogy betekinthezett egy tőle teljesen eltérő módon szervezett életbe, amit soha nem tapasztalhatott volna meg különben. Míg ez a történet azt mutatja, milyen fontos volt a mesélő számára az előre tervezés, Gedeon (2011) épp azt írja, hogy Magyarországon csak az üzletemberek gondolkodnak menedzserként, viszont az Egyesült Államokban még a gyerekeknek is megtanítják az időtervezést, hogy feladataikat prioritások szerint végezhessék. Magyarországon a fontossági sorrend felállítása, a tervezés és az időpontok vagy mások idejének tisztelete nem feltétlenül alapvető. Ardó (2008) is megjegyzi, hogy a magyarok gyakran hivatlanul és bejelentés nélkül toppannak be. Az üzleti élet szintén a tervezéshez kötődő szélesebb kontextusáról beszélve pedig így fogalmaz: „...egy magyar üzletember bürokráciával kapcsolatos averzióját egy külföldi felfoghatja annak a készségnek hiányaként, mely az információ strukturálásáért, valamint különféle folyamatok létrehozásáért és betartásáért felelős (ford.⁴ 281).” Az egyik ilyen készség, mint azt később kifejti, a levelekre és üzenetekre való válaszadás:

Általánosságban, a magyaroknak nem a legnagyobb erőssége, hogy írásos megke-
resésekre vagy a partnerek kezdeményezésére gyorsan válaszoljanak vagy reagáljanak. Az üzleti szférában a helyzet jobb, de messze nem tökéletes. Ha az ember azt szeretné, hogy tényleg történjen valami, nagyon lényeges a türelem, és hagyományos, hosszas személyes találkozások tartása (ford. 282–283).

A magyarok időszemlélete alapvetően eltér a britekétől: Herczeg (2008) nagyon egyértelműen kijelenti, hogy a pontosság kötelező és „Központi kérdés Angliában. Nyelv-

² Trompenaars (1995) jól ismert *szekvenciális és szinkronikus kultúrák* felosztását nem tárgyalom külön, mivel tartalmában szinte azonos az itt bemutatott *monokronikus és polikronikus* dimenzióval.

³ Amennyiben ismertek az adatok, a nyilatkozók neve után koruk, nemzetiségük és foglalkozásuk szerepel zárójelben a forrásmegjelölés előtt.

⁴ ford. – az angolból fordított idézetek jelzése

óráról, iskolából, vendégségből elkésni megbocsáthatatlan bűn” (103). Ugyanerről ír Vámos és Sárközy (1999) amikor a magyar üzletembereket jellemzik:

A vadonatúj [üzletember-] típus teljesen nyugatosodott; megkülönböztethetetlen bármelyik nemzetközi üzletembertől. Sokuknak mutatós autója van, és új szokásaik, például squasht játszanak, és edzőterembe járnak. Néhányuknak mesés a fizetése és lenyűgöző az otthona. De azért megtartottak pár magyar szokást. Az egyik az, hogy a kelleténél egy árnyalattal arrogánsabbak, a másik pedig, hogy elkésnek (*ford.* 57).

A késést Ardó (2008) másik kontextusba helyezi, amikor elmagyarázza, hogy Magyarországon színházban és koncerten a késve érkezőknek türelmi időt adva öt-tíz perccel mindig később kezdődik az előadás, ami tulajdonképpen nagyon is észszerű megoldás, különösen a fóbiásan pontos németekkel vagy az időkezelésben irigylésre méltóan túlságosan laza spanyolokkal való összehasonlításban. Caroline Bodóczy szigorúbb ebben a kérdésben: a pontosság az angolokban⁵ mélyen gyökerező tulajdonság, egyben elvárás is. Nehéznek találják a késés és pontatlanság elviselését. A mások idejével való visszaélés megbocsájthatatlan udvariatlanság és tiszteletlenség. Robert Kemkers (32, holland társadalomkutató és vállalkozó; Cserti-Csapó 2011) is a magyarok pontatlanságára panaszkodik:

Vannak magyarok, akik nagyon pontatlanok. Én is néha kések öt percet, vagy tízet. Hollandiában még nem késtem, de itt már megszoktam. De itt nem ennyit késnek. Amikor a lakásunkban valamit festeni kellett, és mondta a festő, hogy holnap jön, egész nap vártam, de egyáltalán nem jött. Ez furcsa. Én egy hagyományos holland családból származom, egy észak-hollandiai faluból, ahol az ebéd mindig délben volt. Anyukámnak nem kellett óra, mindig pontosan délre készült el az étel (241).

A mesteremberek kiszámíthatatlansága a világ sok részén legendás, de ez a példa még valamire rámutat: a pontatlanság, kiszámíthatatlanság egyben a másik idejével való visszaélés is, ami tiszteletlenséget mutat a kommunikációs partner iránt, és azt tükrözi, hogy a késő fél partnere fölé helyezi magát, ez az attitűd pedig semmiképpen nem vezet egyenlő felek interakciójához.

A kommunikáció dimenziói

Magas kontextusú és alacsony kontextusú kultúrák (Hall, 1976)

A kontextus egy eseményt vagy interakciót körbevevő információs háttér. *Magas kontextusú kultúrákban* az emberek sok háttér-információval rendelkeznek. Ez olyan implicit tudás, amely része a társadalmi szokásoknak, ismereteknek, megszerzésük a szocializációs folyamat része. Ezekben a kultúrákban nagy jelentőséget tulajdonítanak az emberi kapcsolatoknak. Mivel sok a közös háttértudás, nem kell mindent megfogalmazni, ezért a kommunikáció gyors, amihez a nonverbális kommunikáció fontossága is hozzájárul. Az üzleti életben mielőtt tárgyalnának egymással, a felek igyekeznek minél jobban megismerni leendő partnerüket emberként. Ezzel szemben *alacsony kontextusú kultúrákban* rögtön a lényegre térnek. Kevés az implicit háttértu-

⁵ E tanulmányban az *angolok* és a *britek* szavak felcserélhetően szerepelnek.

dásuk, nem számíthatnak közös ismeretekre, ezért mindent pontosan ki kell fejteni, el kell magyarázni. Amikor kontextus szempontjából két ellentétes beállítottságú ember kommunikál, a magas kontextusút irritálhatja, hogy alacsony kontextusú partnere túl részletesen mond el mindent, az alacsony kontextusút pedig az zavarhatja, hogy nem kap elég információt. Triandis (1995) megfigyelése szerint az individualista kultúrák alacsony kontextusúak, míg a kollektivisták magas kontextusúak.

Fontos megjegyezni, hogy *különböző kultúrákból származó emberek közötti kommunikáció mindig alacsony kontextusúnak számít*, hiszen a résztvevők feltehetően nem rendelkeznek minden szükséges háttértudással. Sokan nincsenek ennek tudatában és saját kommunikációs stílusuktól nem tudnak elszakadni idegen nyelven sem, ami sok félreértéshez vezethet.

Ahsan Reazul (29, bangladesi diák; Udvarhelyi 2007) aggasztónak találja, hogy sok hivatalos dokumentum, melyeket külföldiek is használnak, csak magyarul létezik. Visszaemlékszik, ahogy egy banki ügyintéző ezt mondta: „Ó, nyugodtan aláírhatja” (141), és hozzáteszi, hogy egy magyarul nem tudó külföldinek így esélye sincs megérteni, mi is történik vele. Ugyanezt veti fel Hamed Anwar (palesztin, író; R. Székely 1996), akinek története azt igazolja, hogy Magyarország magas kontextusú kultúra, ahol az emberek nagyon számítanak közös háttértudásukra, és ezért sok mindent nem közölnek világosan és egyértelműen: „Ez volt az első találkozásom a magyar szemlélettel: elvárják minden külfölditől, hogy tisztában legyen az itteni dolgokkal. A következő élményem sem késett sokat: még aznap felszálltam egy buszra” (13). Anwar ezután beszámol az utazásról, amikor sikertelenül próbált jegyet venni a sofőr-től,⁶ gondolta, biztos van kalauz, és meglepődött, amikor nem talált, és bár a felszálló ellenőr felé is nyújtotta a pénzt, jegyet nem, csak bírságot kapott. Nem értette a helyzetet, kihasználnak és lehangoltnak érezte magát. Azóta megtanult magyarul, és megszokta az itteni életet, de még mindig erős érzelmei vannak:

Most már elég régóta élek itt, elég jól beszélem a nyelvet, elég otthonosan mozgok a magyar valóságban, de még mindig nem sikerült elfogadnom az előzőkhöz hasonló magatartást és szemléletet. Képtelen vagyok felfogni, miért nem lehet tudomásul venni, hogy nem egyformán működnek a dolgok a világon. Hogy egy külföldi, aki először jön Magyarországra, nem biztos, hogy ismeri a dolgok menetét, tehát egy kis megértésre szorul, ha bizonyos helyzetekben „rosszul” viselkedik. [...] Sok hasonló élményben volt részem, még olyan helyen is, mint a Nemzetközi Előkészítő Intézet, ahol magyarul tanultam, tehát ahol a tanárok és az alkalmazottak kizárólag külföldiekkel találkoznak. Ez még azelőtt volt, hogy a külföldiekkel való bánásmód durvább formákat kezdett ölteni. Akkor én még ebben a szemléletben láttam a tolerancia hiányát, és úgy véltem, semmi mással nem magyarázható, mint a befelé fordultsággal, ami annyira jellemzi itt az embereket (14).

Anwar tapasztalatát Ardó (2008) más szemszögből magyarázza. Úgy véli, hogy a magyarok azért nem mondanak el mindent, amit más szükségesnek lát, mert ez része

⁶ A történet idején csak előreváltott jeggyel vagy bérlettel lehetett utazni.

a hagyományoknak. Szerinte a magyarok hagyományosan erősnek és szüksézávának látják magukat. Az utóbbiból interkulturális helyzetekben igen sok galiba kerekedhet.

A magas kontextus, azaz közös háttértudás feltételezése természetesen összetartó erő is lehet, ahogy a Határátkelő (2017) hollandiai magyar bloggere írja:

És hogy miért derült ki, hogy mennyire kelet-európai vagyok? A korábbi interjúkon jellemzően holland vagy más nyugat-európai emberekkel beszéltem. A britekkel még általában gyorsan megvolt a közös hang, a többieknél viszont nemegyszer előfordult, hogy már öt perc után éreztem, hogy nem működik a kémia, valami egész másról beszélünk. Ahol most dolgozom, a főnököm román, a felette levő pedig bolgár. Mindkettővel azonnal megvolt a közös hullámhossz, rögtön egy nyelvet beszélünk, sokkal jobban, mint bármelyik korábbi interjúimon.

Ez a bejegyzés is azt bizonyítja, hogy a hasonló beállítottságú kultúrákból származó emberek között nagyobb az összetartozás-érzés, könnyebb a kommunikáció. Mindez azonban arra is figyelmeztet, hogy tudatosítani kell a nyelvtanulóknak: interkulturális helyzetben nem várhatjuk el a közös háttértudást, ezért alacsony kontextusú módon hasznos értekezni, mert így könnyebb elkerülni a félreértéseket.

Direkt és indirekt kultúrák

A direkt és indirekt kommunikáció két aspektusáról lesz itt szó: a szövegszerkezethez, valamint a szókinccs és mondat szerkezet használatához kötődő direkt és indirekt vonásokról.

Szövegszerkezet (Kaplan, 1966)

A külföldiek által alkotott szövegek gyakran érthetetlennek vagy szedett-vedettnek tűnnek az anyanyelvi beszélők számára még akkor is, ha a szövegben a nyelvtannal és szókinccsel nincs probléma. Ennek oka, hogy a legtöbb idegennyelv-használó a saját anyanyelvében szokásos és elfogadott szövegszerkezetet ülteti át a célnyelvre. Mivel azonban a szövegszerkezet erősen kultúrafüggő, ami az egyik nyelvben működik, a másikban nem feltétlenül. Ráadásul legtöbbször nincsenek tisztában e különbségekkel, hiszen a szövegszerkezet a logikus gondolkodást tükrözi, és mindenki meg van győződve arról, hogy az ő logikája hibátlan. És ez lehet, hogy így is van, de el kell fogadni, hogy a nyelvek és kultúrák logikája más és más.

Kaplan (1966) öt különböző szövegszerkezetet írt le. Osztályozása szerint az angol nyelv direkt, míg a sémi, a keleti és a latin nyelvek, valamint az orosz más-más módon indirektek. Az indirektség többféle lehet: jelentheti azt, hogy a szöveg gyakran eltér a fő gondolattól, vagy azt, hogy sok ismétlést használnak egyes gondolatok kifejtésére. Ezek a szövegalkotási módok gyakran társadalmi szokásokban is visszaköszönek, ahogyan például bizonyos témákról nem szokás egyenesen beszélni. A vizuális érzékeltség kedvéért Kaplan az angol nyelv direktségét egy egyenes vonallal ábrázolja, a többi nyelv indirektségét pedig spirális, illetve cikcakk mintákkal.

Mihályi Gabriella (32, magyar; Udvarhelyi 2007) története az indirekt szövegszerkezetre, az indirekt kommunikációra ad jó példát. Azt meséli el, hogy miután már egy éve lakott egy lakásban Indonéziában, többször is le kellett üljön semmiségekről beszélgetni a tulajdonossal, mielőtt megkérhette volna, hogy bérelhesse a lakást még

egy hónapig. A feleslegesnek tűnő körök nélkül nem lett volna elfogadható, hogy előálljon a kéréssel. Hasonló tapasztalata volt az alkudozással is. A vétel nem történhetett célratörő, egyenes módon: a társadalmi szokás szerint a vevőnek és az eladónak előbb más árukról, más témákról kell beszélni, miközben időről időre visszatérnek a kiszemelt termékre, és csak jó néhány kitérő után köttetett meg az üzlet.

Először ezek nagyon értelmetlennek és feleslegesnek tűnő körök voltak. Aztán amikor az ember rájön, hogy a saját módszerei nem működnek, viszont, ha ezt csinálja, akkor meg teljes sikerélménye lesz, akkor ezek a helyzetek a helyükre kerülnek (106).

Ardó (2008) arra mutat rá, hogy a magyar megbeszélések ugyanennyire furcsának tűnnek más kultúrákból származóknak:

Ahhoz, hogy legyen némi elképzelésünk, mit várhatunk egy tárgyaláson, jól jön, ha észben tartjuk, hogy a magyarok imádják a történeteket, anekdotákat és vicceket. És nagyon kedvelik a jó vitákkal járó szópárbajokat is. [...] Bizonyára lesz részük lendületes, jól felépített és hatékonyan vezetett értekezletekben. De valószínűleg a legtöbb mégsem ilyen lesz (*ford.* 286).

A *jól felépítettség* itt kulcsfogalom: amikor egy szöveg vagy interakció szerkezete más, mint amit megszoktunk, nehéz lehet megérteni vagy részt venni benne. Ardó pontos leírást ad arról, mit tapasztalhat egy angol résztvevő egy-egy magyar értekezleten:

[...] a résztvevők el-eltérnek a tárgytól; a vita folyamán felidéznek anekdotákat, hogy ezekkel is alátámasszák mondandójukat. A megbeszélés fonala hurkokat vet, azután újra egyenesen a lényeg felé tart, mígnem hirtelen cikcakk mintát vesz fel. És bár a találkozó hangneme egyenesnek, akár konfrontációkeresőnek tűnhet, gyakran éppen a meg nem tárgyalt témák épp oly jelentősek, ha nem jelentősebbek. A tisztelet elnyerése és megtartása, a saját és mások arcának megóvása és érzékeny témák kerülgetése elég időigényes lehet (*ford.* 287).

A szerteágazó szerkezetet az interakciók után Ardó az írott szövegekkel, különösen szerződésekkel kapcsolatban is megemlíti, és arról ír, hogy a szövegek megértése, befogadása mennyire relatív. Az üzleti partnerek egymástól jelentősen különböző bizonytalanságtűrési szintje miatt egy-egy szöveget másként ítélnének meg más-más kultúrában nevelkedett emberek. Míg a magyarok egy angol dokumentumot homályosnak ítélnének, amiben még sok a tisztázni való, a britek a tisztázás- és magyarázatkérő folyamatot tarthatják nehézkesnek és véget nem érőnek.

A kulturális dimenziók relativitását érzékelhetően illusztrálják a fenti példák. Egy magyar utazó az indirekt indonéz kommunikációról beszél, miközben a britek figyelmét a magyar kommunikáció indirektségére kell felhívni.

A szókincs és mondatszerkezet (Goddard – Wierzbicka 1998; Ogiermann 2009)

Mondat- és szóhasználati szinten az indirekt nyelvhasználat sokféle célt szolgálhat: udvariasságot, tiszteletadást, szerénységet, az érzelmek elnyomását, a részletek megtartását önmagunknak, konfrontáció elkerülését, a hierarchikus kapcsolat oldását, egy

kínos szituáció elmaszatólását arcmegóvás céljából, és számtalan mást. Toshikazu Nagugawa (42, japán férfi, tanár; Láng 2006) például a saját kultúrájának szokásaira alapozva, ahol az udvariasság kedvéért sok mindenről inkább nem beszélnek, nehezen tudott mit kezdeni a magyarok egyenes szókimondásával. Míg ez a példa megerősíti az általános elképzeléseket a két kultúrával kapcsolatban, meglepő azt hallani, hogy Dániában is indirektebb a kommunikáció, mint nálunk, legalábbis Malik Szilvia (27, magyar újságíró; Udvarhelyi 2007) beszámolója szerint. Amikor egy dán óvodában dolgozott, soha nem mondták meg neki egyenesen, ha valamit nem jól csinált, hanem cédulák jelentek meg, melyek mindenkit arra kértek, hogy csukjanak be egy bizonyos ajtót, például. Malik megjegyzi:

Én olyan mérges lettem, hogy miért nem tudják megmondani? Üzeneteket kapok, amire nem tudok válaszolni. Azután rájöttem, hogy a dán annyira konfliktuskerülő nép, hogy inkább üzeneteket hagynak (208).

Más szempontból pedig a magyar kommunikáció látszik indirektnek. Erről ír Zaklina Bogdanovic-Stepanov (szerb, orvos; R. Székely 1996):

Hozzá kellett szoknom az itteni mentalitáshoz, rá kellett jönnöm, hogy – ahogy kedvenc íróm, Meša Slimović mondaná – „másképp beszélnek az itteni emberek és hallgatni is másképp hallgatnak”. [...] A magyarok nagyon jól neveltek és udvariasak. De ez néha zavaró is: sokszor nem tudom megállapítani, vajon beszélgetőpartnerem kedvessége a jóindulatát, vagy csak a jólneveltségét fejezi ki. Nálunk Szerbiában egyszerűbb a dolog: Ha valakinek nem vagy szimpatikus, az illető ezt világosan és félreérthetetlenül tudodra fogja adni (22).

Az amerikaiakkal⁷ való összehasonlításban a magyarok szintén indirektebbek. Gedeon (2011) az amerikai üzleti szemléletre utal, amitől az emberek határozottak, „asszertívek”. Az asszertivitás meghatározását egy kilencéveseknek szóló amerikai tankönyvből idézi: „Az asszertivitás azt jelenti, ki tudsz állni magadért anélkül, hogy agresszív légy” (*ford.* 54). Az észak-amerikaiak nagyfokú asszertivitását Gedeon annak is tulajdonítja, hogy kisiskolás koruktól tudatosan és nagyon gyakorlatiasan tanítják őket fogalmazni.

Arató (2008) szerint a magyarok másképpen asszertívek. Gyakran inkább arrogánsnak, mint asszertívnek látszanak. A megbeszélések gyakran szenvedélyes szópárbajnak tűnnek, egymás szavába vágunk, és boldog-boldogtalant ellátnak kéretlen tanáccsal. Később azt is megjegyzi, hogy „A magyarok nyersnek, sőt durvának tűnhetnek, ahogy másokat kritizálnak, de nem jeleskednek abban, hogy ugyanezt mástól jól fogadják” (323). Walter Fanta (osztrák, tanár; R. Székely 1996) egészen másképp látja a vitákat:

A munkahelyemen például mélységes igény mutatkozik a harmóniára. A konfliktusokat a szőnyeg alá seprik, már csak azért is, mert nincs rájuk idő. [...] De a felszín alatt gyakran igazi káosz húzódik meg. Nem csoda, hiszen, ha az ember a problémák

⁷ Ebben a tanulmányban az „amerikai” jelző Észak-Amerikára, elsősorban az Egyesült Államokra vonatkozik.

megoldását mindig elodázza és minden újításnak ellenáll, mert az talán konfliktuson nyugszik, és ledöntheti a status quót, akkor rövidesen minden csak ideiglenességből, árnyék-szabályokból, halott paragrafusokból áll (38).

A magyar kommunikáció direkt oldaláról Ardó (2008) ezt írja:

Bármiről is van szó, [a magyarok] élesen, feketén-fehéren fogalmaznak. Nagyon bizalmatlanok az angolok bizonytalankodó vacakolásával szemben, melyek kifejezésére gazdag tárházuk van, mint például: „Elképzelhető, hogy ez így van, de...” vagy „Nem feltétlenül hinném, hogy...” (ford. 125).

Az ígéretnek komolysága nagyon különböző lehet. Ez is része a direkt–indirekt aspektusnak: Van, ahol a kimondott szó kötelez, azaz szó szerint értendő, és van, ahol csak a társalgási rutin része, vagyis jelentése csak indirekten köthető az interakcióhoz. Ezzel kapcsolatban így fogalmaz Ardó:

[...] a legtöbb, amit egy angoltól ki lehet préselni, egy el nem kötelezett „Majd meglátom, mit tehetek”. Ez Magyarországon nem járja. Ismerni kell a performatív beszédaktusként⁸ és társalgási panelként megjelenő ígéret fogalmához kötődő kulturális különbségeket ahhoz, hogy elkerülhessük a felesleges frusztrációt.

[...] Sok bosszúságtól megóvhatjuk magunkat, ha tudjuk, hogy Magyarországon általában sokkal könnyebb egy ígéretet kapni, mint annak teljesítését elérni (ford. 285).

A kommunikáció nonverbális megnyilvánulásai is lehetnek direktek vagy indirektek. Ardó arra figyelmezteti olvasóit, hogy a magyarok számára a direkt szemkontaktus elengedhetetlen, mert ez sugározza az őszinte és nyílt szándékot, míg a szemkontaktus kerülése sunyi jellemre utal.

Lomb (1979) úgy véli, a magyaroknak kissé visszafogottabbnak kellene lenniük, különösen külföldön. „Közvetlenségünk esetleg tolakodásnak, baráti érdeklődésünk könnyen indiszkréciónak hat” (43). Magyar beszélgetések során általában közvetlenebbek és informálisabbak vagyunk, mint sok más nyelvben szokásos. Erre jó példa, hogy az angolok üdvözléskor vagy bemutatkozáskor a foglalkozásukról érdeklődnek, de erre a kérdésre nem várnak választ, és nagyon meglepődnek, ha mégis elkezdünk panaszkodni valamire. Lomb egy másik példát is hoz a tartózkodásról két német kolléganő esetén keresztül, akik hosszú évek óta közvetlen munkatársak, mégis Fräulein Schultznak és Frau Regnernek szólítják egymást. Sőt, amikor Fräulein Schultzot a szerző megkérdezi, hogyan befolyásolja majd az ő munkáját, hogy Frau Regner láthatóan várandós, azt feleli, hogy „Hivatalosan még nem közölte, hogy gyermeket vár” (43).

Lomb arra is figyelmeztet, hogy nem lehet mindent szó szerint érteni. Elterjedt szokás, búcsúzáskor így zárni a beszélgetést: „Remélem, lesz szerencsénk egyszer minálunk Máltában, Izlandban vagy a Külső Hebridákon” (45). Ezeket a meghívásokat – melyek akár burkolt ígéretként is érthetőek – nem szabad komolyan venni, hiszen

⁸ A performatív beszédaktus olyan megnyilatkozás, melynek szavai a tartalom megvalósulására is utalnak. Ilyen lehet az ígéret, utasítás, előrejelzés, tanács stb.

nem többek, mint barátságos szándékunk kifejezése kommunikációs partnerünk iránt. Nagyon hasonlatos ez az amerikai angolban gyakran használt „Vacsorázzunk/kávézzunk együtt valamelyik nap!” mondathoz, amit tapasztalatlan magyar és más nem angol anyanyelvű beszélők gyakran félreértenek, és rögtön a naptárjuk/telefonjuk után nyúlnak, hogy feljegyezhessek az időpontot... pedig csak egy barátságos búcsúzó mondat volt, amire a szokásos válasz: „Az remek lenne!” vagy valami hasonló. Ezek a példák azt is mutatják, hogy míg az általában magas kontextusú magyar nyelvben sok mindent kicsit nyakatekerten, indirekt módon fejezünk ki, és az alacsony kontextusú angolban pedig célratörően, közvetlen, kivételek mindig vannak. Így aztán van, hogy bizonyos társalgási szokások miatt az angol anyanyelvűek olyasmit mondanak, amit nem gondolnak komolyan, és ez fejtörést és bizonytalanságot okozhat az angolt idegen nyelvként beszélőknek.

Ha már az imént a meghívásokról esett szó, érdemes mérlegelni, mit is jelenthet egy invitálás. Herczeg (2008) azt mutatja be, hogy különböző kultúrákban más és más a szó konnotációja: Ha Magyarországon hívunk meg valakit vacsorára vagy egy italra egy étterembe vagy bárba, a számlát a meghívó fél fizeti. Ezzel szemben Angliában lehet, hogy a meghívás csak egy közös program kezdeményezése, nem feltétlenül jelenti, hogy a meghívó fizetni is akar. Ezért ezt előre tisztázni kell, vagyis nem szabad a témát kerülgetni, hanem meg kell beszélni.

A személyes narratívák haszna – Konklúzió és előretételek

Az emberek viselkedésének, gondolatmenetének, attitűdjeinek különbsége sok nagymintás és főleg kvalitatív kutatás eredményeit figyelembe véve (Hall 1966, 1976; Hofstede 1994 / Hofstede – Hofstede 2008; Triandis 1994, 1995; Trompenaars 1995; stb.) a kulturális dimenziók segítségével felvázolható. Ebben a tanulmányban az idézett szerzők és interjúalanyok tapasztalata és nézetei betekintést nyújtanak olyan rejtett vagy éppen nagyon is nyilvánvaló kulturális különbségekbe, melyek megnehezíthetik vagy megakadályozhatják a hatékony interkulturális kommunikációt. Bár a beszámolók szubjektívek, néha ellentmondásosak, túlzóak vagy ironikusak, érdekes megfigyelni, milyen gyakran foglalkoznak ugyanazzal a jelenséggel, és így kiegészítik, sőt erősítik egymást. Az összehasonlítások relatívak. Egyetlen kultúrát sem lehet ilyen vagy olyan címkével ellátni, hiszen láthattuk, hogy a kultúrák közötti különbségek csak két vagy több kultúra összehasonlításában érvényesek egy-egy helyzetre. A példákon keresztül megérthetjük, hogy sok minden a nézőponttól függ. Ha A és B ország összehasonlításakor kiderül, hogy B-ben bizony sokat késnek az emberek, pontatlanoknak, figyelmetlennek, nevetlennek tarthatjuk őket. De lehetséges, hogy B és C kultúra összehasonlításakor az derül ki, hogy C ország lakóihoz képest B ország polgárai a pontosság mintaképei... A narratívák arra is rávilágítanak, hogy vannak különbségek, melyek előre láthatóak bizonyos kultúrák között – például a pontossággal kapcsolatban –, mások egyáltalán nem. Ráadásul a különbségek megértésének, és a helyesnek tartott viselkedési formák tanulási folyamatában nem mindig a különbségek tartalmi része a legfontosabb. Idézhetnénk egy – mások mellett – Maya Angelounak is tulajdonított mondást, miszerint „Az emberek elfelejtik, amit mondasz, és elfelejtik, amit teszel. Az egyetlen dolog, amire emlékezni fognak, az, hogy milyen érzéseket váltottál ki belőlük.” A sikertelen interkulturális helyzetek negatív érzéseket, frusz-

rációt váltanak ki, amelyek gátolhatják a további kommunikációt. Ahhoz, hogy sikeresen vegyük az akadályokat kultúrák közötti interakcióinkban, meg kell értenünk a kulturális dimenziók fogalmát és hátterét, valamint a lehetséges különbségek típusait. Így könnyebben találhatjuk meg egy-egy konkrét helyzetben a sikeres kommunikáció kulcsát.

Legtöbbször csak akkor vesszük észre saját viselkedésünk és gondolkodásunk sajátosságait, ha más kultúrákban élőkével tudjuk tapasztalati úton összehasonlítani, vagy ha külső perspektívából, azaz mások szemén keresztül látjuk. De mennyire értenek, érthetnek meg bennünket mások? Malik (2002)⁹ úgy tartja, hogy bár a külföldiek élvezik a magyar konyhát, és lenyűgözi őket a táj, ismerik a magyar kultúra árnyoldalait is. Interjúalanyai olyan külföldi diákok, akik itt-tartózkodásuk éve alatt megismerték, hogyan működik az ország, és az összehasonlítás miatt talán még nálunk is jobban látják a hibákat és hiányosságokat. Éppen ez a készség, a *többszemponútú tapasztalati alapon való összevetés* készsége, az, ami a kulturális dimenziók megértéséhez szükséges.

Változnak az idők és a kultúrák is. Azonban a kulturális különbségek fajtái maradandóak, ahogy az emberi attitűdök is. Az itt idézett személyes narratívák három évtizedet ölelnek fel, és értékes betekintést engednek abba, hogy a kulturális különbségek miként érintik az embereket. A szerzők és nyilatkozók tanácsait megfogadva befogadóbb környezetet teremthetünk a külföldről hozzánk érkezőknek; ez az alkalmazkodás, azaz a mások szempontjainak elfogadása pedig hosszú távon számunkra is jótékony és inspiráló lehet (vö. hosszú távra tervező kultúrák), többek között ahhoz, hogy más kultúrában járva magunk is könnyebben boldoguljunk.

Az értő összehasonlításon kívül az attitűdök rugalmassága is elengedhetetlen a kulturális különbségek áthidalásához. Bár Swatridge (2005) szerint a különbségek felületeseek, és az egyes országok közötti különbségek csak véletlenszerűen következnek történelmi és földrajzi adottságokból, Lomb (1979) azt állítja, hogy a magyarok túlságosan ragaszkodnak a saját szokásaikhoz, és ezért nem veszik észre, hogy nem is feltétlenül más az, ami másnak tűnik. Ezt írja:

Pöffeszkedő európaiságunk buborékját semmi se pattantja el hamarabb, mint ha a „mások” szokásait tárgyilagosan összevetjük a mieinkkel. Megmosolyogjuk az indiai nőket, akik már gyermekkoruktól kezdve kis aranyvirágot viselnek az orrcimpájukba szúrva. Hát minálunk nem fűrják át az újszülött lányka fülcimpáját holmi fülbevalók kedvéért? A maorikat (meg az eszkimókat) kinevetjük az orrok összedörzsöléséért, de egy értelmes maori tanító egyszer megkérdezte tőlem: sokkal gusztyosabb-e, amikor két izzadt tenyér tapogatja egymást?

Afrikai táncosoknál egzotikusnak találjuk az arc, áll, homlok, tenyér festését; fehér nőknél természetesnek a rúzs, púdert és körömlakkot. Csóváljuk a fejünket, amikor halljuk, hogy a japán megeszi a nyers halat, de a szardíniát, a kaviárt szívesen

⁹Malik egyszerre interjúalany a kutatásban használt egyik könyvben (Udvarhelyi 2007) és szerzője egy szintén itt felhasznált tanulmánynak, amelyben Magyarországon tanuló külföldi diákokkal készített interjút összegzi (Malik 2002).

fogyasztjuk. Mi a kínaiakon nevetünk, amiért nem használnak zsebkendőt; ők rajtunk, hogy mit gyűjtünk benne. Sorolhatnám a végtelenségig az ilyen párhuzamokat (7–8).

Amint egy idegennyelv-tanuló rájön, hogy a különbségekkel szemben nem kell ítélni, megérti azt is, hogy a sikeres kommunikáció titka az új környezethez való alkalmazkodás. Ahsan Reazul (29, bangladesi diák; Udvarhelyi, 2007) nagyon világosan fogalmaz, amikor kifejti, hogy külföldön élve ő nem szeretne asszimilálódni, de alkalmazkodnia szükséges, hiszen egy egész ország nem alkalmazkodhat hozzá. Ebben az ítéletmentes hozzáállása segíti. Hozzá kell tenni, hogy ideális esetben mindkét fél alkalmazkodik a másik (kommunikációs) szükségleteihez, de a valóságban ilyen tudatos alkalmazkodást elvárni egy egész közösségtől nem lenne reális. Azonban ráébreszteni egy közösség tagjait arra, hogy a hozzájuk érkezők kommunikációs igényeit is fontos figyelembe venni, alapvető lépés a megértő kommunikáció felé.

Ardó (2008) az időhasználattal kapcsolatban beszél az összehasonlítás kulcsszerepéről. Azt állítja, hogy ha megismerjük és tudatosítjuk magunkban a különböző kultúrákra jellemző időhasználati szokásokat és időkereteket, enyhíthetjük a kommunikáció során felmerülő frusztrációt. A megismerés és tudatosítás jelentősége közvetlenül is arra mutat, hogy az idegennyelv-oktatás felbecsülhetetlen szolgálatot tehet az interkulturális kommunikáció sikeréért. Ha a kulturális különbségek ismerete és vele együtt a tudatosítás, az előítélet-mentes gondolkodás, az elfogadás, tolerancia, kíváncsiság, nyitottság, rugalmasság, valamint a többszemponú értékelés és az új helyzetekhez való alkalmazkodás enyhítheti a félreértéseket és konfliktusokat, akkor kézenfekvő, hogy mindezek fejlesztését a nyelvórák részévé kell tenni ahhoz, hogy a nyelvtanulókat az életre készíthessük fel.

Mindez lehetetlen feladatnak tűnik, hiszen a nyelvtanároktól annyi mindent várnak el. Azonban Byram (1997) interkulturális kommunikatív kompetencia modellje rámutat, hogy az a számtalan elem, ami az interkulturális kommunikáció sikerességéhez szükséges, három nagy kategóriába sorolható: a *tudás*, *attitűdök* és *készségek* hármasa megkönnyíti, hogy a nyelvórák tartalmát releváns módon gazdagítsuk. Ez a modell áttekinthetőbbé teszi azokat a tartalmakat, melyeket az interkulturalitás fontosságát érzékelve át szeretnénk adni diákjainknak. Szinte minden téma, amit a nyelvórán használunk, lehetőséget rejt arra, hogy kulturális összevetésre vagy tudatosításra is használjuk a nyelvtani gyakorlás vagy szókincsfejlesztés mellett. A kultúrával kapcsolatos ismeretek kiemelése, különféle attitűdök vagy hasznos kommunikációs stratégiák gyakorlása mind-mind része lehet a szokásos nyelvtanulási feladatoknak. *Az olvasás, a hallás utáni megértés, képek, filmek vagy filmrészletek interpretálása, a viták, szerepjátékok, kiselőadások tartása, az önálló vagy csoportos projektek, összefoglalók készítése, fogalmazások írása, a problémamegoldó feladatok, szókincs és nyelvtani szerkezetek értelmezése különféle kontextusokban* egyaránt alkalmasak arra, hogy ne csak a nyelvet, de interkulturális kompetenciát is tanítsunk. A lehetőségek végtelenek. A következő két gyakorlat, melyeket az eredeti alapján apró változtatással mutatok be, csak rövid ízelítő. Mindkét gyakorlat használható a kulturális dimenziók tanításához, akár a tanulmányban idézett narratívák felhasználásával is, miközben pontosan meghatározott nyelvtanítási cél is kapcsolódik hozzájuk:

Magyarok más szemmel (Lázár 2015: 47–48.)

Interkulturális célok	Sztereotípiák megkérdőjelezése, nyitottság, önkritika fejlesztése, saját kulturális háttér tudatosítása
Nyelvi fókusz	Szókincs: a saját kulturális szokások témakörében szókincs-bővítés Olvasási készség: rövid, ismeretlen szövegek lényegének megértése Nyelvtan: szövegelemzés Íráskészség: rövid szövegek összefoglalása Beszéd-készség: szövegek szóbeli összefoglalása, beszélgetés
Csoportdinamikai szempontok	Ismerkedés, csoportépítés, önálló kutatás
Csoportnagyság	Bármekkora
Korosztály	Tizenévesek, felnőttek
Előkészületek	Az állításokat (lásd a példát) a tanulók nyelvtudásához, érdeklődési köréhez és korához kell igazítani és lefordítani a célnyelvre. Hasonló állítások gyűjtéséhez jó forrás lehet egy-egy Magyarországon kiadott idegen nyelvű hetilap vagy külföldieknek írt úti-könyv vagy blog.
Kellékek	Fénymásolt vagy kivetített állítások
Teremelőrendezés	Bármilyen
Idő	30 perc
A feladat menete:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kérdezze meg a tanulókat, hogy hallottak-e már külföldiektől jót vagy rosszat mondani a magyarokra. Ha vannak ezzel kapcsolatos tapasztalataik, akkor beszélje meg azokat a csoporttal. Ha nincsenek, akkor rögtön térjen rá a saját gyűjteményére. 2. Ossa ki a fénymásolt állításokat, amelyeket a tanulók önállóan elolvasnak! Hívja fel a figyelmüket arra, hogy nem kell minden egyes szót ismerniük ahhoz, hogy az állítások lényegét megértsék. 3. Ha mégsem értik, akkor a szövegben rejlő fontosabb nyelvi fordulatokat segítsen nekik megfejteni. 4. A tanulók pármunkában megbeszélik, hogy melyik állítás tűnik nekik furcsának, viccesnek, lehangolóknak vagy esetleg igazságtalannak. 5. A párok beszámolnak a megbeszélésük eredményéről a csoportnak úgy, hogy saját szavaikkal összefoglalják az állítást, amelyről azután elmondják a véleményüket. (Ha ez nehéz feladat lenne nekik előkészítés nélkül, akkor a beszámoló előtt írassa le velük párban az összefoglalást és a reakcióikat is. Írás közben körbejárhat, és segíthet nekik szavakkal, kifejezésekkel.

<p>A feladat menete:</p>	<p>6. A csoport összehasonlítja a különböző tapasztalatokat és véleményeket. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mindenki másképp csinálja, és másképp látja a dolgokat aszerint, hogy miben és hogyan nőtt fel. – Nem biztos, hogy az az egyetlen helyes nézőpont vagy viselkedési forma, ami nálunk elterjedt. – Van, akinek azt jelenti a vendégszeretet, hogy mindenhova elkísérik, mindent megmutatnak, illetve elmagyaráznak neki, és úgy gondoskodnak róla, mint egy kisgyerekről. Van, akinek viszont az a helyes vendéglátás, amikor a vendégnek meghagyjuk a szabadságát, hogy az ideje nagy részében önállóan fedezhesse fel a városunkat. – Lehetünk és legyünk is büszkék a magyar értékekre, de ne más kultúrák értékeinek a kárára. <p>7. Hosszú távú szorgalmi házi feladatként kérje meg a tanulókat, hogy gyűjtsenek hasonló állításokat, véleményeket, vagy ha alkalmuk van rá, kérdezzenek meg külföldieket, hogy mi a véleményük a magyarokról, illetve mit találnak nálunk furcsának, érdekesnek vagy szokatlannak.</p>
<p>Példa Forrás: Rimmer (1998; 2003) Fordította: Lázár Ildikó</p>	<p>A Magyarországon élő brit és amerikai szerzők által írt <i>Time Out Guide – Budapest</i> című útikönyv (Rimmer 1998; 2003) korábbi kiadásaiából:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Itt ritkán lehet kisgyerekeket látni a vendéglőkben vagy más „felnőtt” helyen, mert a gyerekeknek otthon kell maradni az anyukájukkal egészen addig, amíg meg nem tanulnak kisméretű felnőttként csendesesen és jól nevelten viselkedni. – Ha a finom fűszeres ízek kedvéért jön Magyarországra, csalódní fog. Az étlapokon általában nehéz és egyhangú disznóhúsból vagy csirkehúsból készült ételek szerepelnek szétfőzött zöldségekkel. A húst általában pörköltnek készítik el, vagy panírozzák, saláta helyett savanyúságot adnak. A fűszeres halászlét és a hortobágyi palacsintát mindenképpen érdemes kipróbálni, de vegetáriánusok legtöbbször csak a hideg gyümölcsleves és a rántott gomba közül választhatnak. Viszont csak Magyarországon lehet zsíros kenyeret kapni az amerikai típusú bevásárlóközpontokban. – Ha kételyeid vannak valamiről Magyarországon, akkor mindenképpen fordítva csináld, mint otthon. A magyarok a családi nevüket teszik előre és a keresztnévüket hátulra. A postai címzésnél a város neve után jön az utca név, a házszám, emelet és ajtó. Minden, ami egy brit vagy amerikai hivatalos levélben a jobb felső sarokba kerül, a magyar levelekben balra lent szerepel. És a dátumot úgy kell leírni, hogy év/hó/nap. – A Magyarországra látogató külföldi nők ne csodálkozzanak, ha az itteni férfiak udvariasan előre engedik őket minden ajtónál, átadják nekik a helyet a buszon, vagy segítenek cipekedni. Azon sem kell meglepődni, hogy akár ugyanezek

<p>Példa Forrás: Rimmer (1998; 2003) Fordította: Lázár Ildikó</p>	<p>a férfiak hangos megjegyzéseket tesznek a nők alakjára vagy kinézetére az utcán, és kihívóan néznek, ha egy nő egyedül megy be egy étterembe vagy bárba.</p> <ul style="list-style-type: none"> – A magyaroknak mintha nem lenne térérzéke. Valahogy mindig útban vannak, ha az ember le akar szállni a buszról, vagy fel akar szállni bármilyen közlekedési járműre, ha be akar lépni egy boltba, ha sorban áll a postán vagy a bankban, vagy ha sietni szeretne a mozgólépcsőn. – A magyarok szerint a Balaton a legszebb tó, Budapest a világon a legszebb város, Bartók a legjobb és leghíresebb zeneszerző, és a Micimackó is felülmúlhatatlanul jobb olvasmány magyarul, mint angolul.
---	---

Ők és mi **(Holló 2008: 69–70; 2019, „Gyakorlatok – Letölthető melléklet”)**

Kulturális cél	Országismeret magyar és célországi szokások, esetleg más kultúrák elemei	Készségek kulturális különbségek felismerése és tudatosítása
Nyelvi cél	<ul style="list-style-type: none"> – a felhasznált szöveg témájába vágó szókincs gyakorlása – összehasonlítás – szokások kifejezése és az erre használható igeidők 	
Kellék	Egy „kritikus incidens” leírása, amely egy kulturális dimenzió illusztrálására alkalmas	
Példa	<p>[New Yorkban] Mary belép egy bérházba, és a lift felé tart, amikor látja, hogy valaki épp onnan fordul vissza a lépcső felé.</p> <p>Natasha: Sajnos rossz a lift Mary: Jaaa! Kinek szóljunk? Natasha: Szóljunk???</p> <p>Mary: Persze. Be kell jelenteni. Natasha: Fogalmam sincs. Mary: Bocsánat, azt hittem, itt laksz. Natasha: De igen, itt lakom.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Storti 1994 alapján)</i></p>	
Gyakorlat típusa	teljes osztályt foglalkoztató gyakorlat / csoportmunka is lehetséges	
Időtartam	15 perc	
Leírás	<p>A gyakorlat menete:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A párbeszéd nyelvi feldolgozása után kérdezzük meg a diákokat, mi okozta a félreértést, és vajon minek tulajdonítják a két lány attitűdje közötti különbséget (magyarázat a Megjegyzés rubrikában). 2. A diákok találgatása után adjunk kevés segítséget, és röviden foglaljuk össze a szöveg kapcsán megbeszélendő kulturális dimenziókat! 3. Kérjük meg a tanulókat, hogy próbálják jellemezni a megbeszélte dimenzió(k) alapján a célország(ok)ban élőket! Válaszaikat indokolják, vagy támasszák alá egy példával! 	

Leírás	<p>4. Most a saját kultúrájukat jellemezzék a diákok, a választott jelzőket indokolják, vagy támasszák alá egy példával!</p> <p>5. Próbálják megindokolni a saját és célkultúra közötti eltéréseket! Ehhez esetleg egy kevés tanári segítség is szükséges.</p>
Változat	<p>1. Ha nagy az osztály létszáma, akkor csoportokban is dolgozhatnak a tanulók, de ilyenkor fontos, hogy utána közös megbeszélés is legyen.</p> <p>2. Érdekes lehet, ha a diákok nem a saját nemzeti kultúrájukat hasonlítják össze a célnyelvivel, hanem más külföldi kultúrákról is beszélnek, illetve saját helyi vagy kisebb közösségük kultúráját elemzik. Beszélhetnek filmélményük alapján is.</p>
Megjegyzés	<p>Mary, aki nem a házban lakik, de amerikai, nem érti, hogy egy házban lakó nem tudja, kinek kell hiba esetén szólni. Natasha, aki talán nem túl régen él Amerikában, és orosz, nem érti, miért neki kellene a hibával foglalkozni, szerinte biztos van valaki, aki majd elintézi az ügyet. Az esetük kapcsán a belső és külső indítatásról és a bizonytalanságot tűrő és kevésbé tűrő kultúrákról lehet beszélgetni.</p>

Ha óráinknak folyamatosan része az interkulturalitás, és arra törekszünk, hogy ha kis adagokban is akár, de szinte minden óránknak legyen kulturális tartalma is, akkor nagyon sokat tehetünk azért, hogy nyelvtanulóinkból sikeres és tudatos nyelvhasználók legyenek – és mindezt úgy tehetjük, hogy az integrált (inter)kulturális tartalom nem megy a nyelvfejlesztés kárára, sőt erősíti annak hatékonyságát, és fenntarthatja a diákok érdeklődését, motivációját. Az interkulturalitás bevonása a nyelvórákba ezen túlmutatva nemcsak a nyelvtanulók egyéni fejlődését szolgálja, hanem a nagyobb közösségeket is: ha nyelvtanulóink empatikus, sok szempontot mérlegelő, saját és mások igényét egyaránt figyelembe vevő, sikeres nyelvhasználók lesznek, környezetüket is békés, párbeszéden alapuló, elfogadó, nyitott társadalommá alakíthatják.

IRODALOM

- Ardó Zsuzsanna (2008): *Culture shock! Hungary: A guide to customs and etiquette*. Tarrytown, NY: Marshall Cavendish.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cserti-Csapó Tibor (2011): Interjú Robert Kemkers társadalomkutató-vállalkozó, PhD-jelölttel. *Educatio* 2011/2, 239–244. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2011-02-Valosag2.pdf (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- Gedeon Sántha Mária (2011): Cultural similarities and differences: The American dream vs. The Hungarian dream. In M. Gedeon Sántha et al. (szerk.): *A look at the cultural similarities and differences between Americans and Hungarians* 49–59. Budapest: Eötvös Collegium.
- Goddard, Cliff – Wierzbicka, Anna (1998): Discourse and Culture. In: Van Dijk, T. A. (szerk.): *Discourse as Social Interaction*, London, UK: Sage, 231–259.
- Hall, Edward T. (1966): *The hidden dimension*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday.
- Hall, Edward T. (1980): *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat.

- Hall, Edward T. – Reed Hall, Mildred (1990): *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Határátkelő Blog (2017): Hollandiai bejegyzés. http://hataratkelo.blog.hu/2017/08/13/mennyire_vagy_kelet-europai (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- Herczeg Zsuzsanna (2008): *Irány Anglia! – Au paires és munkavállalók kézikönyve*. Budapest: Aposztróf.
- Hofstede, Geert (1994): *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: Harper Collins Publishers.
- Hofstede, Geert – Hofstede Gert Jan (2008): *Kultúrák és szervezetek*. Pécs: VHE Kft.
- Holló Dorottya (2008/2019): *Értsünk szót! – kultúra, nyelvtanulás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Elektronikus kiadás 2019. <https://mersz.hu/hollo-ertsunk-szot> (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- Holló Dorottya (2015a): A különbségek megértése: kulturális dimenziók megismertetése az idegennyelv-órákon. *Modern Nyelvoktatás* 21/1. 3–17. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00027/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2015_1_003-017.pdf (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- Holló Dorottya (2015b): Cultural dimensions in personal narratives – justifying cultural content in English language teaching. In: Holló Dorottya – Károly Krisztina (szerk.): *Inspirations in foreign language teaching – Studies in language pedagogy and applied linguistics in honour of Péter Medgyes*. London: Pearson Education, 271–298.
- Holló Dorottya (2019): Kulturális különbségek – személyes tapasztalatok: érvelés az idegen nyelvi és interkulturális kompetenciák integrált oktatása mellett (első rész). *Modern Nyelvoktatás*, 25/2, 3–26. <https://epa.oszk.hu/html/vgi/kardexlap.phtml?id=3139> (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- House, Robert J. – Hanges, Paul J. – Javidan, Mansour – Dorfman, Peter, W. – Gupta, Vipin (2004, szerk.): *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inglehart, Ronald F. (2008): Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31/1–2, 130–146. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f7b/4e62f0314aaf71a9603d-933b88c79c3b1bb8.pdf> (Letöltve: 2020.02.24.)
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Láng Judith Veronika (2006): Mindenütt jó, de a legjobb máshol – *It's good everywhere but better somewhere else*. Budapest: Helikon.
- Lázár Ildikó (2015): *39 Interkulturális játék – Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és a csoportdinamika fejlesztéséhez*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 9. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf (Letöltve: 2020. 02. 24.)
- Lomb Kató (1979): *Egy tolmács a világ körül*. Budapest: Gondolat.
- Malik Szilvia (2002): Azelőtt nem volt divat a rasszizmus – A hazánkban tanuló külföldi diákok véleménye a legendás „magyar vendégszeretetről”. *Népszabadság* 2002.november 6. https://adt-plus.arcanum.hu/hu/view/Nepszabadsag_2002_11/?query=Malik%20Szilvia&pg=95 (Letöltve: 2020. 02. 24.) A cikk csak előfizetéssel vagy egyetemi/intézményi hálózatról elérhető.
- Ogiermann, Eva (2009): Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 5/2, 189–216.
- R. Székely Julianna (1996, szerk.): *Do you speak magyarul?* Budapest: Hungarian Language School.
- Rimmer, Dave (1998, 2003, szerk.): *Time Out Guide – Budapest*. London, UK: Time Out Magazine Ltd. Universal House.
- Storti, Craig (1994): *Cross-cultural dialogues*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Swatridge, Colin (2005): *A country full of aliens – A Briton in Hungary*. Budapest: Corvina.
- Triandis, Harry C. (1994): *Culture and social behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Triandis, Harry C. (1995): *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trompenaars, Fons (1995): *Riding the waves of culture*. London, UK: Nicholas Brealy Publishing.
- Udvarhelyi Éva Tessa (2007): *Vándorok kultúrák között – Az interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Budapest: Artemisszió.
- Vámos, Miklós – Sárközi, Mátyás (1999): *Xenophobe's guide to the Hungarians*. London: Oval Books.

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

Az oktatásinformatika mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre

Digital competences for teachers as key competences to develop in higher education – with particular attention to Teacher Training

There is an increasing need to train digitally competent teachers who are able to take advantage of technology in the teaching and learning process. The study intends to present the importance of pedagogical digital competences based on the Hungarian teacher competence standards and teacher training requirements. Then it examines how this competence-area appears in the training documents of a specific teacher training program – Teacher of German as a foreign language – and related teacher training offers. Finally, the article puts forward recommendations to support the development of this competence area at both educational and institutional levels.

Keywords: digital competences, ICT, education informatics, document analysis

Az oktatásinformatika mint fejlesztendő tanári kompetencia

Az elektronikus tanulási környezetben való hatékony tanulási/oktatási lehetőségek ismeretére, gyakorlati alkalmazására koncentrálnak az „*oktatásinformatika*” vagy „*oktatási informatika*” fogalma, de ugyanezt a tartalmat jelenítik meg a szakirodalomban a „*tanári/pedagógiai IKT-kompetencia*” vagy a „*digitális pedagógia*” (Kárpáti 2013) kifejezések. Összességében az informatika egyik ágáról van szó, „amely foglalkozik a számítógép és perifériáinak széleskörű alkalmazásával az oktató-nevelő munka egészében” (Námesztovszki 2013: 22).

A fogalom egy nagyobb egység, a „*digitális kompetencia*” részeként értelmezendő, mely „*felöleli az információs társadalom technológiáinak (Információs-kommunikációs Technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén*” (NAT 2012: 19).¹

Most nézzük meg, hol és milyen mértékben jelennek meg ezek a tartalmak a magyarországi pedagógus-kompetenciaterületek között: a pedagógusi pályához szük-

¹ A bemutatott fogalmak részletesebb értelmezéséhez segítséget nyújtanak az Európai Bizottság által kidolgozott keretrendszerek: a DigComp (European Digital Competence Framework for Citizens – a polgárok számára készült Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer) valamint DigCompEdu, mely az előzőhöz hasonló, de kifejezetten a pedagógusok számára létrehozott keretrendszer.

séges és elvárt kompetenciák összefoglalására többen is kísérletet tettek mind hazai, mind pedig nemzetközi szinten, az általános, tehát szaktól független jelentősebb kompetencialeírások rövid ismertetővel ellátott felsorolását Lévai (2014) gyűjti egybe.

A pedagógusok IKT-kompetenciájának fogalmát, elemeit és fejlesztési területeit a hazai pedagógus-kompetenciaterületek viszonylatában több elemzés is részletesen tárgyalja (pl. Császi 2013; Dringó-Horváth–Gonda 2018; Lévai 2014). A jelenlegi pedagógus-kompetenciaterületek alapvetően meghatározó EMMI-rendeletben (EMMI 8/2013) megfogalmazott nyolc kompetenciaterület leírásánál az IKT-kompetencia nem jelenik meg különálló területként, de – a fogalom definíciójában felsorolt komplex tartalomnak megfelelően – benne foglaltatik, beágyazódik az egyes kompetenciaterületekbe. Indikátorokként való megjelenése a következő területeken jellemző:

- A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás,
- A pedagógiai folyamat tervezése,
- A tanulás támogatása, szervezése és irányítása.

A dokumentum részletes elemzése során azonban kimondható, hogy „a 2013-as EMMI-rendeletben megjelenő tanári kompetenciákhoz kapcsolódóan az IKT csekély szerepet kap, és főként az eszközhasználatra összpontosít, de a módszertant kisebb hangsúllyal érinti” (Lévai 2014: 21–22).

A rendszer továbbfejlesztéseként 2013 szeptemberétől bevezetésre került Magyarországon a Pedagógus Életpályamodell (PÉM 2013), mely korábbi tanári kompetenciákra és szintekre épül. Ebben a pedagógiai életpálya különböző szakaszokra bontva jelenik meg, a pedagógusoknak pedig minősítési eljáráson keresztül kell bizonyítást tenniük arról, mely szakaszba sorolandók. A szintén nyolcas felosztású kompetencia-rendszer már hangsúlyosabban, majd minden kompetenciaterülethez kapcsolódóan megjeleníti az IKT-kompetenciákat. A nyolc kompetenciaterülethez kapcsolódó 78 indikátor közül az első, 2013-as kiadásban az 1. táblázatban felsorolt tíz kapcsolódik közvetlenül a tanári IKT-kompetencia területéhez (vö. Antalné Szabó és mtsai 2013; Dringó-Horváth–Gonda 2018; Lévai 2014). Sajnos azonban a későbbi változatokban az eszközhasználatához kapcsolódó megállapítások egyre általánosabbá válnak, így a jelenleg érvényben lévő ötödik, javított kiadásban (PÉM 2018) csupán egyetlen ilyen indikátorral találkozhatunk (1. táblázat).

Bár a fentiek alapján a terület hangsúlyossága csökkenni látszik, a szándék talán inkább az volt, hogy a megvalósítás eszközeitől függetlenül a kérdéses kompetenciára helyezték a hangsúlyt (vö. Dringó-Horváth 2018). Így pl. az „Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek” (PÉM 2013) helyett az eszköz megadása nélkül a szakmai együttműködést hangsúlyozzák, melynek természetesen továbbra is fontos része az infokommunikációs technológiák használata: „Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal” (PÉM 2018).

Mindemellát a felsőoktatás egészére vonatkozóan is egyre többször olvashatunk a digitális eszközökön alapuló megújulás szorgalmazásáról (pl. Molnár–Kárpáti 2012; Ollé 2010, 2013; illetve Rapos – Kopp 2015 több fejezetében), mely folyamat irányító alapelve a tanulást, a tanulási folyamatot és annak eredményeit középpontba helyező felfogás kell legyen (Rapos–Szivák 2015). Ennélfogva joggal várjuk el, hogy a digitális

Kompetenciatételek	IKT-val kapcsolatos indikátorok (PÉM 2013)	IKT-val kapcsolatos indikátorok (PÉM 2018)
1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.	<ul style="list-style-type: none"> A rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális anyagokat és eszközöket is – ismeri, kritikusan értékeli és megfelelően használja. A szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő, változatos oktatási módszereket, taneszközöket alkalmaz. Tanítványaiban kialakítja az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját. 	–
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.	<ul style="list-style-type: none"> Célszerűen használja a digitális, online eszközöket. 	–
3. A tanulás támogatása.	<ul style="list-style-type: none"> Megfelelő útmutatókat és az önálló tanuláshoz szükséges tanulási eszközöket biztosít a tanulók számára, pl. webes felületeket működtet, amelyekben megtalálhatók az egyes feladatokhoz tartozó útmutatók és a letölthető anyagok. Tanítványaiban igyekszik kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét. Ösztönzi a tanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában. 	<ul style="list-style-type: none"> Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése.		
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.	<ul style="list-style-type: none"> Az együttműködés, kommunikáció elősegítésére online közösségeket hoz létre, ahol értékteremtő, tevékeny, követendő mintát mutat a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használatának terén. 	–
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiség-fejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	–	–

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	<ul style="list-style-type: none"> A kapcsolattartás formái és az együttműködés során használja az infokommunikációs eszközöket és a különböző online csatornákat. 	–
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.	<ul style="list-style-type: none"> Rendszeresen tájékozódik a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, konstruktívan szemléli felhasználhatóságukat. Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek. 	–

1. táblázat. IKT-val kapcsolatos indikátorok a PÉM-kompetenciaterületekhez kapcsolódóan

pedagógiai kompetenciák fejlesztése már a tanárképzés során, explicit módon, konkrét kurzusok formájában is elinduljon.

Az alábbiakban ezért egy konkrét képzésre – némettanárképzés – fókuszálva megvizsgáljuk az erre vonatkozó tartalmak megjelenését a képzési és kimeneti követelményekben, valamint az egyes képzőhelyek akkreditált dokumentumaiban (hálótervekben/mintatantervekben és tantárgyleírásokban).

Az oktatásinformatika megjelenése a némettanárképzés alapdokumentumaiban

A hazai képzési rendszerben jellemzően ebben az akadémiai évben futnak ki az osztott ciklusú tanárképzés utolsó évfolyamai, mely rendszere 2006-ban került bevezetésre, és 2013-ig kínált belépési lehetőséget a tanárképzésbe. Ehhez a képzéshez kapcsolódóan egy korábbi cikkben vizsgáltam az oktatásinformatika megjelenését a némettanárképzéssel foglalkozó egyes intézmények akkreditált dokumentumainak elemzésével (Dringó-Horváth 2012), így a tanulmány hátralévő része az osztatlan német tanárszakra koncentrál.

Oktatásinformatikai tartalmak megjelenése az osztatlan képzés képzési és kimeneti követelményeiben

Az osztatlan képzést szabályozó 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet meglehetősen nagy hangsúlyt fektet az infokommunikációs technológiákkal kapcsolatos ismeretekre és képességekre, amikor a *tanári felkészítés közös követelményeiről*, illetve a *német szak képzési és kimeneti követelményeiről* rendelkezik.

A felkészítés közös követelményeinél az alábbi elemek jelennek meg:

A végzett tanár

- ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során felhasználható nyomtatott és nem nyomtatott információforrásokat, az azokról való tájékozódás lehetőségeit, a di-

gitális tankönyveket, taneszközöket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, tanítási és tanulási stratégiákat

- képes az alkotó információ- és könyvtárhasználatra és az információs-kommunikációs technológia használatára
- képes a hagyományos és az információs-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására

A német szakhoz kapcsolódóan pedig:

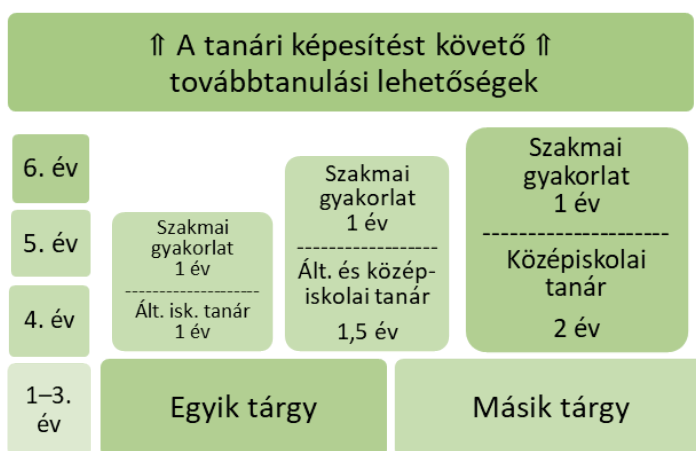
A végzett tanár

- képes a taneszközöket és egyéb tanulási forrásokat kritikusán elemezni, kiválasztani (különös tekintettel az infokommunikációs technológiára)
- ismeri és alkalmazni tudja a tudásellenőrzés és a képességmérés legkorszerűbb eredményeit, eszközeit
- képes a hagyományos és az információs-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására
- ösztönzi a tanulókat az informatikai ismereteknek a nyelv tanulása során való felhasználására

Látható, hogy az új képzésformánál is megfelelően megjelenik az oktatásinformatikai kompetencia fejlesztésére a (nyelv)tanári pályához kapcsolódóan, sőt, a korábbi képzésformához képest talán még valamivel hangsúlyosabb is.

Oktatásinformatikai tartalmak megjelenése a jelenleg érvényben lévő osztatlan és rövid ciklusú némettanárképzések mintatanterveiben

Az új típusú tanárképzés szerkezetét jól szemlélteti az alábbi ábra [1. ábra, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet alapján]:



1. ábra. Áttekintés az osztatlan tanárképzés szerkezetéről

Hasonlóan a 2013-ban megjelent elemzéshez az osztatlan tanárképzésnél is a www.felvi.hu adatai alapján kerestem ki a 2017-es év őszi tanévében némettanári osztatlan, illetve rövid ciklusú képzést indító intézményeket, a kapcsolódó dokumentumokat pedig az intézményi honlapokról (2017. áprilisi állapot), illetve szükség esetén a tanszékvezetőktől, tanszéki adminisztrátoroktól szereztem be.

A vizsgálat eredményeit táblázatba rendezve mutatom be, itt tüntetve fel a különböző képzésfajtáknál elvégzendő kreditmennyiségeket is (2. táblázat).

Az új típusú, osztatlan és rövid ciklusú német nyelvtanárképzés mintatanterveinek intézményenkénti vizsgálatánál fontos megjegyezni, hogy a szakmódszertan az új törvényi kereteknek megfelelően a tanári felkészítő modul részeként, a pedagógia-pszichológia képzéselemekkel együtt jelenik meg. Ennélfogva a szakos tartalmaknál nem találunk egyetlen, kifejezetten az oktatásinformatika kompetenciaterületéhez kapcsolódó kurzust sem. A táblázatba felvettem és szürkével jelöltem azonban azokat a tartalmakat, melyek ugyan nem oktatásinformatikai fejlesztést jelentenek, de valamilyen szinten elősegítik a média, az infokommunikációs technológiák megismerését, reflektálását, és közvetett módon az említett kompetenciaterület fejlődéséhez is hozzájárulhatnak. Jól látható, hogy a szakos modulokban a média- és kultúratudomány szakterületéhez kapcsolódóan szép számmal találkozunk ezekkel a kurzusokkal.

Az oktatásinformatikához közvetlenül kapcsolódó kurzusok száma valamivel alacsonyabb az új típusú képzéseknél, mint az osztott képzésnél (12 szemben a 15 kurzussal, vö. Dringó-Horváth 2012), de ez abból is adódhat, hogy egyes intézmények az adatgyűjtés időpontjában bizonyos képzéstípusokat még nem indítottak el, vagy a német szakon még nem vezették be ezeket (főként a rövid ciklusú képzések terén látunk erre példát). Örömteli azonban, hogy jóval nagyobb a kötelező kurzusok aránya, hiszen a 12 kurzusból 10 ilyen tanegységet jelöl, míg az osztott képzésnél ez csupán 6 kurzus volt a 15-ből. Szintén előremutató, hogy ezek mindegyike gyakorlati tárgy, míg az osztott képzésnél két elméleti kurzus is megjelent (vö. Dringó-Horváth 2012).

Továbbra is igaz, hogy csupán egyetlen intézményben (KRE) folyik az oktatásinformatikai fejlesztés szaktárgyanként, tehát külön a német szakhoz kapcsolódóan is. A korábbiakhoz hasonlóan a legtöbb esetben szintén inkább összefoglaló jellegű tantárgycímekkel találkozunk, és a kurzusok javarészt 2 kreditet érnek, eltekintve egyetlen, 3 kredites tanegységtől.

Az intézményenkénti eloszlásra jellemző, hogy főként a korábbi, osztott képzésnél a területen élen járó intézményeknél fordul elő nagyobb számban ez a tartalom (ELTE, EKE, 3-3 kurzus, vö. Dringó-Horváth 2012). Három egyetem német szakos mintatanterveiben egyáltalán nem találni ilyen kurzusokat (ME, PPK, PTE), a többi intézménynél pedig jellemzően 1-2 ilyen típusú kurzus fordul elő.

A korábban leírtakhoz hasonlóan elvétve megjelenik az oktatásinformatikai kompetenciafejlesztés a tanítás/nyelvtanítás általános módszertanával foglalkozó szemináriumok tantárgyleírásaiban is – jellemzően azoknál az intézményeknél, képzéstípusoknál, ahol ez külön tanegység formájában nem jelenik meg.

némettanár- képzés 2012	Osztatlan képzés (10, 11 és 12 féléves)		Rövid ciklusú képzések ²		
	Szakos modul (10 félév, 100 kr.)	Szakos modul (12 félév, 130 kr.)	Tanári felkészítő modul (100 kr.)	Szakos modul (bemenettől függő kreditszám)	Tanári felkészítő modul (bemenettől füg- gő kreditszám)
Debreceni Egyetem (DE)	-	-	IKT az oktatásban (K, gy, 2 kr.)	-	IKT az oktatásban (K, gy, 2 kr.), a) képzéstípus
Eötvös Loránd Tudomány- egyetem (ELTE)	Nyomatott, vizu- ális és elektro- nikus médiumok (történeti és összehasonlító elemzések) (K, gy, 2 kr.)	Nyomatott, vizu- ális és elektro- nikus médiumok (történeti és összehasonlító elemzések) (K, gy, 2 kr.)	A tanulás támo- gatása (K, gy, 2 kr., – Benne: az IKT használata)	-*	– A tanulás támo- gatása (K, gy, 2 kr., – benne: IKT, a) képzéstípus – Korszerű tanári mesterség – IKT (K, gy, 3 kr.), a) képzéstípus
Eszterházy Károly Egyetem (EKE)	Médiatudományi ismeretek (K, ea, 4 kr.) Médiatudományi ismeretek (KV, gy., 3 kr.)	Médiatudományi ismeretek (K, ea, 4 kr.) Médiatudományi ismeretek (KV, gy., 3 kr.)	– A pedagógus mesterség infor- máció- és kom- munikáció tech- nológiai alapjai (K, gy, 2 kr.) – Elektronikus tanulási környezet (SZV, gy, 2 kr.)	Médiatudományi ismeretek (K, gy., 3 kr.) főis- kolai végzettség- gel, tanítói 5 félév	A pedagógus mes- terség (IKT) infor- máció- és kommu- nikáció technológiai alapjai (K, gy, 2 kr.) a) képzéstípus

² Képzéstípusok:

- a) nem tanári mesterképzést követően ugyanazon szakmából a középiskolai tanári szakképzettség megszerzése – 2 félév, 60 kredit
- b) főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában, ugyanazon a szakterületen, egy szakon a középiskolai tanári szakképzettség megszerzése – 2 félév, 60 kredit
- c) egyetemi szintű, mesterfokozatú vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában az újabb középiskolai tanári szakképzettség megszerzése – 4 félév, 120 kredit

	Osztatlan képzés (10, 11 és 12 féléves)			Rövid ciklusú képzések ²	
	Szakos modul (10 félév, 100 kr.)	Szakos modul (12 félév, 130 kr.)	Tanári felkészítő modul (100 kr.)	Szakos modul (bemenetől függő kreditszám)	Tanári felkészítő modul (bemenetől függő kreditszám)
némethanár- képzés 2012					
Károli Gáspár Református Egyetem (KRE)	– Kultúra és mediálitás 1. és 2. (K, gy, 2 kr.) – Mediálitás és interme- diálitás (K, ea, 3 kr.)	– Kultúra és mediál- itás 1. és 2. (K, gy, 2 kr.) – Mediálitás és intermediálitás (K, ea, 3 kr.)	A némettanári IKT fejlesztése (K, gy: 2kr.)	Mediálitás és intermediálitás (K, gy, 3 kr.) Minden képzésen	–
Miskolci Egyetem (ME)	–	Médiatudomány: elméleti és gya- korlati alkalmazási lehetőségek (K, ea, 2 kr.)	–	–*	–*
Pannon Egyetem (PE)	A médiatudomány alapjai (K, ea, 2 kr.)	A médiatudomány alapjai (K, ea, 2 kr.)	A tanári mester- ség IKT alapjai (K, gy, 2 kr.)	–	A tanári mester- ség IKT alapjai (K, gy, 2 kr.), a) b) és c) kép- zéstípusok
Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE)	Kultúra- és média- tudomány (K, gy, 2 kr.)	– Kultúra- és média- tudomány (K, gy, 2 kr.) – Kommunikáció, média, nyelv (K, gy, 3 kr.)	–	–*	–*

d) tanítói szakképzettség birtokában az általános iskolai tanári szakképzettség megszerzése – 4 félév, 120 kredit

e) tanítói szakképzettség birtokában a középiskolai tanári szakképzettség megszerzése – 5 félév, 150 kredit

	Osztatlan képzés (10, 11 és 12 féléves)			Rövid ciklusú képzések ²	
	Szakos modul (10 félév, 100 kr.)	Szakos modul (12 félév, 130 kr.)	Tanári felkészítő modul (100 kr.)	Szakos modul (bemenettől függő kreditszám)	Tanári felkészítő modul (bemenettől függő kreditszám)
némettanár-képzés 2012					
Pécsi Tudományegyetem (PTE)	<ul style="list-style-type: none"> - Tömegkultúra és az új médiumok (K, gy, 2 kr.) - Bevezetés a médiaelméletbe (K, ea, 3 kr.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tömegkultúra és az új médiumok (K, gy, 2 kr.) - Bevezetés a médiaelméletbe (K, ea, 3 kr.) - A médiumok (kultur) története (K, gy, 3 kr.) 	-	<ul style="list-style-type: none"> - Tömegkultúra és az új médiumok (K, gy, 2 kr.) Újabb tanári szak, 4 félév/120 - Bevezetés a média-elméletbe (K, ea, 3 kr.) tanító, 4 félév/120 	-
Szegedi Tudományegyetem (SZTE)	<ul style="list-style-type: none"> - Bevezetés a média-tudományba (K, ea, 2 kr.) - Bevezetés a média-tudományba (K, gy, 2 kr.) - Média-tudományi ismeretek (K, gy, 2 kr.) 		Információs és kommunikációs technológiák (KV; gy, 2 kr.)	-	-**3

2. táblázat. Oktatásinformatikai tartalmak az osztatlan némettanárképzésben⁴

³ Az adatgyűjtés időpontjában nem voltak elérhetőek a képzés németes mintatantervei.

⁴ 2017 szeptemberében érvényben lévő, az intézmények honlapján található mintatantervek alapján. Jelmagyarázat: K = kötelező; KV = kötelezően választható; SZV = szabadon választható; gy = gyakorlat; v = vizsgatárgy; kr. = kredit, * = nincs ilyen képzés, illetve nincs ilyen képzés német szakon

Ajánlások megfogalmazása az oktatásinformatika megjelenésének fejlesztéséhez a (nyelv)tanárképzésben

A fenti vizsgálatok alapján elmondható, hogy a többszöri adatfelvétel (mintatantervek és továbbképzések ismételt elemzése néhány év elteltével) minden esetben pozitív irányú változást mutatott. A továbbképzések tekintetében örömteli, hogy nemcsak mennyiségi, de tartalmi előrelépés is tapasztalható ezen a téren (tanulócentrikus, oktatási célokhoz, speciális igényekhez igazított kurzusok, mobil eszközök és robotika megjelenése). Az élethosszig tartó tanulás nem megkerülhető a 21. században, a tanárképzés oktatásinformatikai fejlesztését – legyen az alacsony vagy magas szintű – mindenképpen szükséges lesz a tanári pálya során időről időre újabb továbbképzésekkel megerősíteni, bővíteni. Ezzel együtt is érdemes lenne még tovább erősíteni a kompetenciaterület explicit megjelenését (főként a szakos elemek terén), mégpedig lehetőség szerint a digitális környezet tanulásra gyakorolt hatását saját élményen keresztül érzékeltető fejlesztésekkel a tanárképzésben, illetve a tanár-továbbképzésekben egyaránt (online, illetve blended-learning képzések/képzésrészek számának növelése).

Hasonlóan nagy jelentőséggel bír a jövő pedagógusnemzedékének ilyen irányú kompetenciafejlesztése szempontjából az implicit fejlesztés, vagyis az egyetemi képzés során az oktatók részéről megnyilvánuló IKT-aktivitás, -attitűd, illetve -kompetencia. Ezek felmérésére irányul a tanárképzési modul (pedagógia-pszichológia és szakmódszertan) oktatói körében végzett kérdőíves felmérés (Dringó-Horváth 2018). Két további aktuális vizsgálat a hallgatókat is bevonja a vizsgálódás körébe: Dringó-Horváth és Gonda (2018) a fenti három IKT-mutatót a hallgatói oldalról vizsgálja (a képzés során megélt tapasztalatok), és megpróbálja feltárni a tanárjelölti pedagógiai IKT-kompetencia fejlesztését befolyásoló legfőbb tényezőket, míg Dombi (2019) arról ad számot, milyen mértékben befolyásolják a hallgatók tanításhoz kapcsolódó nézetei – melyek részben a középiskolai, részben viszont a felsőoktatási tapasztalatok alapján alakulnak – a modern technológiák oktatási felhasználását a gyakorlatuk során.

Ez azonban csak a megfelelő tanulási környezet kialakítása és a képzőhelyeken dolgozó oktatók folyamatos továbbképzése révén érhető el. Mindez nem kevés anyagi ráfordítást tenne szükségessé, hiszen míg a közoktatásban több ütemben, nagy költségek árán történtek az IKT-használathoz elengedhetetlen infrastrukturális fejlesztések és tanártovábbképzések (pl. a digitális tábla vagy a digitális napló bevezetése kapcsán, vö. Czékmán–Fehér, 2017), addig a felsőoktatásban jóval kevesebb ilyen irányú fejlesztésről beszélhetünk, intézményenként jelentős eltérések tapasztalhatók: „A felsőoktatási IKT alap infrastruktúrája egyes területeken kimagasló, világszínvonalú, egyes területeken azonban az EU-átlag alatt található” (DOS 2016: 84).

A nyelv-tanárképzés ez irányú fejlesztésére tehát több tényező is hatással van, az alábbiakban néhány konkrét oktatáspolitikai és intézménypolitikai javaslatot fogalmazok meg a változások előmozdítása érdekében, az esetlegesen kapcsolódó jó gyakorlatok bemutatásával. A tárgyalt eredmények és megoldási javaslatok vélhetően más (nyelv)tanárképzésre is vonatkoztathatók, arányaiban ezen a területen nem várhatók kiemelkedő eltérések a mai magyar tanárképzésben.

Oktatáspolitikai ajánlások

Az oktatásügyben, és így a tanárképzésben is tartós, alapvető változások elérése nem képzelhető el csupán intézményi szintű fejlesztésekkel, hanem szükség van átfogóbb, oktatáspolitikai rendelkezésekre az adott területhez kapcsolódóan, melyek megfelelő alapokat szolgáltatnak a konkrét intézményi cselekvéshez.

Örömteli, hogy a hazai felsőoktatási stratégia, mely „Fokozatváltás a felsőoktatásban” címmel⁵ 2030-ig kívánja előrevetíteni a felsőoktatás modernizálásának lépéseit és az elvárt eredményeket, több, az oktatásinformatika megjelenését erősítő meglátást is megfogalmaz. A 2016-ban meghirdetett „Digitális Oktatási Stratégia” pedig a témánkhoz még közvetlenebb módon kapcsolódó szempontokat vizsgál a felsőoktatásban. A dokumentum szerint a fő cél az, hogy

„a felsőoktatásban végzetek digitális felkészültsége, eszközhasználata, digitális munkatapasztalata elérje a nemzetközileg támasztott elvárások szintjét, amely olyan digitális tanulási tér kialakítása által érhető el, amelyben a hallgatók egyénre szabott, rugalmasan alakítható tanulási utakat bejárva sajátítják el a munkába álláshoz és az életen át tartó tanuláshoz szükséges készségeket, tudást, kompetenciákat” (DOS 2016: 92).

A fenti cél eléréséhez a rendelkezés alapján három fő területen kell áttörést elérni, melyek közül rögtön az első jeleníti meg a jelen tanulmányban központi szerepet betöltő oktatásinformatikát:

- „Az oktatás-tanulás jelenlegi módszertanának, megközelítésének átalakítása, paradigmaváltás a felsőoktatásban; annak ösztönzése, hogy az intézmények megvalósítsák a hallgatóközpontú tanulást, és kiaknázzák az IKT teljes potenciálját az oktatásban és a tanulásban;
- a hallgatókat és oktatókat egyaránt támogató digitális eszközökkel támogatott tanulási tér, egyetemi lét, illetve azon túlmutatóan digitális tanulási közösség kiépítése;
- a paradigmaváltáshoz szükséges infrastruktúra fejlesztése, karbantartása, hatékonyság-növelése” (DOS 2016: 92).

Fontos továbbá megemlíteni a „Digitális helyzetkép” című fejezetet, mely közreadja az eddigi digitális fejlesztések eredményeit (pl. a HBONE+ széles sávú, központi internetelérés, az európai virtuális egyetemi térséghez – EDUROAM – való kapcsolódás, illetve a tudományos adatbázisok digitális elérése), de utal a hiányosságokra, problémás területekre is (pl. intézményi WIFI-szolgáltatások nehézségei, a hálózati eszközök, illetve a géppark elavulása, valamint a jogtisztaszoftverek beszerzése).

A továbbiakban a saját kutatási tevékenységem alapján néhány, a fenti dokumentumokkal több helyütt egybecsengő, alapvető fontosságú oktatáspolitikai cselekvési területet emelek ki, melyek hozzájárulhatnak az oktatásinformatika nyelvtanárképzés-

⁵ <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>

ben megjelenő szerepének és súlyának növeléséhez. Az egyes területekhez kapcsolódóan néhány konkrét példát, jó gyakorlatot is megjeleníték.

i. *A képzőhelyek központi támogatása technikai eszközök és módszertani továbbképzések formájában.* A meglévő kormányzati javaslat alapján ebben része lehet a már létező egyetemi karrierközpontok kompetencia-központokká alakításának, ahol az oktatás részben digitális formában történne. Az egységes, központilag támogatott oktatói kompetenciafejlesztéshez azonban a stratégia szerint arra lenne szükség, hogy minden intézmény rendelkezzen az összes oktatót bevonó továbbképzési rendszerrel (DOS 2016), így ez egyelőre még várat magára. Jó példa azonban a módszertani továbbképzésre az Európai Felsőoktatási Tér-ség Reformja projekt⁶ keretében megvalósuló fejlesztés, melynek legfontosabb eredményei a következők:

- *Innovatív oktatás-tanulás – felsőoktatási módszertani műhely*⁷ (oktatóknak kínált továbbképzések a témában),
- *Mindent az európai felsőoktatási térségről*⁸ (Információs portál többek között innovatív oktatási, értékelési módszerekkel és önreflexiót segítő lehetőségekkel)
- *Felsőoktatás nemzetközi fejlesztéséért díj, módszertani ötletgyűjtemény*⁹ (kereshető adatbázis, mely ajánlásokat, módszertani javaslatokat gyűjt egybe az infokommunikációs technológiák hatékony alkalmazására a felsőoktatásban – jóllehet, a bemutatott ajánlások a jelenlegi formában nem tartalmaznak elég információt egy esetleges adaptációhoz, így szükség lenne a tartalmak ilyen irányú fejlesztésére)

ii. *Megfelelő rendelkezések e-learning elemek beépítésére vonatkozóan a képzési folyamatba* (pl. megjelenítésük a képzéstervben, elszámolhatóságuk oktatói és hallgató terhelés szempontjából, a folyamat és a teljesítés módjának szabályozása. Ehhez kapcsolódóan fontos lenne a digitális tananyagok, tartalomfejlesztés támogatása, mely hozzájárulna az egyéni tanulási utakat segítő tanulásszervezéshez (Rapos–Kopp 2015). Központi fejlesztésként létrejövő digitális tartalomszolgáltatásokként a „Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár”¹⁰, mint az intézményi tartalomfejlesztések tárháza, valamint az „Elektronikus Információszolgáltatás Nemzeti Program”¹¹ ismertek, mely utóbbi a fontos elektronikus információforrásokat központilag, nemzeti licenc alapján vásárolja meg és adja közre. Mindezek ellenére a valódi digitális tartalmak aránya és kihasználtsága a felsőoktatásban korántsem megfelelő mértékű Magyarországon (DOS 2016).

⁶ <http://www.ehea.info/>

⁷ <https://tka.hu/rendezveny/9781/innovativ-oktatas-tanulas-felsooktatasi-modszertani-muhely>

⁸ <https://tka.hu/nemzetkozi/6321/mindent-az-europai-felsooktatasi-tersegrol>

⁹ <https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatasi-modszertani-adatbazis>

¹⁰ <https://www.tankonyvtar.hu/hu>

¹¹ <http://eisz.mtak.hu/index.php/hu/>

A digitális tartalmak arányának növelése természetesen kapcsolatban áll az oktatók módszertani fejlesztésének szükségességével: „Fontos módszertani hiányosság az is, hogy az oktatóknak csak kis része rendelkezik azokkal a képzetfejlesztési kompetenciákkal, amelyek lehetővé tennék a saját maguk által tartott kurzusok elektronikus tanulási környezetben történő megvalósítását” (DOS 2016: 88).

- iii. *Jó gyakorlatok támogatása, terjesztése, közkinccsé tétele a felsőoktatáson belül. Jó példa ilyen kezdeményezésre a Tempus közalapítvány révén 2014 óta évente meghirdetett Felsőoktatás Nemzetközi Fejlesztéséért – Innovatív Oktatási Módszerek Díj¹², melynek keretében többek között újszerű kurzusszervezési, tanulásszervezési megoldásokkal, illetve IKT-eszközök, programok innovatív alkalmazásával lehetett pályázatot benyújtani. A kormányzati stratégia jövőképében szintén megjelenik ez a gondolat egy hazai és nemzetköz jó gyakorlatokat központilag gyűjtő, szintenként (hallgatói, oktatói, tanszéki, kari, intézményi szinten) kereshető adatbázisportál formájában (DOS 2016).*
- iv. *A felsőoktatási tanári tevékenység rendszeres reflektálásának, az oktatók önképzésének és továbbképzéseken való részvételének támogatása kötelező előírásokkal (pl. a közoktatási tanártovábbképzési rendszerhez hasonlóan) vagy ajánlások formájában a minőségi oktatói munka szinten tartása, folyamatos fejlesztése érdekében (vö. Rapos – Kopp 2015).*
- v. *Az infokommunikációs eszközök felsőoktatásban, tanárképzésben való alkalmazására irányuló kutatások támogatásának erősítése pl. pályázati kiírásokkal, mint amilyen a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-Pedagógiai Kutatási Programja¹³, illetve bizonyos TÁMOP-projektek kiírásai.*

Ajánlások tanárképzési intézmények számára

Az intézményi fejlesztési lehetőségek részben a fenti elemeket jelentik meg intézményi keretek között és eszközökkel, részben azonban új elemekkel is bővíthetők, pl. a hallgatókra irányuló intézkedésekkel. Erre vonatkozó javaslatok és példák:

Oktatókhoz kapcsolódó javaslatok

- i. *Az intézetben folyó oktatói és kutatói munka digitális támogatásának áttekintése, az egyes karokon/egységekben folyó jó gyakorlatok, hatékony megoldások rendszeres összegyűjtése és közzététele. Jó példa erre a Duisburg–Esseni Egyetem kiadványa (van Ackeren et al. 2018), melyből átfogó képet kapunk az egyetemen folyó digitalizálási folyamatokról, az egyetemi eLearning-stratégia céljairól, az igénybe vehető eszközökről és szolgáltatásokról, valamint követendő példákról egységenként, szakterületenként elkülönítve.*

¹² <https://tka.hu/hir/7506/palyazati-felhivas-felsooktatás-nemzetkozi-fejleszteseert-dij-2017>

¹³ <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program>

- ii. *Az oktatási folyamat, az oktatói munka minőségének – köztük az oktatásinformatikai jártasságnak is – rendszeres mérése, reflektálása, értékelése, az eredmények beépítése az intézményi IKT-stratégia fejlesztési tervébe. A kormányzati digitális oktatási stratégia hasonlóan fogalmaz, amikor arra tesz javaslatot, hogy „az oktatás-módszertani innovativitás, eszközgazdagság, a digitális eszközrendszer használata az oktatói követelményrendszerben, illetve az oktatói munka értékelésében erőteljes szerephez jusson” (DOS 2016: 98). A javaslat szerint az ilyen irányú tudás és kompetencia az intézményi kinevezéseknél, habilitációs eljárások elbírálásánál is nagyobb hangsúllyal kell, hogy megjelenjen.*
- iii. *Az oktatók önképzésének, illetve továbbképzéseken való részvételének támogatása (pl. eszközök, tananyagok beszerzése, költségek elszámolása, támogatás jutalmazási rendszer keretében). Csak így képzelhető el a kormányzat felsőoktatással kapcsolatos jövőképében megjelenő oktatói gárda kinevelése, ahol az oktatók a digitális tanulási térben „mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, a digitális írástudás olyan szintjén állnak, amely átadható a felsőoktatásba belépők számára” (DOS 2016: 90).*
- iv. *Jó gyakorlatok díjazása, terjesztése az oktatói közösségen belül (pl. oktatói díjak kiírása). Erre ad jó példát a bécsi egyetem *Univie Teaching Award*¹⁴ elnevezésű, komoly pénzüsszeggel járó pályázati kiírása, melyre évente adott témában (főként az oktatásinformatikai eszközökhöz kapcsolódóan, de nem kizárólagosan), szakterülettől függetlenül pályázhatnak az intézmény oktatói. A pályázatot hivatalos bizottság bírálja el, a díjátadás pedig minden akadémiai év végén, ünnepélyes keretek között zajlik.*
- v. *Oktatási centrumok létrehozása, melyek célja az oktatási, kutatási folyamatokkal kapcsolatos tanácsadás, illetve továbbképzések szervezése, többek között az infokommunikációs technológiák felsőoktatásban való alkalmazásához. Több külföldi egyetemen találkozhatunk ilyen központokkal, pl. a *Zentrum für LehrerInnenbildung* a Bécsi Egyetemen¹⁵, *Zentrum für LehrerInnenbildung* a drezdai Műszaki Egyetemen¹⁶, *Akademisches Beratungszentrum Studium und Beruf*¹⁷ és *ESupport-Station*¹⁸ a Duisburg–esseni Egyetemen. Ez utóbbi különlegessége, hogy oktatóknak nyújt segítséget abban, milyen digitális eszközöket és hogyan alkalmazhatnak a hallgatók szakmai gyakorlatának támogatására a tanításkísérés során. Magyarországi egyetemekenél szintén találkozhatunk hasonló kezdeményezésekkel, melyek közül talán az Eszterházy Károly Egyetemen működő *Oktatáseleméleti, Oktatástervezési és Módszertani Tudásközpont*¹⁹, illetve az ELTE*

¹⁴ <https://ctl.univie.ac.at/veranstaltungen/univie-teaching-award/univie-teaching-award-2018/>

¹⁵ <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/>

¹⁶ https://tu-dresden.de/zlsb?set_language=de

¹⁷ <https://www.uni-due.de/abz/>

¹⁸ <https://zlb.uni-due.de/schulpraxis-praktikumsbuero>

¹⁹ <https://oomt.uni-eszterhazy.hu/hu/rolunk/e-learning-e-portfolio-70>

*Oktatási Igazgatóságának Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztálya*²⁰ valószínűleg meg leginkább a fenti célokat, ahol a honlap információi alapján a technikai segítségnyújtás mellett megfelelően hangsúlyosan jelenik meg az oktatók és hallgatók módszertani támogatása a digitális tanulási térben. Nagyobb arányban találkozhatunk azonban csupán informatikai, technikai szolgáltatásokra irányuló központokkal, melyek kevésbé alkalmasak a modern technológia megfelelő módszertani felhasználásának elősegítésére az oktatási és kutatási munkák során.

Hallgatókhoz kapcsolódó javaslatok

- i. *A hallgatói IKT-jártasság, tanulási folyamatokhoz kapcsolódó IKT-használat mérése, reflektálása, tanár szakos hallgatók oktatásinformatikai fejlesztésének biztosítása.* Ez elősegítené a kormányzati stratégiában szereplő fő cél elérését, és a dokumentum további szakaszában megfogalmazott fontos kitételt is: „A felsőoktatási stratégia szerint a hallgatói jogviszonnyal rendelkező tanuló jogosult az elektronikus tanulási tér használatára” (DOS 2016: 97). Az elektronikus tanulási tér megfelelő kihasználásának előfeltétele, hogy folyamatos visszajelzéseket kapjunk a felhasználói szokásokról és véleményekről, és ezek mentén valósuljon meg az esetleges további fejlesztés. Ehhez kapcsolódóan szükség van arra, hogy ismerjük, milyen előismereteket szereztek hallgatóink ezen a téren a közoktatásban, a közoktatás és a felsőoktatás digitális írástudás-fejlesztésének tehát szorosán egymásra kell épülnie.
- ii. *A hallgatói digitális eszközhasználatot segítő, támogató egységek létrehozása az elméleti és a gyakorlati képzésrészhez kapcsolódóan egyaránt, ahol a tanuláshoz, kutatáshoz használható kiválasztott eszközök, alkalmazások állnak a hallgatók rendelkezésére, valamint az ezekkel kapcsolatos segítő támogatás is igénybe vehető.* Az eredményes megvalósítás érdekében érdemes itt olyan megoldásokat találni, melyek túlmutatnak a jelenleg többnyire jellemző támogatáson: letölthető információs anyagok, szoftverleírások. Átütő és valóban hosszú távú eredményre akkor számíthatunk, ha a közösségi tapasztalat és tanulástámogatás erejére támaszkodunk, és a digitális eszközhasználathoz kapcsolódóan szakemberek által tutorált, de alapvetően a felhasználói (hallgatói) közösségek támogatórendszerében gondolkozunk. Az alábbi pontok tovább növelhetik az eredményességet ezen a területen:
 - a digitális kapcsolattartás lehetőségeinek kiaknázásával a támogatás mértékének növelése;
 - a támogatás individualizálása, személyes igényekhez igazítása;
 - önálló tanulásra, ismeretszerzésre épülő, az élethosszig tartó tanulást előtérbe helyező támogatórendszer.
- iii. *Infokommunikációs eszközökkel kapcsolatos hallgatói igények, visszajelzések gyűjtése az ilyen irányú támogatás rendszeres felülvizsgálata, fejlesztése céljából.*

²⁰ <https://www.elte.hu/oktatasi-igazgatóság>

Zárszó

A fenti javaslatok magyarországi meghonosítása és a terület fejlesztése tehát csupán egy teljes körű szemléletváltás keretében képzelhető el, megfelelő oktatáspolitikai és intézményfejlesztési intézkedések alapján. Csak egy ilyen átgondolt folyamatnak a részeként valósulhat meg az oktatásinformatika kompetenciaterületének hangsúlyosabb beillesztése a képzés elméleti és gyakorlati elemeibe, ügyelve az explicit és implicit fejlesztési lehetőségekre egyaránt.

IRODALOM

- van Ackeren, Isabell – Kerres, Michael – Heinrichs, Sandrina (2018, Hrsg.): *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen*. Münster: Waxmann.
- Antalné Szabó Ágnes (2015): Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép 1. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 9–28.
- Czékmán Balázs – Fehér Péter (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és gyakorlat: training and practice*, 15/1–2, 45–66.
- N. Császi Ildikó (2013): Digitális tananyagok a nyelvtanórán. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan, 71–87.
- Dombi Judit (2019): Digitális forradalom az osztályteremben – kísérleti kutatások az osztatlan tanárképzésben. In: Dombi Judit – Rimai Dóra (szerk.) *Digitális forradalom világunkban*. Pécs: Institutio Kiadó, 27–58.
- Dringó-Horváth Ida (2012): Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. *Modern Nyelvoktatás*, 12/4, 19–32.
- Dringó-Horváth Ida (2018): IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 88/9–10, 13–41. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/ikt-a-tanarkepzesben-a-magyarorszag-i-kepzo-helyek-tanarkepzesi-moduljaban>
- Dringó-Horváth Ida – Gonda Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat*, 16/2, 21–47. <http://real.mtak.hu/90202/1/02-Dringo-Horvath-Gonda-tanulmany-2018-02.pdf>
- Hunya Márta (2007): *A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán. PhD-értekezés*. Budapest, ELTE, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola. http://www.oki.hu/hmk/phd_HMK_updated.pdf (2018. 06. 12.)
- Kárpáti Andrea – Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referencia-keretének kialakítására – az U-Teacher projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 59/2, 95–106.
- Kárpáti Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan, 15–32.
- Lévai Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-pedagogus_kompetenciai.pdf (2018. 06. 12.)
- Molnár György – Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 381–416.

- Námesztovszki Zsolt (2013): *Oktatásinformatika*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/Namesztovszki-OktatasInformatika.pdf> (2018. 06. 12.)
- Ollé János (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó István – Perjés István – Temesi József (szerk.) *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 22–31.
- Ollé János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé et al. 2013. (szerk.) *Oktatás-informatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 99–132.
- Rapos Nóra – Kopp Erika (2015): *A tanárképzés megújítása*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Rapos Nóra – Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In: Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.) *A tanárképzés megújítása*. Budapest: Eötvös Kiadó, 11–32.

HIVATKOZOTT RENDELETEK, JOGSZABÁLYOK, ÚTMUTATÓK:

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Online: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008. EMM&ccelpara=#xcelparam (2018. 06. 12.)
- DOS 2016. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia. <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf>
- PÉM 2013. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszitett_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf
- PÉM 2018. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. (Ötödik, javított változat). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf

BÁNHEGYI MÁTYÁS – FAJT BALÁZS

Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök

University Students' Perception of the Portfolio Method in ESP Instruction: An Attitudinal Study at Budapest Business School

Alternative assessment and language portfolios, in particular, have been used in the scope of teaching English for specific purposes. For piloting purposes, the language portfolio has been introduced during the “English for Management” course at Budapest Business School University of Applied Sciences' Faculty of Finance and Accountancy. In this context, the present study first offers a brief literature review of the most common advantages and components of language portfolios. This is followed by the description and discussion of an attitudinal questionnaire that assesses students' opinions and perceptions of the use, benefits and disadvantages of language portfolios. Research results show that even if students have certain reservations about this method, they seem to agree that portfolios more appropriately demonstrate their language knowledge than traditional language tests. In addition, our results also indicate that numerous specialisation-related professional issues are discussed and addressed while such portfolios are being prepared, which provides students with opportunities of more extensively revising and revisiting content-related knowledge in addition to practising their language skills.

Keywords: alternative assessment, attitudinal questionnaire, Business English, English for Specific Purposes, language portfolio

Bevezetés

A Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának alapszakos hallgatói számára három féléven keresztül kötelező a szakmai célú idegennyelv-tanulás. A három egymásra épülő idegen nyelvi kurzus során a félév közepén, illetve végén a hallgatók a szaknyelvi tanszék által összeállított, központi zárthelyi dolgozatokban adnak számot tudásukról. E tudásmérés célja, hogy képet adjon arról, hogy a kurzuson közvetített ismereteket mennyire sikeresen sajátították el a hallgatók. A zárthelyi dolgozat főként zárt kérdéseket tartalmaz, és a feladatok jellegéből, valamint az időkorlátból adódóan kevésbé képes arra, hogy a nyelvi tudást és a szakmai tudást együttesen életszerű, hosszabb terjedelmű, produktív feladatok keretében mérje. Részben e hiányosságok kompenzálása céljából a központi zárthelyi dolgozat kiváltásaképpen a 2018/19-es tanév tavaszi szemeszterében két olyan szaknyelvi csoportban, ahol hallgatóink nyelvi tanulmányaik harmadik, azaz befejező félévét végezték, alternatív értékelési módszert próbáltunk ki a központi zárthelyi dolgozat helyett: a portfóliómódszert. Jelen cikk célja, hogy rövid és igen szelektív szakirodalmi áttekintés után bemutassa a vizsgált két szaknyelvi csoportban tanuló hallgatók portfólióhoz való

viszonyulását. Vizsgálódásaink keretében egy rövid kérdőív segítségével attitűdvizsgálatot végeztünk: a portfóliómódszerről kérdeztük hallgatóinkat. Visszajelzéseik alapján azzal kapcsolatban kívántunk pontosabb képet kapni, hogy a jövőben érdekes-e nagyobb mintán bevezetni a portfóliót mint választható vagy akár kötelező kurzusfeladatot, és hogy egy ilyen lépésnél milyen hallgatói hozzáállásra számíthatunk.

Rövid szakirodalmi áttekintés: a portfólió mint értékelési módszer

Ebben a részben igen röviden bemutatjuk azokat a nyelvi portfólióhoz mint alternatív értékelési formához kapcsolódó elméleti kérdéseket, amelyeket a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán oktatott Gazdasági szaknyelv című kurzuson használt nyelvi portfólió megtervezése, bevezetése és használata során szem előtt tartottunk. Először az alternatív értékelésről, majd a portfólióról, azt követően pedig a nyelvi portfólió elméleti és gyakorlati alapvetéseiről értekezünk.

Az alternatív értékelés felsőoktatásban történő alkalmazása már nem számít újdonságnak. E kérdés kapcsán Libman (2010) úgy véli, hogy manapság a felsőoktatási intézmények dinamikusan alakítható értékelési módszereket keresnek, amelyek a megszerzett tudás aktív használatát és alkalmazását mérik a tudáselemek egyszerű visszaidézése helyett. A nyelvvoktatás terén ezen értékelés része lehet nyelvi portfólió elkészítése is, amely ideális esetben olyan feladatok teljesítését várja el a hallgatóktól, amelyekkel egy állásinterjú vagy éppen munkájuk során majd vélhetőleg találkozni fognak.

Felmerülhet, hogy a nyílt végű kérdéseket tartalmazó nyelvi mérési eszközökkel összehasonlítva a nyelvi portfólió miért előnyös. Nézőpontunk szerint ezen előnyök három pontba sorolhatók. 1. A legnagyobb előny az, hogy a portfólió a feladatok jellegénél fogva tág időkeretet ad a hallgatóknak, hogy az általuk véglegesített nyelvi végtermékekben tudásuk legjavát mutassák be. 2. Ezenfelül a portfólióban megjelenített feladatok megoldásához a nyelvi és a szakmai tudás integrálása kapcsán számos olyan segédeszközt használhatnak (pl. más tárgyakhoz használt tankönyvek, adatszerű információk stb.) a hallgatók, amelyek egyéb számonkérési helyzetekben a vizsga adminisztrálása vagy az időbeli korlátok miatt nem megoldható. Így egy feladatod belül, számos adat és információ felhasználásával integrálhatják nyelvi és szakmai tudásukat. 3. További előny még, hogy a portfóliómódszer – annak formatív jellege miatt – nagymértékben fejleszti a hallgatók önálló tanulási készségét, élethosszig tartó tanulás készségét és önértékelés készségét is, ahogy ezt a szakirodalom is alátámasztja (Dalziel 2011; Davis 2012; Gori 2013).

A szakirodalomban a portfólió meghatározása nem egységes. E számos definíció közül jelen, szaknyelvoktatásra összpontosító tanulmányunkban a portfóliót Davis és Ponnampuram (2005: 279) alapján a következőképpen határozzuk meg: „a portfólió olyan gyűjtemény, amely a tanulási célok megvalósulását bemutató és bizonyító dokumentumokat tartalmaz” (BM fordítása). Ez a gyűjtemény egy egész tanulási folyamat vagy annak részfolyamata(i) végtermékeinek dokumentálására szolgál: a hallgatók tanulási folyamatát és az e téren elért előrehaladásukat jeleníti meg. A definíció kapcsán elmondható, hogy a portfólió a hallgatói munkák olyan gyűjteménye, amely a diákok előrehaladását illusztrálja, és bemutatja, hogy a hallgató milyen jellegű feladatokat milyen szinten képes elvégezni. Ezenkívül a portfólió olyan

anyagokat is tartalmazhat, amelyek magát a tanulási folyamatot mutatják be, és olyanokat is, amelyek a hallgatók kész munkáit jelenítik meg. Ezek az anyagok pontosabb képet adnak a hallgatók tanulmányokban történő előrehaladásáról és az általuk elért tanulási eredményekről.

MacLellan (2004) szerint az alternatív értékelés (beleértve ebbe a portfóliómódszert is) – más értékelési módszerekkel ellentétben – képes arra, hogy a hallgatók által birtokolt performatív tudásról adjon számot. Ezen értékelési módszerek tehát azt mérik, hogy mit képes a hallgató – egy feladatban foglalt tevékenység elvégzése során – a gyakorlatban és valós helyzetekben eredményesen megvalósítani, sikeresen megoldani. Elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmények a jövőbeni munkahelyen valószínűsíthetően elvégzendő feladatok megvalósítását értékelik, illetve az ezekhez szükséges kompetenciák alkalmazását ellenőrzik, akkor jogosan állíthatják, hogy olyan szakmai tudást – beleértve ebbe a nyelvi és a nem nyelvi tudást – értékelnek, amelyet maguk a munkaadók is elvárnak majd a saját alkalmazottaiktól, és amelynek megszerzését a felsőoktatási intézmények elősegítik, illetve biztosítják. A munkaerőpiac elvárásait tekintve minket elsősorban ez a megfontolás vezetett abban, hogy a portfóliómódszer használatát nyelvi kurzusainkon bevezessük.

Ezzel összhangban a hallgatók által birtokolt tudás kijelölése és meghatározása kapcsán az a cél vezérelt minket, hogy hallgatóink alkalmazott tudással bírjanak, azaz hogy ne csak elméletben vagy az egyetem által használt tudásmérési helyzetekben tudják használni a tudásukat, hanem hogy a munka világában nagyon is gyakori helyzetekben szintén meg tudják állni a helyüket. Ebből a megfontolásból hallgatóinkat „produktív tanulásra” készítjük. Libman (2010) szerint ahhoz, hogy a hallgatók sikeresen teljesíthessék az alternatív értékelés keretében alkalmazott feladatokat, újszerű „produktív tanulásra” van szükségük. A produktív tanulás olyan tanulási stratégia, amely során már eleve arra készül a diák, hogy az általa megszerzett tudást gyakorlati céllal hasznosítsa és alkalmazza. Ezen tudás kialakításához és méréséhez – többek között az alternatív értékelés keretében – olyan feladatokat használnak, amelyek a diáktól nemcsak egyszerűen azt kívánják meg, hogy elméleti jellegű tudással rendelkezzenek bizonyos dolgokról, hanem hogy ezt a tudást alkalmazni és a gyakorlatban használni is tudják. Fontos szem előtt tartanunk, hogy az ilyen fajta tanulás – mivel a problémamegoldás kapcsán kihívásokat tartogat, és megoldandó problémákra összpontosít – egyúttal motivációt is jelent a hallgatók számára, és növeli a tanulás iránt érzett felelősségérzetüket. Amennyiben kurzusaink során ilyen feladatokat alkalmazunk, úgy diákjaink a tanulást aktív folyamatnak fogják megélni, amelynek során saját maguk számára, önállóan rendszerezett tudást hoznak létre, és ezt a tudást aktív módon használják fel arra, hogy bizonyos tevékenységeket megvalósítsanak, illetve, hogy e tudást problémamegoldás céljára felhasználják.

Fontos egyúttal látnunk azt is, hogy a portfóliómódszer használata egyesíti a formatív és a szummatív értékelést: egyfelől a hallgatók nyelvi viselkedését és a nyelvtanuláshoz való hozzáállását alakítja, másfelől pedig mérési eszközül szolgál a hallgatók által megszerzett tudás értékelésére. A formatív értékelés a visszacsatolások révén hatással van – többek között – a hallgató tárgyhoz való jelenlegi és későbbi hozzáállására, nyelvtanulása vonatkozásában a későbbi motivációjára, továbbá az önálló tanulás képességének fejlesztésére és használatára. Másfelől a szummatív értékelés pedig szá-

mot ad a hallgató és az egyetem számára arról, hogy a hallgató a nyelvi tanulmányai egy adott szakaszában vagy annak végén milyen gyakorlati tudásra tett szert, azaz hogy mit képes egy életszerű munkahelyzetben a tudásából alkalmazni. Fontos azt is szem előtt tartani, hogy a portfóliómódszer egyetemi környezetben is sikerrel használható (lásd többek között az alábbi szakirodalmi hivatkozásokat), amely helyzetben a hallgatók önálló tanulási készségét és az élethosszig tartó tanulás készségét is kívánjuk fejleszteni, amihez ez a módszer – az önreflexió és a módszer segítségével nyújtott állandó és részletes hallgatói, illetve oktatói visszajelzések révén – kiválóan alkalmas.

A nyelvi portfóliók kapcsán fontos leszögeznünk azt is, hogy ezt a módszert sikerrel alkalmazták az angol nyelvtanítás területén, amelynek kapcsán megemlíthetjük az alábbi kezdeményezést és kutatásokat: az Európa Tanács Nyelvi Portfóliója (Council of Europe's European Language Portfolio), Kemp és Toperoff (1998), Mathews és Hansen (2007), David (2009), Caner (2010), Schärer (2011), Göctü (2012), Huang (2012), Lirola (2012), Shin (2013) és Carson (2016) kutatásai. Talán azért is jól használható ez a módszer, mert a nyelvtanulás bármilyen területének sikerességét és eredményességét be lehet segítségével mutatni: a portfólió tehát bármilyen nyelvi készséget, bármilyen kapcsolódó kompetenciát, bármilyen szóbeli vagy írásbeli műfajt, bármilyen feladattípust stb. gyakoroltathat és értékelhet, valamint célzottan az ilyenek produkciójára és jellegzetességeire, valamint ezek begyakorlására és értékelésére is alkalmas. Ezenfelül a portfólió mérheti ezen feladatok megvalósításának sikerességét. Ezzel egyidejűleg a nyelvi portfóliók tartalma nagyon tág lehet: számos igen különböző olyan feladatot felöllelhetnek, amelyeket a hallgatók a tanulási folyamat alatt megvalósítottak. Mivel a portfóliók általában a hallgatók legjobb munkáit tartalmazzák, ezért e legjobb munkák kiválasztásához a diákoknak végig kell nézniük és maguknak is értékelniük kell az általuk legjobbnak ítélt munkákat, amelynek segítségével továbbfejleszthetik kritikai készségeiket is. A portfólióba beválogatott munkák esetében nem jelenik meg az idő mint korlátozó tényező, hiszen e munkákat nem rövid határidővel és egyszerre kell elvégezni, hanem bő határidőkkel lehet számolni, továbbá egy-egy feladatra akár többször is vissza-vissza lehet térni: mindez segíti a hallgatókat abban, hogy a feladatokat igen jó minőségben végezzék el, azokra sok időt és energiát fordítsanak, ezzel is elősegítve a begyakorlást. Ezen jellemzők alapján kijelenthetjük, hogy a portfólió olyan hallgatóközpontú (semmint oktatóközpontú) értékelési módszer, amely számos ponton segíti elő a hallgatók fejlődését, és a kontaktórák mellett jócskán megnöveli a nyelvtanulásra és a nyelvi tudás megszerezésére fordított időt.

A nyelvi portfóliókat a nyelvtanuláshoz kötődő, specifikus tartalom jellemzi. Kemp és Toperoff (1998) alapján a nyelvi portfóliók tipikusan a következő hallgatói produktumokat tartalmazhatják (bővebben lásd Bánhegyi 2019):

- a. írásos, órai munkák;
- b. órán kívül született, írásbeli munkák;
- c. vázlatok, hallgatói beadványok korábbi szövegverziói, félkész szövegek és még nem (teljesen) kész munkák;
- d. videóra vett hallgatói produktumok;
- e. hangrögzített kiselőadások;
- f. különféle feladatokhoz kapcsolódó jegyzetek és vázlatok;
- g. egy-egy kurzus teljesítése kapcsán született dolgozatok és kisdolgozatok;

- h. elolvasott vagy felhasznált irodalmak jegyzéke, azok kijegyzetelt tartalma, vázlata;
- i. teljes hallgatói projektek dokumentációi;
- j. a portfólióban megjelenő anyagokhoz kapcsolódó, más hallgatók által alkotott munkák, pl. szövegrészletek, egyéni kutatások összefoglalói stb.

Jelen tanulmány kontextusában – intézményi szinten – a portfóliómódszerrel történő értékelés legfontosabb lépései Davis és Ponnampuram (2005: 279) alapján időrendi sorrendben a következők: a) a hallgatók olyan bizonyító erejű munkákat gyűjtenek, amelyek az adott tanulási célok elsajátítását és végrehajtását képesek megjeleníteni; b) a szaknyelvi órák kapcsán megtörténik a portfóliók értékelése, esetleg védése.

A következő részben részletesen ismertetjük a tanszékünk által használt nyelvi portfólió tartalmi elemeit, követelményrendszerét és értékelési szempontjait, valamint kitérünk a hallgatók számára nyújtott oktatói visszajelzés elvi jelentőségére is.

A tanszékünk által alkalmazott nyelvi portfólió

Tanszékünkön a fenti elméleti alapvetések figyelembevételével kialakítottuk a nyelvi portfólió követelményeit a gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgatók által látogatott Gazdasági szaknyelv című kurzushoz kapcsolódóan. Hallgatóink ezt a kurzust nyelvi képzésük harmadik és egyben záró félévében veszik fel, tehát a nyelvi portfólióval egy olyan félévben találkoznak, amikor az egyetem keretei között végzett nyelvi tanulmányaikat szintetizálás után lezárják. Ez azért fontos, mert a portfóliómódszer szintén segíti a hallgatókat abban, hogy ezt sikerrel megtegyék. Kipróbálás céljából a portfóliót két szaknyelvi csoportban választható feladatként hirdettük meg. A hallgatók a félév során íratott első írásbeli zárthelyi dolgozatot válthatták ki a portfólió beadásával. E lehetőség bevezetését az indokolja, hogy – véleményünk szerint – a portfólió egyénre szabott gyakorlási és ismétlési lehetőséget biztosít a hallgatók számára, nyelvileg több és diverzebb erőfeszítést kíván, mint egy zárthelyi dolgozatra való felkészülés, és elősegíti azt, hogy hallgatóink a nyelvi képzés lezárultával összegyűjthessék és bemutathassák legszínvonalasabb nyelvi produktumaikat. Ezenkívül oktatói részről a portfólió a tanszék számára egyúttal tudásmérési eszközként is szolgál.

A portfólió követelményrendszerét úgy alakítottuk ki, hogy helyet kapjon benne a megtanultak szintetizálása és az összes készség gyakorlása, valamint hogy a portfólió változatos feladatok formájában készítsen fel az állásinterjúra, illetve a leendő munkakör egyes, várható feladataira. Ennek fényében, valamint tekintettel a Gazdasági szaknyelv című tárgy tematikájára és témáira a portfólió az alábbi, három kategóriába sorolt feladatokat kínálja:

- A) angol–magyar kétnyelvű vagy angol egynyelvű szómagyarázatokat tartalmazó szókincslista a félév új kulcsszávaiból, terminusaiból, minimum 50 szó terjedelemben;
- B) egy lehetséges állásinterjú apropóján megfogalmazva az a 200–300 szó közötti terjedelmű, szakmai profilú bemutatkozó szöveg, amelyet a hallgató önmagáról el szeretne mondani egy ilyen helyzetben;

vagy

egy órán megvitatott esettanulmány dokumentálása 200–300 szó közötti terjedelemben ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket, valamint az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló és egyéni munka lehet;

- C) a kurzus vonatkozásában egy szabadon választott, a kiegészítő tananyag részét képező esettanulmány órán kívüli, csoportos, szóbeli megvitatását követően a feladathoz kapcsolódó írásbeli beadvány 200–300 szó közötti terjedelemben, ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket és az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló vagy csoportos munka egyaránt lehet.

A portfólió értékelését két oktató végzi; a javítók által adott pontszámot átlagoljuk, és így kapjuk meg a portfólió minősítését. A szakmai nyelvhasználat sajátosságait szem előtt tartva az értékelési szempontrendszerben hangsúlyosan szerepel a kommunikatív érték és a szókincs. Az értékelés ennek fényében a következő szempontrendszer alapján történik:

Az A) feladat kapcsán:

- a) terminusok kiválasztásának relevanciája: max. 5 pont
- b) magyar megfelelők, illetve angol definíciók tartalmi helyessége: max. 5 pont

A B) és a C) feladat kapcsán:

- 1) kommunikatív érték: max. 5 pont
- 2) tartalom és szerkezet: max. 3 pont
- 3) általános szókincs: max. 5 pont
- 4) szakszókincs: max. 5 pont
- 5) nyelvtan: max. 5 pont
- 6) külalak, helyesírás és központosítás: max. 2 pont

Az átlagolt pontszámból százalékos teljesítményt számolunk, majd a portfólió minősítése céljából e százalékos eredményt konvertáljuk át érdemjegyekké az alább látható skála alapján:

- 91% felett: jeles (5)
- 81–90% között: jó (4)
- 71–80% között: közepes (3)
- 61–70% között: elégséges (2)
- 60% alatt: elégtelen (1)

Javasolt, hogy a javítók rövid, szöveges értékelést is adjanak a portfólióról, és hogy ez az értékelés térjen ki – többek között – a hallgató nyelvi erősségeire és gyengeségeire. Az értékelés szóljon arról is, hogy egy állásinterjún vagy munkahelyi környezetben ez a hallgatói teljesítmény mennyire lenne sikeres, ahogyan mindezt a portfólió

tartalma alapján meg lehet ítélni. Erősen javasolt továbbá, hogy a javítók biztosítsanak személyes konzultációs alkalmat abból a célból, hogy a hallgatók nyelvi fejlődésük tekintetében további javaslatokat, visszajelzést és tanácsokat kaphassanak, amelyek mentén jövőbeni nyelvi célkitűzéseiket önmaguk számára és érdekében meg tudják fogalmazni, illetve ki tudják jelölni.

A kutatási módszer

Annak érdekében, hogy megtudjuk, hallgatóink mennyire kedvelik a portfóliómódszert, és hogy mennyire tartják hasznosnak ezt az alternatív értékelési formát, illetve hogy képet kapjunk arról, hogy mennyire javasolható ezen értékelési forma nagyobb volumenű, több nyelvi kurzuson történő bevezetése, a 2018/19-es tanév tavaszi félévében portfóliót beadó hallgatóink között attitűdvizsgálatot végeztünk. A hallgatói attitűdöket egy saját készítésű kérdőív segítségével vizsgáltuk. Tanulmányunk további részében erről az empirikus vizsgálatról és ennek eredményeiről számolunk be.

A résztvevők

Kutatásunk résztvevőit a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának hallgatói közül toboroztuk: mintánkba csak olyan hallgatók kerültek bele, akik a félév során a gazdálkodási szaknyelvi kurzusra portfóliót készítettek. Az intézmény elsődlegesen különféle gazdasági szakembereket képez, így a minta gazdálkodás és menedzsment szakos hallgatókból állt. A teljes mintába összesen 21 fő ($N = 21$) került be. A 21 főből 13 fő férfi ($n = 13$), míg 7 válaszadó ($n = 7$) nő volt. Ahogy a résztvevők számából jól látszik, ez egy kismintás kutatás, így az ebből a kutatásból levont következtetések természetesen nem reprezentatívak, azonban a jövőre iránymutatásként szolgálhatnak. A pilot kutatás elsődleges célja az volt, hogy képet kapjunk a portfólióval kapcsolatos hallgatói attitűdökről (pl. érdemes-e a portfóliómódszert több csoportban alkalmazni), és hogy ezáltal e kutatás előkészítse a portfólióval kapcsolatos további vizsgálódásokat (feladatok finomhangolása stb.) és egy későbbi nagymintás kutatást.

A kutatási eszköz

Kutatási eszközünk egy 26 kérdést tartalmazó kérdőív volt, amelynek az első fele különböző háttér-információkról gyűjtött adatot. Ezek a kérdések arra irányultak, hogy a résztvevők hol élnek és hány évesek. A kérdőív második felében arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők korábban végeztek-e már valamilyen felsőoktatási szakot, tanultak-e már valamilyen szakmát, illetve hogy korábbi tanulmányaik során kellett-e valamilyen jellegű portfóliót készíteniük. A kérdőív harmadik részében pedig 17 állítást tettünk fel, amelyek segítségével a válaszadóknak a portfóliómódszerhez való

hozzaállását egy ötfokú Likert-skálán tettük mérhetővé. A skála az 1 = „egyáltalán nem igaz rám” állítástól az 5 = „teljes mértékben igaz rám” állításig terjedt.

Az instrumentumot előzetesen kipróbáltuk: szakértői vélemények és visszajelzések, valamint előzetes próba alapján a pontatlan vagy nehezen értelmezhető állítások megfogalmazásán finomítottunk, a tényleges adatfelvétel pedig csak ezen változtatások után kezdődött el.

Az adatgyűjtés menete és adatelemzés

Az adatgyűjtést 2019 áprilisában bonyolítottuk le. A hallgatók a kérdőívet a portfóliómódszert kipróbáló oktatók segítségével az adott szaknyelvi órákon töltötték ki. Az elektronikus kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vett igénybe, a kitöltés anonim módon történt. Az adatfelvétel után a kérdőívek segítségével begyűjtött adatokat kódoltuk, és az SPSS 22.0 statisztikai elemző szoftvertben rögzítettük. Az adatok elemzésekor leíró statisztikákat használtunk.

Eredmények

Kutatásunk eredményeit a kérdőívben feltett kérdésekhez kapcsolódva, azok sorrendjében ismertetjük. Kérdőívünk első részében néhány személyes adatról kérdeztük a kutatásban részt vevő hallgatókat, majd a második részben a hallgatók korábbi tanulmányaival kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. Az egyik ilyen kérdésünk az volt, hogy az érettségi vizsga után a résztvevők végeztek-e bármilyen más nem főiskolai vagy egyetemi szintű képzést valamely nem felsőoktatási intézményben. A válaszadók nagy többsége, 76%-a ($n = 16$) semmilyen más képzést nem végzett, ami nem meglepő, hiszen sokuk a kitöltéskor még csak huszonegyedik életévében járt. Az az öt kitöltő ($n = 5$), aki igennel válaszolt a kérdésre, korábban különböző szakmákat (pl. vegyésztechnikus, rendszerkarbantartó) tanult. A kérdőív ugyanezen részében arról is kérdeztük a résztvevőket, hogy valamely felsőoktatási intézményben – beleértve ebbe a Budapesti Gazdasági Egyetemet is – végeztek-e már bármilyen főiskolai vagy egyetemi képzést. A kérdésre csupán 3 fő ($n = 3$) adott igenlő választ: ők olyan szakokat végeztek el, mint a germanisztika, a járműmérnök szak, illetve a mozgókép és média szak. A kérdőív utolsó kérdése arra irányult, hogy a válaszadóknak eddigi tanulmányaik – főiskolai, egyetemi szakok végzése vagy akár szakmák elsajátítása – során kellett-e portfóliót készíteniük. Az adatok azt mutatják, hogy azok a kitöltők, akik a jelenlegi egyetemi képzésük előtt szakmát tanultak ($n = 3$), 2 fő ($n = 2$), már készítettek különféle típusú portfóliókat.

A továbbiakban ismertetjük a kérdőív harmadik és egyben utolsó részében feltett 17 állítást, és az erre beérkezett válaszokat. Az eredményeket az alábbi 1. táblázat foglalja össze:

	Átlag	Szórás
1. Szívesebben készíték portfóliót a központi zárthelyi dolgozat megírása helyett.	4,33	0,96
2. A portfólió elkészítése sok időt vett igénybe.	2,71	1,19
3. Haszontalannak érzem, hogy el kellett készítenem egy haladási tervet arra vonatkozóan, hogy hogyan készülök a félév végi vizsgára.	2,6	1,11
4. A portfólió elkészítésébe irreálisan sok energiát és időt fektettem.	1,28	0,56
5. Szerintem a portfólió jobban tükrözi, hogy miket tanultam az órákon, mint a központi zárthelyi dolgozat.	3,57	1,24
6. A portfólió elkészítésével úgy érzem, hogy semmi újat nem tanultam.	2,00	1,00
7. A jövőben más kurzusokon nem szívesen készítenék portfóliót zárthelyi dolgozat írása helyett.	1,76	1,04
8. Úgy gondolom, hogy túl sok időt vesz igénybe, hogy jól elkészítsünk egy portfóliót.	1,95	0,86
9. Szerintem a portfólióra kapott értékelés szubjektívebb, mint a központi zárthelyi dolgozatra kapott osztályzat.	3,19	1,28
10. Nem hiszem, hogy a portfólió értékelésekor lényegesen több visszajelzést kapok tudásom minőségéről, mint egy zárthelyi dolgozattól.	2,54	0,92
11. A portfólióval az a célom, hogy a leendő munkaerőpiacon meg tudjam mutatni, hogy nyelvből mire vagyok képes.	2,38	1,11
12. Véleményem szerint az elkészített portfólió előnyös és hasznos lesz számomra, amikor a jövőben állásra jelentkezem.	2,76	1,22
13. Úgy vélem, hogy a portfóliót bárkivel megírathatom, így nem feltétlenül tükrözi az én tudásomat.	2,38	1,43
14. Szerintem ahhoz, hogy a portfóliót meg tudjam írni, sok nyelvi és szakmai háttérmunkát (elgondolni az esettanulmányt, megoldási javaslatokat mérlegelni stb.) kellett elvégezniem.	2,90	1,26
15. A portfólió szerintem azért hasznos, mert többen is elkészíthetjük a benne lévő anyagot.	2,23	1,30
16. A portfólió szerintem azért hasznos, mert ahhoz, hogy színvonalas munkát adhassunk be, együtt kell működnünk.	2,23	1,17
17. Azt gondolom, hogy a portfólió megoldása sok szakmai kérdésre ráirányítja a figyelmünket.	3,19	1,24

1. táblázat. A hallgatói attitűdöt vizsgáló állításokra adott válaszok átlaga és szórása

Az adatokból kiderül, hogy ha választaniuk kell, akkor a résztvevők portfóliókészítéshez való hozzáállása alapvetően pozitív ($M = 4,33$; $SD = 0,96$): legtöbbször inkább választja ezt a módszert a központi zárthelyi dolgozat megírása helyett. Az is látszik, hogy a válaszadók nem tartják különösen nehéznek, illetve időigényesnek a portfólió elkészítését ($M = 2,71$; $SD = 1,19$), ami részint annak is köszönhető, hogy több hetük volt e feladat elkészítésére, továbbá a feladatok hossza sem indokolja, hogy irreálisan sok időt töltsenek azok megoldásával. A portfólió megírásába fektetett idő (4. állítás) esetében azonban szignifikáns különbséget ($t = 2,692$, $p < 0,05$) találtunk azon hallgatók között, akik már korábban tanultak valamilyen szakmát, illetve azok között, akik

nem. Azok a hallgatók, akik már végeztek valamilyen képzést, lényegesen több időt töltöttek a portfólió elkészítésével, mint azok, akik semmilyen szakmát nem tanultak az egyetemi tanulmányaik előtt. Szintén a 4. állítás esetében szignifikáns különbséget ($t = 5,464$, $p < 0,01$) fedeztünk fel azok között, akik korábban már készítettek, illetve akik még nem készítettek portfóliót. Azok a hallgatók, akik korábbi tanulmányaik során már készítettek portfóliót, azt válaszolták, hogy több időt töltöttek annak elkészítésével, mint azok, akiknek még sohasem kellett portfóliót készíteniük. Ez vélhetőleg arra utal, hogy ezek a hallgatók jobban és alaposabban átlátták a portfólió megírásában rejlő szakmai kihívásokat és lehetőségeket, és hogy ezekre feltételezhetően alaposabb munkával válaszoltak.

Arra a kérdésre, hogy a portfólió jobban tükrözi-e az órán tanult elsajátítását, mint a zárthelyi dolgozat, nagyon szélsőséges válaszok érkeztek. A hallgatók 28%-a úgy véli, hogy a zárthelyi dolgozat alkalmasabb arra, hogy képet adjon a tudásukról, míg a válaszadók 33%-a szerint a portfólióban könnyebb bemutatni, hogy a tanórákon milyen tudást sikerült elsajátítaniuk. A hallgatók közti megosztottságot jól tükrözi a szórás értéke ($M = 3,57$; $M = 1,24$) is. Ehhez hasonlóan a 9. kérdésre, azaz hogy szubjektívebb-e a portfólió értékelése a központi zárthelyi dolgozathoz, nagyon változó válaszokat kaptunk ($M = 3,19$; $SD = 1,28$). Három hallgató ($n = 3$) gondolja úgy, hogy a portfólió értékelése szubjektívebb, míg szintén három hallgató ($n = 3$) úgy vélekedik, hogy az arra kapott értékelés nem szubjektívebb, mint a zárthelyi dolgozat esetében. A többi résztvevő véleménye nagyjából egyenletesen oszlik el a két véglet között. Ezen vélemények valószínűleg annak köszönhetőek, hogy míg a zárthelyi dolgozat esetében az általános és középiskolai tanulmányok során már megszokott teszt jellegű, zárt feladatokról álló feladatsort értékelik az oktatók egy akár objektívnek is mondható megoldókulcs segítségével, addig a portfólió esetében a hallgatók számára kevésbé kézzelfogható és szokatlan lehet, hogy a nyílt feladatoknál egy-egy feladatra miért adott mennyiségű pontot kaptak az általuk kevésbé ismert és számukra nem annyira megszokott skálák segítségével történő értékeléskor. A portfólió esetében a hallgatók válaszaiban megjelenő szubjektívebbnek ítélt oktatói értékelést azt magyarázhatja, hogy a portfóliós feladatokhoz nincs „klasszikus” megoldókulcs, valamint az értékelési kategóriák sem mondhatók a hallgatók által szokásosként ismert szempontoknak. A jövőben éppen ezért nélkülözhetetlen, hogy a hallgatók már a kurzus során minél több nyitott feladattal találkozzanak, és hogy megismerjék az ilyen feladatok oktatói értékelését is. Mindez azért fontos, hogy a portfóliómódszer és annak értékelése iránt növelhessük a hallgatói bizalmat, ami elsődleges fontosságú annak érdekében, hogy a hallgatók körében a mostaninál is népszerű lehessen ez a feladat.

A szubjektív értékelés témájához kapcsolódik a 7. kérdés is, azaz hogy a jövőben a hallgatók más kurzusok keretein belül is szívesen készítenének-e portfóliót. A válaszok átlaga alapján ($M = 1,76$; $SD = 1,04$) itt is elmondhatjuk, hogy bár a hallgatók inkább választják a portfóliót a központi zárthelyi dolgozat helyett, ez a fajta alternatív értékelési mód nem volt kiugróan népszerű a hallgatók körében.

A 15., illetve a 16. kérdésre adott válaszok átlagai ($M = 2,23$; $SD = 1,30$ és $M = 2,23$; $SD = 1,17$) rávilágítanak arra, hogy a hallgatóknak ugyan volt lehetőségük párban vagy kisebb csoportokban együtt dolgozni, ezzel mégis nagyon kevesen éltek: az eredmények

sajnos azt jelzik, hogy a válaszadók nem igazán tartják fontosnak és hasznosnak ezt a lehetőséget. Ennek talán az lehet az oka, hogy a legtöbb kurzuson a hallgatók kisebb, rövidebb órai feladatokat kapnak, amelyeket párokban vagy csoportokban oldanak meg, vagy egy előadás keretein belül közösen mutatnak be egy adott témát, azonban nagyobb volumenű, az egész félévet vagy annak nagyobb részét átfogó csoportmunka kevésbé jellemzi a nyelvórákat. Elmondható tehát, hogy a hallgatók nincsenek hozzászokva az ilyen jellegű munkaszervezéshez. Továbbá azt is látni kell, hogy az ilyen munka előzetes egyeztetést és egy adott időben történő együttes munkavégzést kíván meg a hallgatóktól, ami nem teszi népszerűvé ezt a munkaformát. Sajnálatos módon a 11. és 17. kérésekre kapott válaszokból ($M = 2,38$; $SD = 1,11$ és $M = 3,19$; $SD = 1,24$) az is kiderül, hogy a hallgatók nem feltétlenül vannak tudatában annak, hogy a nyelvi portfólió elkészítése azért is hasznos lehet, mert az elkészült produktum segítségével képet adhatnak és képet kaphatnak saját nyelv- és szaktudásukról. Ennek a hiányosság-nak a hátterében az állhat, hogy a portfólió csupán egy rövidebb terjedelmű, reflektív feladatot tartalmazott, ahol a hallgatóknak heti bontásban kellett tervet készíteniük arról, hogy miként készülnek a szemesztervégi kollokviumra. Egyéb reflektív feladatot nem építettünk be a portfólióba, hiszen e feladatra a hallgatókat előzetesen tréningezni kell, amire egyetemünk falai között a nyelvoktatás szűkös időkerete kevésbé ad lehetőséget. Emellett – szem előtt tartva az oktatói visszajelzések fontosságát, valamint az oktató és a hallgató közötti szakmai párbeszéd jelentőségét – lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a hallgatók a portfóliót a határidő előtt bármikor, akár részenként – és nem teljesen kész állapotban – is leadhassák az oktatónak. Ez azt a célt szolgálta volna, hogy még a határidő lejárta előtt a hallgatók javítva és kommentálva visszakapják az adott feladatot, és azon tovább dolgozva javíthassák a problémás részeket. Sajnos – csakúgy, mint a csoportmunka esetében is – ezzel a lehetőséggel sem igazán éltek a hallgatók, így érthető talán, hogy kevésbé látták meg a portfólióban rejlő lehetőségeket a tanulási folyamatuk nyomon követésére és az egyéni hiányosságok pótlására. A jövőben a portfóliómódszer kapcsán hangsúlyosan fel kívánjuk hívni hallgatóink figyelmét a reflektivitás és a szakmai párbeszéd fent röviden részletezett előnyeire.

Összefoglalás és következtetések

Összességében elmondható, hogy a portfólió mint alternatív értékelési módszer az általunk vártnál kevésbé volt népszerű a hallgatók körében. Az adatokból viszont az is látszik, hogy azok a hallgatók, akiknek nem ez volt az első portfóliójuk, lényegesen hosszabb időt és vélhetően több erőfeszítést öltek a portfólió elkészítésébe, mint azok, akiknek ilyen tapasztalatuk még nem volt. Az adatokból egyúttal az is szembetűnő, hogy a portfóliómódszerhez az előbbi hallgatók hozzáállása is pozitívabb volt. Ezen kutatási eredményekre építve úgy véljük, a jövőben érdemes lenne egy mintaportfólió segítségével a félév legelején tisztázni a hallgatókkal, hogy miért hasznos a portfólió, és hogy annak elkészítéséből mi mindent tanulhatnak, és hogy e módszer segítségével miként növelhetik nyelvi és akár szakmai tudásukat. Érdemes lehet továbbá szintén a félév elején kiemelni a csoportmunka fontosságát is, és biztatni a hallgatókat arra,

hogy párban vagy csoportosan is dolgozzanak, legalább egy-egy részfeladat megoldása erejéig. Ugyancsak fontos, hogy hallgatóink számára a reflektivitás és a hallgatói munkák alapján meginduló szakmai párbeszéd fontosságát hangsúlyozzuk.

Mindezek figyelembevételével tanszékünk tervebe vette egy olyan oktatási és információs csomag kidolgozását, amely a portfóliómódszert részletesebben mutatja be a hallgatók számára: kiemeli e módszer hallgatók vonatkozásában megmutatkozó nyelvi előnyeit, elmagyarázza, hogy ezen órán kívül végzett tevékenység milyen jellegű gyakorlási lehetőséget jelent, hogyan növeli és segíti elő a hallgatók együttműködési készségét, valamint bemutatja, hogy az önálló tanulás és a szakmai önképzés szempontjából milyen előnyei lehetnek az ilyen feladatok elvégzésének. Bízunk benne, hogy e tájékoztató anyag még inkább növelni fogja a hallgatók elköteleződését a portfóliómódszer iránt, és hogy a jövőben minél több hallgatónk kíván majd élni a portfóliómódszer kínálta előnyökkel.

IRODALOM

- Bánhegyi Máttyás (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer, In: Bocz Zsuzsanna (főszerk.) PORTA LINGUA – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról. Budapest: Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, 255–274.
- Caner, Mustafa (2010): Students' views on using portfolio assessment in EFL writing courses. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10/1, 223–236.
- Carson, Lorna (2016): Fostering engagement with the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Learning from good practice in university language centres. *CercleS*, 6/2, 275–282.
- Dalziel, Fiona (2011): A flexible approach to the use of the European Language Portfolio in higher education contexts. *CercleS*, 1/1, 179–194.
- Davis, Margery H. – Ponnampuruma, Gominda G. (2005): Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32/3, 279–284.
- Gori, Federica (2013): The European Language Portfolio and Languages for Specific Purposes: A project to develop “can do” descriptors focused on students' interests and motivation. *CercleS*, 3/2, 305–321.
- Göctü, Ramazan (2012): Portfolio assessment in English language teaching. *Journal of Education*, 1/1, 23–27.
- Huang, Jizhen (2012): The implementation of portfolio assessment in an integrated English course. *English Language and Literature Studies*. 2/4, 15–21.
- Kemp, Judy – Toperoff, Debby (1998): *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. Tel Aviv: Ministry of Education.
- Libman, Zipora (2010): Alternative assessment in higher education: An experience in descriptive statistics. *Studies in Educational Evaluation*, 36/1–2, 62–68.
- Lirola, Maria Matinez (2012): Evaluating with a portfolio in the European Higher Education framework: An example from English studies. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 147–163.
- Little, David (2009): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42/2, 222–233.

- Little, David (2012): The European Language Portfolio in wholeschool use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6/3, 275–285.
- MacLellan, Effie (2004): How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29/3, 311–321.
- Mathews, Thomas J. – Hansen, Cheryl M. (2004). Ongoing Assessment of a University Foreign Language Program. *Foreign Language Annals*, 37/4, 630–640.
- Schärer, Rolf (2011): Revisiting the principles and functions of the European Language Portfolio with a focus on tertiary education. *CercleS*, 1/1, 143–161.
- Shin, Sun-Young (2013): Developing a framework for using E-portfolios as a research and assessment tool. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 25/3, 359–372.

MŰHELYTITKOK

SIMON KRISZTIÁN

Puzzle debate

Avagy hogyan fejlesszünk érvelési készségeket egy kirakós segítségével

Bevezetés

Az érvelési készségek elsajátítása szervesen kapcsolódik az anyanyelvi és idegen nyelvi fejlődés több szintjéhez; akár írásbeli, akár szóbeli kommunikációról legyen is szó. Nyelvfejlesztési komponensként, az érvelés olyan célzott nyelvhasználatra vonatkozik, ami egy témát hivatott bemutatni bizonyos szempontok alapján. Szerves része lehet előadásoknak és vitáknak is, hiszen míg az előbbi során az előadó a közönségének igyekszik bemutatni egy témát, addig az utóbbi egy vélemény vagy pozíció megvédéséről szól. Mindkét eset során alapjaira lebontva az érvelés lényege, hogy egy adott állítást próbálunk megfelelő bizonyítékkal alátámasztani. Tehát mindössze két komponensre van szükségünk, egy érvre vagy állításra, és az azt támogató bizonyítéokra. Ez a kommunikatív modell számos oktatási környezetben alkalmazható, hiszen az állítás nehézsége a tantárgy és a diákok képzési szintje szerint variálható.

Oradee (2012: 533) hangsúlyozza a kommunikatív elem fontosságát a beszédkészségfejlesztő feladatoknál, és megemlíti többek között az információhiányra épülő megközelítést (*information gap*), problémamegoldás alapú feladatokat (*problem solving*) és a szerepjátékokat (*role play*) is. Oradee (2012) példái különböző komplexitású tevékenységeket vetítenek elő, és változó kognitív terhelést jelentenek. Így, attól függően, hogy a tanóra melyik fázisában szerepel az érvelésre épülő feladat, több szerepet is betölthet. Bloom új taxonómiája remek módszertani keretet nyújt ahhoz, hogy pontosan milyen oktatási célokat lehet elérni a modell hat szintjén érvelést fejlesztő feladatok használatával.

Bloom új taxonómiája keretében (Krathwohl 2002), egy érvelésre épülő feladat szerepelhet a megértés szinten (2. szint), ahol az értelmezésen van a hangsúly. Ezt követően a diákok saját megoldásokat is kidolgozhatnak az alkalmazás szinten az elsajátított érvelési struktúra alapján (3. szint). Tovább növekvő kognitív komplexitással is szerepelhet ez a feladattípus, hiszen a negyedik szint Bloom új taxonómiájában az elemzésre koncentrál, ami történhet egy beszéd vagy előadás, akár egy TED-videó, felhasználásával is. Ezt követően az ötödik szint során az előadás elemeit kritikusan lehet értékelni az érvelés sikerességét és hiányosságait figyelembe véve.

Végül, az alkotás szinten (6. szint) a diákok megtervezhetik és előadhatják a saját érveiket egy adott vagy általuk választott téma segítségével.

Annak ellenére, hogy az érvelési készségek szinte bármilyen tanórán, különböző kognitív terheléssel alkalmazhatók és elsajátításuk ebből kifolyólag kulcsfontosságú, nem feltétlenül kapnak kellő figyelmet a tanórákon. Green, Christopher és Lam (2002: 225) gyakorlati tényezőkkel emelik ki, hogy miért szorulhat háttérbe az érvelési készségek fejlesztése. Bár nyelvrákra hivatkoznak, az általuk említett korlátozó tényezők, mint az osztálylétszám, megfelelő nyelvhasználat és a rendelkezésre álló idő nem kizárólag ebben a környezetben szerepelhetnek. Így, amikor az általános és középiskolás diákok egy olyan feladattal találkoznak, hogy „Mutasd be az ipari forradalom következményeit!”, nem feltétlenül állnak készen az ismereteik ok-okozati, vagyis állítás-bizonyíték kapcsolatainak, bemutatására. Nilson (2010: 128) szerint éppen ezért kulcsfontosságú a diákokat úgy szocializálni a tanórákon, hogy legyen alkalmuk megismerkedni az adott a feladattípussal és annak a megoldási szabályaival. Példájában Nilson (2010) vitafeladatokra koncentrálna a részvétel fontosságát hangsúlyozza, ami hasonlóképpen alkalmazható érvelési készségek fejlesztésére, hiszen rokon feladatokról van szó, mivel a sikeres érvelés a viták fontos eleme.

Az idegennyelv-oktatásban különösen fontos az érvelési készségek fejlesztése, hiszen a beszédképességfejlesztés egyik kulcseleméről van szó. A Közös Európai Referenciakeretben (KER) már a B1-es szintől kezdődően megtalálható egyre összetettebb komponensekként a szóbeli (CEFR 2018: 69) és írásbeli (CEFR 2018: 75) teljesítés leírásaiban. A beszédképességmérés esetében a KER-deszkriptorok (CEFR 2018: 69) azt mutatják, hogy a vizsgázók alapfokon a saját érdeklődési területeikről tudnak pontokba szedve beszélni. Középfokon már általános témák módszeres bemutatásáról kell bizonyosságot tenniük a vizsgázóknak, a kulcsfontosságú elemek kiemelésével. Felsőfokon pedig összetett témákkal kell megbirkózniuk a vizsgázóknak, továbbá, itt már az altémák lefedése és egy összefoglaló zárás is elvárt elem (1. táblázat). Mind az írásbeli, mind a szóbeli deszkriptorok esetében hasonló a komplexitás szerkezete, ami a pontokba szedett leírástól (B1), a kiemelések, a példák és alátámasztások segítségével (B2) jut el az altémák bevonásáig és a logikus lezárásig (C1) (CEFR 2018: 69, 75).

A bemutatásra kerülő saját fejlesztésű puzzle debate feladat célja elődegesen az érvelési készségek többlépcsős fejlesztése. Témáktól függően, a KER szerinti B2-es szinten is használható, de a leírt megvalósítás a C1-es szintű felhasználást célozza meg. A kipróbált feladatnál a résztvevők elsőéves angolszakos hallgatók voltak a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézetének Listening and Speaking Skills II (L&SSII) kurzusán. A L&SS kurzusok célja, hogy felkészítse az elsőéves hallgatókat a nyelvi alapvizgára első tanulmányi évük végén, amely a négy nyelvi készséget méri. Így a L&SS kurzusok a hallott szöveg értését és a beszédképességet fejlesztik a bemeneti B2-es szinttől a nyelvi alapvizsga C1-es szintjéig. A puzzle debate feladat beszédképességfejlesztésre koncentrálna. Fő célja, hogy felvértezzék a diákokat egy érvelési struktúrával, amit idegennyelv-használat és vizsgahelyzetek során is alkalmazhatnak. A bemutató nem esettanulmányként, hanem módszertani és alkalmazási lehetőségek szempontjából közelíti meg a puzzle debate feladat ismertetését.

KER szint	KER-deszkriptor	Érvelés komponensek azonosítása
B1	Can reasonably fluently sustain a <i>straightforward description</i> of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a <i>linear sequence of points</i> .	saját érdeklődési területek leírása pontokba szedve
B2	Can give clear, <i>systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail</i> . Can give clear, detailed descriptions and presentations on a wide range of subjects related to his/her field of interest, <i>expanding and supporting ideas with subsidiary points and relevant examples</i> .	általános témákkal kapcsolatos módszeres leírások használata, fontos elemek kiemelése, megfelelő példák és támogató pontok alkalmazása
C1	Can give clear, <i>detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion</i> .	részletes leírások használata összetett témákkal kapcsolatban, altémák, konkrét pontok és összefoglalás integrálása

1. táblázat. A beszédkészséget mérő KER-deszkriptorok (CEFR 2018: 69) összehasonlítása lehetséges érvelési komponensek alapján (aláhúzással kiemelve)

A puzzle debate leírása

A puzzle debate egy háromfázisú beszédkészségfejlesztő feladat, amelynek a fő célja, hogy a diákok megismerjenek egy koherens és logikus érvelési struktúrát. Conrad és Donaldson (2011: 20) hangsúlyozza, hogy a diákok szükségleteire épített feladatokkal lehet sikeres tanulási élményeket elérni. Bár a szerzők elsősorban az online oktatás szükségleteinek megteremtését taglalják, hagyományos tanórai környezetre is érvényes az az érvük, miszerint a diákokat szocializálni kell olyan eszközök használatára, amelyek alkalmazását később értékeljük. Így vizsgahelyzetben a diákok azokat már nyugodtan és gyakorlottan tudják használni (Conrad–Donaldson 2011: 38). A puzzle debate ezért az érvelési készségek irányított fejlesztését célozza meg, a PREP-struktúrát kontextualizálva.

Puzzle debate feladatfázisok	Bloom új taxonómiája szintek
a PREP érvelési stratégia megismerése	2. szint: megértés
a PREP érvelési stratégia gyakorlása	3. szint: alkalmazás 4. szint: elemzés
a PREP érvelési stratégia strukturált alkalmazása	5. szint: értékelés 6. szint: alkotás

2. táblázat. A puzzle debate feladatfázisainak társítása Bloom új taxonómiájához

Mivel a L&SSII kurzus elsőéves anglisztikás hallgatói különböző idegen nyelvi hátterekkel érkeztek a Pécsi Tudományegyetemre, szükséges volt egy közös nyelvstratégiai háttérrel biztosítani számukra. Egy ilyen alkalmazás során fontos előkészíteni őket az érvelésre, és azt kellően megalapozni. Nilson (2010: 128) szintén a szocializáció fontosságára hívja fel a figyelmet, ezért a puzzle debate feladatfázisai úgy lettek strukturálva, hogy a hallgatók egyéni és kiscsoportos megoldásban is részt vegyenek. Így a harmadik és fő feladatfázis előtt, ami egy komplexebb és kognitívan összetettebb feladat, minden résztvevőnek lehetősége volt kipróbálni a stratégiát. Optimális esetben az alapul szolgáló érvelési struktúra elsajátítása, gyakorlása és alkalmazása több tanóra terjedje ki. A L&SSII kurzus struktúrája és képzési céljai alapján azonban fontos volt, hogy a hallgatók a már félév elején megismerjenek egy koherens érvelési stratégiát, amit a fennmaradó órákon folyamatosan alkalmazni és finomítani tudnak. Ennek a pedagógiai döntésnek két fontos gyakorlati oka volt: a félév során összesen nyolc kontaktóra követte a puzzle debate-re szánt tanórát, továbbá a félév végén a hallgatók megpróbálkoznak a kötelező, C1-es szintű nyelvi alapvizsgálóval. Ezekből az okokból kifolyólag a puzzle debate során elsajátított és gyakorolt érvelési stratégia valamiféle közös nevezőt jelentett a különböző nyelvtudással rendelkező hallgatók számára.

Összességében a puzzle debate feladat elsődleges célja, hogy kontextualizálja az elsajátítandó érvelési struktúrát. A felhasználást elősegítően három fő növekvő kognitív terhelésű egységre lehet bontani a puzzle debate-et (2. táblázat). Az első fázis során a diákok megismerik a Toastmasters International nyilvános beszéd- és kommunikációs-készség-fejlesztő szervezet négyelemes PREP improvizációs érvelési stratégiáját. Ez a lépés Bloom új taxonómiájában (Krathwohl 2002) a megértés szintnek (2. szint) felel meg. A fázis célja, hogy a hallgatók megismerjék a PREP-stratégia során alkalmazott négy elemet. A második fázis a PREP strukturált használatára koncentrál, így az alkalmazás szintnek felel meg Bloom új taxonómiájában (3. szint). Mivel a PREP alkalmazása során a hallgatók reflektálnak egymás érveire, és azokat értékelik is, ehhez a fázishoz köthető még az elemzés szint is (4. szint). Végül, a harmadik és fő feladatfázis során a hallgatók kiscsoportos feladatmegoldás keretein belül a PREP-stratégia használatával logikus, többszintű érvelést alakítanak ki, majd adnak elő. Bloom új taxonómiájában ez az utolsó két szintnek felel meg, hiszen az érvelés kialakítása során a hallgatók értékelik a lehetséges ötleteket (5. szint), majd közös megegyezés alapján hoznak létre saját érvelési struktúrát (6. szint).

A puzzle debate feladatot a 2018/2019-es tanév tavaszi félévében próbáltuk ki a L&SSII kurzus második hetén, és nagyjából 60 percet vett igénybe a 90 perces tanórából. A következőkben az egyes lépéseket mutatom be részletesen, majd leírom a puzzle debate-re vonatkozó reflexióimat, kihangsúlyozva, hogy miként működött, és mivel lehetne kibővíteni.

1. feladatfázis: a PREP érvelési stratégia megismerése

Az első feladatfázis fő célja, hogy megismertessen a hallgatókkal egy koherens érvelési struktúrát. Ebben a szakaszban az októnak van elsősorban aktív szerepe, mivel bemutatja és elemeire bontva illusztrálja a későbbiekben használandó stratégiát. A fő oktatási anyag a fázisban a Toastmasters International (TI) szervezet egyik oktatóvideója. Autentikus tananyagként remekül illeszkedik a beszéd-készség-fejlesztés

módszertanába, hiszen a szervezet célja, ahogy azt a weboldalukon (toastmasters.org/) részletesen leírják, hogy nyilvános beszéd és kommunikációs készségfejlesztésben nyújtson segítséget. Számos videó foglalkozik az érvelési készségek fejlesztésével, azonban a TI Impromptu Speaking videója (youtu.be/GefKPy5YYHI) bemutat több stratégiát, amivel bár improvizatív, mégis strukturált válasszal lehet reagálni az adott szituációra. Mindössze négy perc alatt kontextualizálnak több érvelési stratégiát, reflektálnak azok gyakorlati felhasználására, és példákkal is illusztrálják azokat. Ezek közül a PREP a leghasznosabb, mivel négy fő eleme sokoldalú alkalmazást biztosít, és koherens érvelési stratégiaként képezte az alapját a puzzle debate feladatnak.

Bár improvizatív stratégiáról van szó, a négyelemes érvelési struktúra, amire a PREP épül, használható váratlan és előre felkészült beszédhelyzetekben is. Ez a rugalmassága lehetővé teszi, hogy releváns stratégiaként a hallgatók mind tanórai, mind vizsgahelyzetekben hasznát vegyék. Betűszóként, a PREP a következő komponenseket jelenti: *Point* (tárgy), *Reason* (ok), *Example* (példa), *Point* (tárgy). A L&SSII kurzuson, miután megnéztük a fenti videót, a következőképpen mutattam be és illusztráltam ezeket az elemeket, néhány helyen eltérve vagy kibővítve a TI gondolatait:

Point: a tárgy, amiről beszélni akarunk (TI). Érdekes egy szempontra koncentrálni a megvalósítást az elkövetkező érvelést, így nem veszünk el a részletekben, elakadva a kifejtésben. Lényegében ez a pont válaszolja meg a „mit akarunk mondani?” kérdést (bővítés);

Reason: az ok, amikért a tárgyat választottuk (TI). Ha megvan a konkrét tárgy, ez a pont bemutatja annak relevanciáját, megválaszolva a „miért fontos ez?” kérdést (bővítés);

Example: példákkal illusztrálva több értelmet nyer a tárgyunk (TI). A példák adják meg az érv kontextusát, és megmutatják a beszélő személyes kapcsolatát a tárgyhöz a „hogyan kötődik ez hozzám?” kérdésre fókuszálva (bővítés);

Point: a konklúzió, ami lezárja az érvelést (TI). Működhet a szakasz lezárásaként is, de ugyanúgy lehet egy következő PREP-lánc első szeme, ami bevezet egy kapcsolódó gondolatot, anélkül hogy megszakítaná az érvelés szabad folyását. A folytatás ugyanúgy működik, ahogy azt a korábbi pontok leírják (bővítés).

Nilson (2010) szocializációs érvét ebben a fázisban kiegészíti Jensen (2005: 40) értekezése a tanítás során felmerülő kulcsfontosságú mentális folyamatokról. Kiemeli a megfelelő előkészítést (*priming*) fontosságát, ami a feladatvégzés előtt történik, és a megértés felgyorsítását törekszik elősegíteni. A PREP-stratégia bemutatása autentikus videoanyaggal, az elemek részletes megvitatása és példákkal történő illusztrálása mind a második fázist, ami már a használatra koncentrálni, készítettek elő. Ezek eredményeként az első szakasz végére a hallgatók megértik a négyelemes érvelési struktúra működésének folyamatát, és az illusztráció során megvitatott pontok referenciaként elérhetők számukra a táblán, amit bármikor segítségként használhatnak.

2. feladatfázis: a PREP gyakorlása

A PREP érvelési stratégia elemeinek illusztrálását és megvitatását követően a második feladatfázis célja a gyakorlás volt. A Bloom új taxonómiája szerinti megértés szintet (2. szint) tehát az alkalmazás (3. szint) és elemzés (4. szint) fázisok követik. A kognitív terhelés itt nagyobb az előző szakaszhoz képest, és itt az oktatónak

irányítóként már kevésbé aktív szerepe van. Mivel ez a lépés részben már megalapozza a félév során rendszeresen visszatérő érvelési struktúra használatát, fontos volt, hogy a hallgatók minél több módon irányíthassák a folyamatot. Ez a szakasz egy véletlenszerűen kiválasztott hallgatóval kezdődött, aki, miután bemutatta a PREP-alapú érvelését, kiválasztotta a következő résztvevőt. Többféleképpen lehet egy ilyen folyamatot irányítani, a puzzle debate órán ezt a szerepet egy szivacs labda töltötte be, amit a diákok egymásnak adhattak.

A gyakorlás során egy előre összeállított *PowerPoint*-diasor segítette a diákok érvelését és a kognitív terhelés nagyjából B2–B2+ szinten tartását. Ez a segédeszköz Conrad és Donaldson (2011: 38) eszközhasználat érvére épít, miszerint a sikeres alkalmazáshoz minél nyugodtabb körülményeket kell biztosítanunk. A második fázis során használt diasor két módon célozta meg ennek a körülmény kialakításának az elérését. A gyakorlás első szakaszában a hallgatók az érv tárgyát (*Point*) készen kapták. Továbbá, a *PowerPoint*-diákon egy a tárgyhoz kapcsolódó kép is az ötletelést segítette elő (1. ábra). Így ez a szakasz strukturáltabb érvelést eredményezett, hogy a hallgatók hozzászokhassanak az eszköz, ebben az esetben a négylépcsős PREP-lánc használatához. A második szakasz hasonlóképpen diaalapú volt, de már szabadabb PREP-alkalmazást kívánt, mivel itt kész tárgy (*Point*) helyett csak egy kulcsszó jelezte az érvelés alapjául szolgáló témát (2. ábra). Az előkészített tárgy vagy kulcsszó így az adott képekkel együtt támogatta a PREP tanórai alkalmazását, a tanévet záró vizsgahelyzet előtt.

MOST OFTEN, THE ORIGINAL BOOKS ARE BETTER THAN THEIR MOVIE ADAPTATIONS



1. ábra. Strukturált PREP gyakorló dia

HALLOWEEN



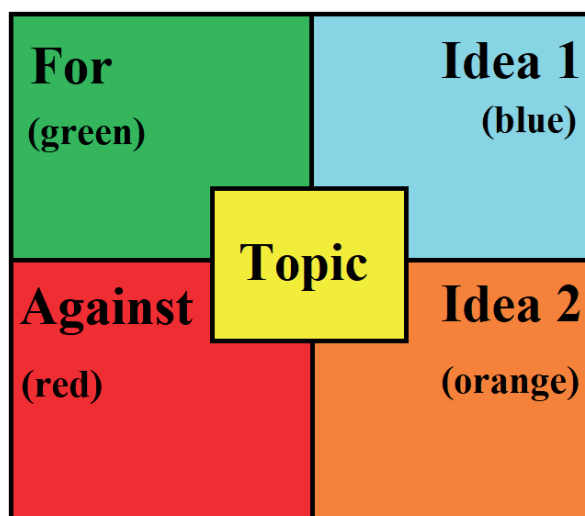
2. ábra. Szabad PREP gyakorló dia

A gyakorlás strukturált és szabad szakaszai ugyanazt a folyamatot követték. Először a megadott tárgy (*Point*) (1. ábra) vagy kulcsszó (2. ábra) használatával a hallgatók bemutatták az érvelésük első elemét. Majd ezt kellett alátámasztaniuk okkal (*Reason*), példával (*Example*), és végül összefoglalni az érvelésük lényegét (*Point*). Természetesen a PREP érvelési lánc lépései elérhetőek voltak a táblán, és a hallgatók bármikor újra átnézhatték őket.

Míg a gyakorlás Bloom új taxonómiája szerinti harmadik szintet, az alkalmazást fedte le növekvő kognitív intenzitással, minden PREP-érvelés után sor került egy csoportos reflexióra is. Ez egy fontos szakasz volt, és lehetőséget adott az alternatív megközelítések megvitatására. Így a Bloom új taxonómiája szerinti értékelés szint nemcsak a visszajelzéseknek biztosított lehetőséget, hanem további PREP használati alkalmakkal hozzájárult a Conrad és Donaldson (2011: 38) által hangsúlyozott eszközhasználati szocializációhoz. A második feladatszakasz végére a hallgatók kipróbálták a PREP érvelési struktúrát, és átlátják annak működését. Mehisto, Marsh és Frigols (2008: 140) tanulást támogató váz (*scaffolding*) leírása is egy fontos tényezőt emel ki, miszerint a diákok fokozatosan válnak önálló felhasználójává az adott tudásanyagának vagy stratégiának, miközben az oktatók csökkentik a támogatás mértékét. Ez jelen van a puzzle debate második feladatfázisában is, ahol folyamatosan kevesebb oktatói támogatással alkalmazzák a hallgatók önállóan a PREP érvelési struktúrát.

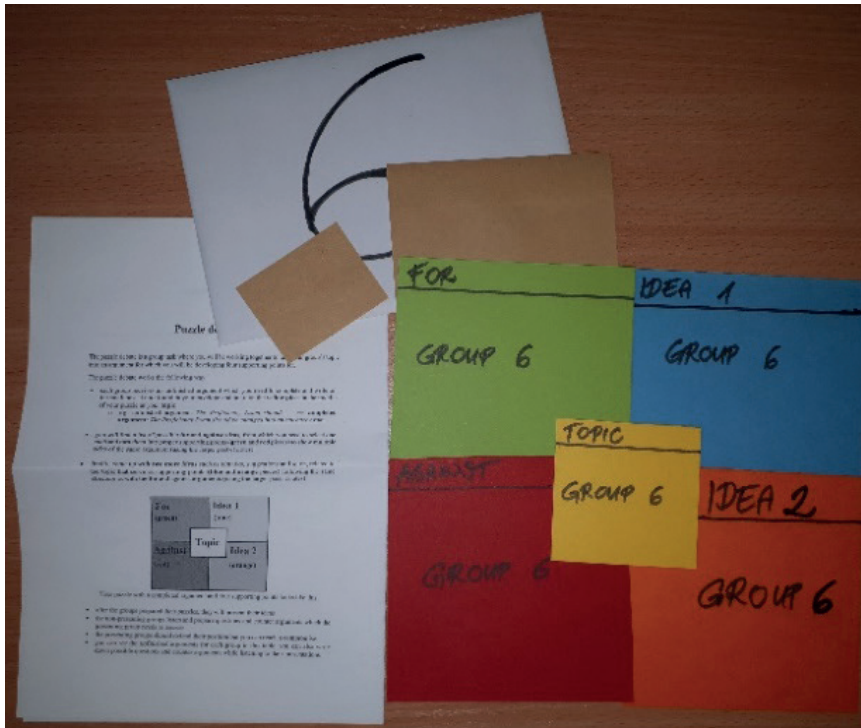
3. feladatszakasz: a PREP célzott alkalmazása

A puzzle debate eddigi két feladatszakasza közel fél órát ölelt fel. A harmadik és fő feladatszakasz a foglalkozás névadója. Ez az a lépés, ami a puzzle debate kirakós részét fedi le, és a feladatteljesítés második felét teszi ki szintén fél órával. Főfeladatszakaszként, a PREP célzott alkalmazása Bloom új taxonómiájának értékelés (5. szint) és alkotás (6. szint) szintjeinek felel meg. Továbbá, illeszkedik Ambrose, Bridges, DiPietro, Lowett, Korman és Mayer (2010: 5) érvéhez, miszerint a megfelelő készségfejlesztéshez a diákoknak részkomponenseket kell elsajátítaniuk. Kiemelik, hogy ezeknek a gyakorlása és integrálása kulcsfontosságú a későbbi alkalmazás tekintetében. A PREP célzott alkalmazása így a beszédképesség fejlesztéséhez járul hozzá egy érvelési mintával, nyelvi részkomponensként.



3. ábra. A puzzle debate kirakós elemei

Ebben a feladatfázisban a hallgatók négyfős csapatokban dolgoznak együtt. A puzzle debate lényegében a második feladatfázisban bemutatott strukturált és szabad PREP használata között van és önálló témafeldolgozást céloz meg. Vannak előre megadott, részben kifejtett témák (*topic*) és azokhoz tartozó vázlatos érvek. A fő cél, hogy a hallgatók együtt megvitassák és értékeljék a lehetséges érvek használati lehetőségeit, és azokat úgy illesszék össze, hogy egy koherens érvelési láncot alkossanak (3. ábra). A puzzle debate 'kirakós' jellege abban nyilvánul meg, hogy a mellette (*for*) és ellene (*against*) érvek, valamint a csapatok két saját ötlete (*idea 1 & 2*) együtt fejtik ki a csapatok által testreszabott témát (*topic*). Ez összesen öt puzzle elemet jelent; egy sárgát (téma-*topic*), zöldet (a témát támogató érv-*for*), pirosat (a téma ellen felhozható lehetséges ellenvetés-*against*), valamint egy kéket és narancssárgát (a csapatok két saját ötlete, ami a témához valamilyen logikai kapcsolattal kötődik-*idea 1 & 2*).



4. ábra. Egy puzzle debate boríték tartalma (saját szerkesztés)

A feladat ismertetése után minden csapat egy borítékot kapott (4. ábra), a következő tartalommal:

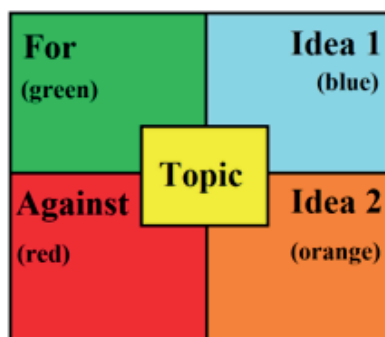
- egy feladatleírás, amely ismerteti a csapattal a lépéseket és a puzzle elemek szerepét (5. ábra);
- egy feladatlap, amelyen a kifejtésre váró egyedi főérv (*incomplete argument*) leírása és az ahhoz tartozó válaszható érvek szerepelnek (6. ábra);
- egy gondolattérkép, amelyet a csapatok ötletelésre használhatnak (6. ábra);
- néhány apró öntapadós jegyzetömlap, amelyet a téma/*topic* (sárga) puzzle darabra ragasztanak, amikor azt véglegesítették;
- néhány nagyobb öntapadós jegyzetömlap, amit a zöld (támogató érv-*for*), piros (ellen érv-*against*), kék és narancs (saját ötletek-*idea 1&2*) puzzle elemekre ragasztanak.

Puzzle debate

The puzzle debate is a group task where you will be working together to turn your group's topic into an argument for which you will be developing four supporting points for.

The puzzle debate works the following way:

- each group receives an unfinished argument which you need to complete and write on the small post-it note found in your envelope and put it on the **yellow piece** in the middle of your puzzle as your **topic**
 - e.g. unfinished argument: *The Proficiency Exam should* → **completed argument**: *The Proficiency Exam should be changed into an entrance exam.*
- you will find a list of possible **for** and **against** ideas, from which you need to select one each and turn them into proper supporting points (**green** and **red** pieces) to show multiple sides of the same argument (using the larger post-it notes)
- finally, come up with **two more ideas** such as remarks, suggestions and so on, related to the topic that serve as supporting points (**blue** and **orange** pieces) following the same structure as with the for and against arguments (using the larger post-it notes)



Your puzzle with a completed argument and four supporting points looks like this.

- after the groups prepared their puzzles, they will present their ideas
- the non-presenting groups listen and prepare questions and counter arguments which the presenting group needs to answer
- the presenting groups should defend their position but you can reach a compromise
- you can see the unfinished arguments for each group in this table, you can also write down possible questions and counter arguments while listening to their presentations

5. ábra. A puzzle debate feladatleírása (saját szerkesztés)

Debate structuring

Brainstorming

Group 1

Incomplete argument: *Video lessons at the university should ...*

Completed argument: *Video lessons at the university should*

Possible for argument ideas:

- use of multimedia
- anytime, anywhere access
- rewatchable

Completed for argument:

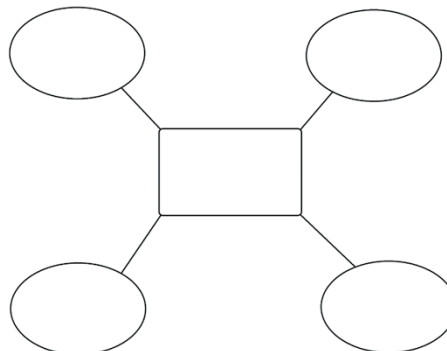
Possible against argument ideas:

- lack of personal contact
- no face-to-face lesson experiences
- cannot socialize

Completed against argument:

Additional idea 1:

Additional idea 2:



6. ábra. Az érvelés feladatlap és a gondolattérkép (saját szerkesztés)

Minden csapat kapott egy egyedi kiegészítendő központi érvet (*incomplete argument*), amit közös megegyezés szerint kellett alakítaniuk úgy, hogy azt logikus érvekkel tudják támogatni (6. ábra). A bemutatott puzzle debate feladat során a következő lehetséges kiegészítendő központi érvekkel dolgozhattak a csapatok:

1. *Video lessons at the university should ...* (Az egyetemen a videoóráknak...)
2. *Creative writing as a compulsory course should...* (A kreatív írást mint kötelező kurzust...)
3. *International holidays at the university should...* (Nemzetközi ünnepeknek az egyetemen...)
4. *The university library switches to e-books is ...* (Az, hogy az egyetemi könyvtár áttál e-könyvekre...)
5. *The university debates offering courses on life management because ...* (Az egyetem megvitatja élet menedzsment kurzusok indítását, mert...)
6. *The university debates socializing options for students because ...* (Az egyetem megvitatja szocializációs lehetőségek biztosítását hallgatóknak, mert...)

A támogató és lehetséges ellenérvек esetében ezeket a csapatoknak kellett felépíteniük a megadott kulcsszavak felhasználásával (6. ábra). Itt mind a támogató (*for argument*) és a lehetséges ellenérv (*against argument*) esetében három-három lehetőség közül választhattak a hallgatók. A támogató érv a választott téma létjogosultságát volt célzott bizonyítani, míg az ellenérv egy lehetséges korlátozó tényezőt fogalmazott meg. Míg a központi érv puzzle elem (sárga) csak egy címet takart, a többi négy kirakós elemnél már használnia kellett a csapatoknak a PREP struktúrát. Ez a feladatszakasz így az új Bloom taxonómiaalkotás szintjének felel meg (6. szint), hiszen a hallgatók aktívan használják az elsajátított PREP struktúrát a saját érvelési láncuk összeállításához.

Egy példamegoldással illusztrálva a kirakós struktúrát, az egyes csapat kiegészítendő központi érve az egyetemen használatos videoórákra irányult. Így elsősorban azt kellett eldönteniük, hogy támogatják-e ezek használatát, majd, hogy azoknak milyen szerepük lenne. Ezt rögzítették a befejezett érvelésnél (*completed argument*), ami a központi érv lett a téma/*topic* puzzle elemen (sárga). Ha döntésük alapján a központi érv szerint az egyetemen le kellene cserélnie a nagy létszámú előadásait videoórákra (*Video lessons at the university should replace large lectures*), akkor a támogató és ellenérv puzzle elemnek ehhez keretet kell biztosítaniuk:

- a zöld puzzle elem támogatásként felhozhatják témának (*point*), hogy ezek a videoórák újranézhetőek (*Video lessons are rewatchable*);
- ehhez egy okot (*reason*) rendelhetnek, ami lehet például a jobb tananyag-elsajátítás (*Rewatching video lessons results in better learning*);
- egy példával (*example*) kontextualizálhatják, hogy számos rangos egyetem, mint a Stanford, egyre több videoórát vezet be (*Many prestigious universities, like Stanford, are introducing more and more video lessons*);
- majd lezárhatják a PREP-struktúrát vagy a következő puzzle darabot vezethetik be (Point), fókuszálva a videoórák technikai korlátaira az előnyei mellett (*While video lessons can be really enjoyable, when prepared poorly, they do more harm than good*).

Miután az adott hallgatócsoport kiválasztotta és megvitatta az érveket (*completed for/against argument*), azok felkerültek a támogató/*for* (zöld) és ellenérv/*against* (piros) puzzle darabokra. Ezek a kirakós elemek azokra a strukturált PREP-alkalmazásra építettek, amit a hallgatók a második feladatfázisban gyakoroltak. Fontos volt a folyamatosan emelkedő kognitív nehézség fenntartása szempontjából, hogy a hallgatók egy már korábban gyakorolt megoldási stratégiát alkalmazhassanak közösen.

Az utolsó kettő puzzle elem a gyakorlás feladatfázis második szakaszát tükrözte. A kék és narancssárga elemek a választott központi érvet bemutató téma/*topic* (sárga puzzle elem) köré épültek, és a hallgatók itt mindenféle támogatás nélkül fogalmaztak meg további kettő ötletet (*idea 1&2*). Saját belátásuk szerint döntöttek a csapatok, így használhatták akár a támogató és ellenérvек folytatását, illetve hozhattak példákat és élhettek kritikákkal is. Ezeket rögzítették a kék és narancssárga puzzle darabokon.

A teljes érvelés kialakítása során használhattak a hallgatók egy egyszerű gondolatérkép is ötletelésre (6. ábra), bár ezt a projektben szereplő csapatok közül egy sem vette igénybe. Az érvelés lehetséges pontjainak megvitatására és összeállítására hús percük volt a csapatoknak. A következő feladatszakasz során a csoportok előadták a saját témájukat, és reflektáltak a feltett kérdésekre.

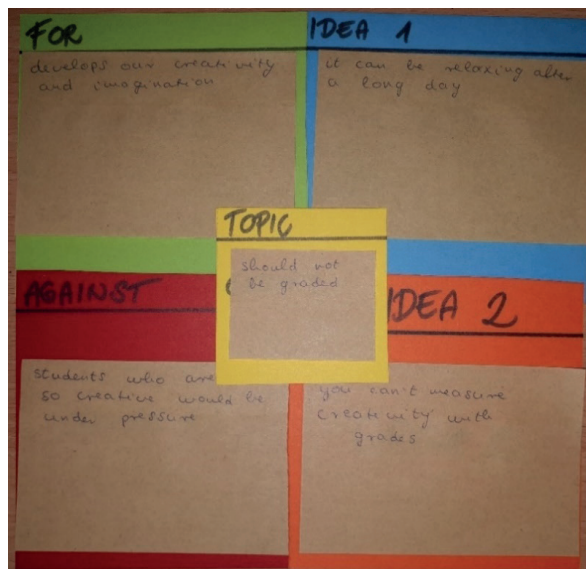
G	Completed arguments	Questions and counter arguments
---	---------------------	---------------------------------

1 *Video lessons at the university should ...*

2 *Creative writing as a compulsory course should...*

7. ábra. Részlet az irányított visszajelzéshez (saját szerkesztés)

Az alkalmazás feladatfázis zárószakasza ismét lehetőséget adott az érvek elemzésére (4. szint Bloom új taxonómiájában). Ezt elősegítendően, miután az előadó csapatok bemutatták az érveiket, a nem előadó csapatok kérdéseket tettek fel, valamint reflektáltak az elhangzott érvelési struktúrákra. Ezen a ponton fontos irányítani a reflexiókat és a kérdéseket, hogy azok konstruktív visszajelzésként hozzájáruljanak az előadó csapatok fejlődéséhez (7. ábra). A reflexió során a nem előadó csapatok lejegyzetelik,



8. ábra. Egy kitöltött puzzle debate kirakós

hogy az előadó csapat miként állította össze a központi érveket, és összegyűjtenek kérdéseket, valamint ellenérveket. Ez a komponens más formában is alkalmazható. Így alternatív és gyorsabb megoldásként szimplán pontozni is lehet az érveket egy ötös skálán, figyelembe véve a logikai következetességet, kreatív megközelítést, meggyőzést és összbenyomást.

Reflexiók és további felhasználás

A nyolcadik ábra a második csapat kitöltött a puzzle debate érveit mutatja be. Itt a hallgatók a következő érveket (*Point*) jegyezték fel:

- központi érv: téma/*topic* (sárga puzzle elem): *Creative writing as a compulsory course should not be graded* (A kreatív írást, mint kötelező kurzust, *nem kellene osztályozni*);
- támogató érv/*for* (zöld puzzle elem): *develops our creativity and imagination* (fejleszti a kreativitásunkat és képzelőerőnket);
- ellenérv/*against* (piros puzzle elem): *students who are not so creative would be under pressure* (a kevésbé kreatív diákok nyomás alatt lennének);
- saját ötlet 1/ *idea 1* (kék puzzle elem): *it can be relaxing after a long day* (pihentető lehet egy fárasztó nap után);
- saját ötlet 2/ *idea 2* (narancssárga puzzle elem): *you can't measure creativity with grades* (a kreativitást nem lehet osztályzatokkal mérni).

A fent bemutatott pontok olyan logikus struktúrára épülnek, ahol a kidolgozott érvek megfelelően kontextualizálják a fő témát. A csapat előadásában vezérfonalként szerepelt, hogy a kreatív írás kurzust jó ötletnek tartják, amennyiben az készségfejlesztésre épít, és nem osztályzásra. Az ő esetükben a PREP-stratégiát úgy alkalmazták, hogy a témát (*Point*) jegyezték le az öntapadós cetlikre, és a többi komponenst az előadásuk során adták hozzá.

Role play #9A Digital only textbooks

You represent your fellow students at a university forum. The officials want to find out about your opinion on the new proposal: *the university plans to switch to digital only textbooks*. You **agree**. Contribute to the event by arguing using the following points:

- it is environmentally friendly
- students can access textbooks on their smartphones and tablets
- videos can be embedded in the books
- any other reason you find relevant



9. ábra. Vitakártya minta (saját szerkesztés)

A puzzle debate feladat során alkalmazott PREP érvelési struktúra a Listening and Speaking Skills kurzus során több alkalommal szerepelt. A támogató és ellenérvek használata, továbbá az adott téma személyre szabása saját ötletekkel későbbi vitagyakorlatokra készítettek fel a hallgatókat. Az első tanulmányi év végen teljesítendő nyelvi alapvizsga szóbeli komponensének része egy vitafeladat, ahol a hallgatók egy adott téma mellett vagy ellen érvelhetnek előre összeállított pontok szerint. A kilencedik ábra egy ilyen szituációra épülő vitakártyát mutat be. A puzzle debate során elsajátított PREP érvelési szerkezet tökéletesen alkalmazható, mind a vita tanórai gyakorlása során, mind vizsgaszituációban. Az első három érv így szerepelhet egy-egy PREP-lánc témájaként (*Point*), amit tovább kontextualizálnak a hallgatók magyarázatokkal és példákkal. Zárásként pedig egy saját PREP-szerkezettel fejezhetik be az érvelést. A puzzle debate feladat kirakós elemei hasonló struktúrában történő gondolkodást és problémamegoldást készítenek elő, ami használható vitaszituációkban és olyan vizsgahelyzetekben, ahol megfelelő érvelés használata szükséges.

Felhasználhatóság

A puzzle debate három feladatfázis során vezeti be a hallgatókat a PREP érvelési struktúra használatába. Az első fázis során megismerik a hallgatók a PREP-szerkezetet, a második a gyakorlásról, míg a harmadik a célzott alkalmazásról szól. Összeségében, a puzzle debate alkalmazása a bemutatott kipróbálás során elérte a kitűzött célokat. Bár jelen esetben a foglalkozás 60 percet vett igénybe, ki lehet terjeszteni akár 90 percre is. A megnövelt időtartam alatt több időt lehet szánni a második feladatfázis során bemutatott gyakorlásra és a fő feladatfázist kitevő érvelés összeállítására. A feladatot is lehet könnyíteni, illetve nehezíteni a kirakós darabok számával és azok funkcióival. Így maga a puzzle debate kirakós jellege is teljesen személyre szabható.

Néhány terület különös figyelmet érdemel alkalmazás során. Így a hallgatók készségétől függően érdemes lehet közösen összeállítani egy puzzle debate kirakóst a PREP gyakorlása után. Fontos azt is átbeszélni a hallgatókkal, hogy a PREP-stratégia miként illeszkedik a puzzle debate kirakós darabjaihoz. Főleg olyan oktatási környezetekben, ahol a hallgatóknak szokatlan az érvelés műfaja, ki kell térni arra, hogy a kirakós elemek egy fő téma kifejtését támasztják alá, és mindegyik szervesen kapcsolódik annak kifejtéséhez. A fent leírt feladat megvalósítása során is szükség volt erre a lépésre, és nagyban elősegítette a későbbi sikeres alkalmazást. Tapasztalatom szerint a ház metafora remekül használható mindjárt a legelső feladatfázis során. A metafora szerint a főérv témája/*topic* (sárga puzzle elem) tetőként csak úgy képes megállni, ha azt megfelelő alapra helyezzük, és erős falak tartják. Természetesen, ezek a négy további kirakós elemre is vonatkoznak és a hallgatók könnyedén megértették a struktúra lényegét.

Bár a jelen tanulmány egyetemi szintű idegen nyelvi készségfejlesztő kurzus keretein belül mutatta be a puzzle debate feladat alkalmazhatóságát, nem ez az egyetlen terület, ahol használható. Így könnyen elképzelhető, hogy egy történelemórán a diákok a négy érv mellett bevonnak előre megadott forrásokat (például statisztikák, kimutatók, elemzések) is az érvelésükbe. Észrevételeim szerint a puzzle debate, a PREP-re épülő alapstruktúrája miatt, könnyen adaptálható különböző oktatási környezetekre és szintekre.

Fontos végül arra is kitérni, hogy a puzzle debate során alkalmazott PREP struktúrából kifolyólag alkalmas más készségek fejlesztésére is. Az így elsajátított szóbeli érvelési struktúrát akár át lehet ültetni irányított íráskészség fejlesztésére is. Anker (2010: 38–39) az esszéírás építőelemeiként a bekezdéseket három részre bontja: tézismondat (*topic sentence*), támogatás (*support*) és konklúzió (*conclusion*). Alapjában véve ez igen hasonló szerkezetet mutat a PREP-stratégiával, és így a diákok is láthatnák, hogy a nyelvi készségek között van átjárás, és bizonyos stratégiákat mindkét környezetben használhatnak.

A puzzle debate kipróbálását ajánlom azoknak az oktatóknak, akik szívesen fejlesztenék diákjaik szóbeli nyelvi készségeit egy olyan feladattal, ami kreatív problémamegoldásra ösztönzi őket. Témától függően a puzzle debate működhet középiskolai és felsőoktatási szinten is, készségfejlesztésként vagy szaktantárgyi ismeretek bővítéseként, alkalmazásaként. A résztvevőkkel megismertetett PREP-stratégia egyszerű és logikus. A háromfázisú feladat pedig növekvő kognitív terheléssel kontextualizálja a stratégia alkalmazását, és lehetőséget biztosít az érvelési készségek tesztelésére, valamint finomhangolására még vizsgahelyzet előtt.

IRODALOM

- Ambrose, Susan A. – Bridges, Michael W. – DiPietro, Michele – Lowett, Marsha C. – Norman, Marie K. – Mayer, Richard E. (2010): *How learning works. Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Incorporated.
- Anker, Susan (2010): *Real writing with readings: Paragraphs and essays for college, work and everyday life*. Boston: St. Martin's.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2018): *Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Elérhető online: <https://bit.ly/2HogLCH>.
- Conrad, Rita-Marie – Donaldson, J. Ana (2011): *Engaging the online learner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krathwohl, David R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41/4, 212–218.
- Green, Christopher F. – Christopher, Elsie R. – Lam, Jacqueline (2002): Developing discussion skills in the ESL classroom. In: Richards, Jack C. – Renandya, Willy A. (Eds.) *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 225–233.
- Jensen, Eric (2005): *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mehisto, Peeter – Marsh, David – Frigols, Maria J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nilson, Linda B. (2010): *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Oradee, Thanyalak (2012): Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2/6, 533–535.

„IFprofs” – Szakmai közösségi háló franciatanároknak¹

A nyelvtanári networking fontosságára sok-sok érvet lehet felsorakoztatni, mint például a tanítási-tanulási standardok megosztáson alapuló kialakítása és elmélyítése, a lehetséges típusproblémák és az azokra adható válaszok megjelenítése, a tudásmegosztás és a tudásmenedzsment megvalósítása, a tematizált továbbképzés és a folyamatos önképzés lehetőségeinek felhasználásával a szakmaiság, illetve a szakmai öntudat erősítése.

Ma a közösségi hálók korát éljük, valamelyiken minden bizonnyal mi magunk is jelen vagyunk. Íme, egy rövid villámkörkép a legfontosabb közösségi hálókról, rövid ismertetésük azért lehet fontos, mert e közösségi oldalak között kell majd megtalálnia a helyét az *IFprofs*nak is. A legnagyobb közülük a személyes kapcsolattartásra használt *Facebook*, amely 2004-ben kezdte meg működését, és 2009-re a világ leggyakrabban használt közösségi hálójává vált. A második fontos ismertségi háló, a 2006-ban létrehozott *Twitter* hálózat és mikroblog-szolgáltatás, ahol a felhasználók rövid bejegyzéseket írhatnak egymásnak formázatlan szöveggént. A harmadik tisztán szakmai közösségi háló a *LinkedIn*, a világ legnagyobb online üzleti, közösségi portálja. Végül, egyre fontosabb tényező lett az *Edmodo*, a 2008-ban elindított, oktatásra szakosodott ismeretségi hálózat, amit tanárok, diákok és szülők is egyaránt használhatnak.

Ezen óriások mellett az *IFprofs* a számok terén nem versenyezhet, de ha a francia nyelvet beszélő országok világgözsége, az OIF (*Organisation Internationale de la Francophonie*: a Frankofónia Nemzetközi Szervezet) adatait nézzük, akkor 88 tagországban kb. 300 millió frankofón beszélőt tartanak számon.² A másik fontos szervezet, amely segíthet megbecsülni a lehetséges felhasználók körét, a Franciatanárok Világszövetsége, a FIPF (*Fédération Internationale des professeurs de Français*) maga is társult partnere az *IFprofs*-nak és 120 ország 200 tanári egyesületét fogja össze.³ Ennek a nemzetközi szövetségnek Magyarország is tagja, a hozzávetőlegesen 400-450 franciatanárt számláló közösségével, amelyet a Magyarországi Franciatanárok Egyesülete képvisel 120 körüli fizető, bejegyzett taggal.

¹ A publikálásra benyújtott írás szerkesztése közben az *IFprofs* honlap 2020-ban grafikailag megváltozott, a bemutató még a 2019-es állapotokra reflektál.

² <https://www.francophonie.org/-donnees-et-statistiques-langue-francaise-.html>

³ <https://www.fipf.info/>

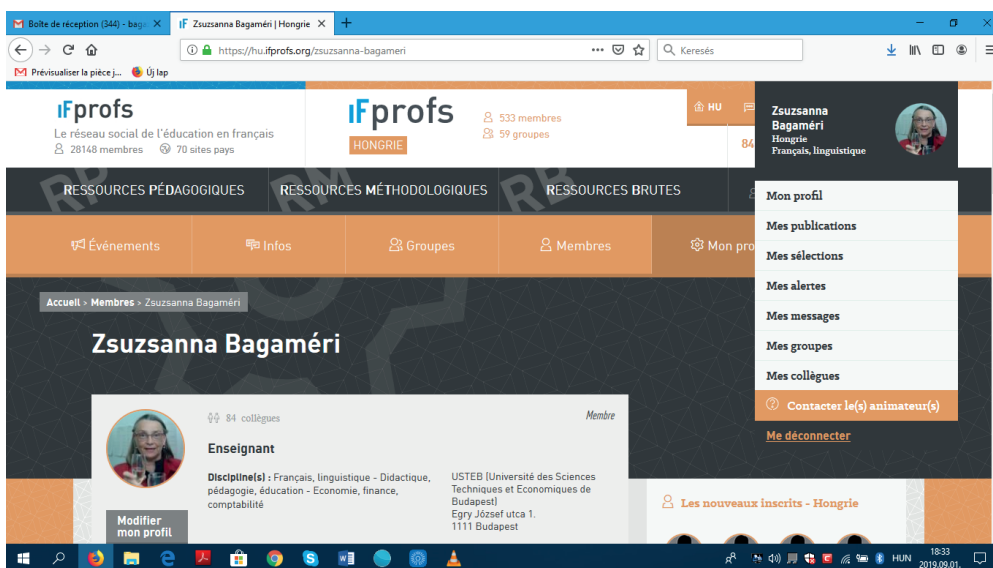


1. ábra. Az *IFprofs* kezdőlapja

Az *IFprofs* nevű közösségi portált a világban működő Francia Intézeteket irányító Párizsi Francia Intézet hozta létre és üzemelteti. A platform neve a következő részekből áll össze: IF = Institut Français (Francia Intézet) és profs a professeurs (tanárok) szó rövidítése. A Párizsi Francia Intézet több IF-fel kezdődő szolgáltatást is kínál, mint amelyen például az IFcinéma, amely francia filmek nem kereskedelmi céllal, iskolai, közösségi vetítését teszi lehetővé regisztrált intézményi felhasználói számára. A weboldal a következő címen érhető el: <https://www.ifprofs.org/>.

A nyitóoldal (1. ábra) kék alapon fehér vonalas-hálózatos világtérképen kis színes nyíllal mutat azokra az országokra, amelyek már jelen vannak ezen a közösségi hálón. A térkép azonnal egy interaktív lehetőség is, elég a kiválasztott színes jelölőre klikkelni, és egyből kiköthetünk az adott tagország oldalán. Minden országnak megvan a maga színe-színárnyalata (Magyarország világosbarna). A logón kívül több fontos információ is elérhető a felső fehér menüsoron, mint például számszerű adatok a tagságról és a lapon publikált anyagokról kategóriákba sorolva. A jobb felső sarokban lehet belépni felhasználónév és jelszó megadásával. A fekete menüsorból az első két fül még a felhasználóknak szól (az *IFprofs* felfedezése és az országlapok listája), de következő kettő már az adminisztrátorokat érinti (az *IFprofs* adminisztrátorai és a „szerszámoszláda”).

Mivel a *LinkedIn*hez hasonlóan az *IFprofs* egy szakmai felület, ahhoz, hogy létrehozzunk egy személyest profilt a szokásos személyes adatokon megadásán túl, egy menüből a francia nyelv oktatásával kapcsolatos státusunkat is be kell jelölnünk, illetve az intézményünk nevét és az ott betöltött funkcionkat is meg kell adnunk. Lehetőségünk van egy fotóval és egy rövid bemutatkozással még személyesebbé tenni a profilunkat. A regisztráció eredményes végrehajtását egy rövid, ugyanazon az oldalon

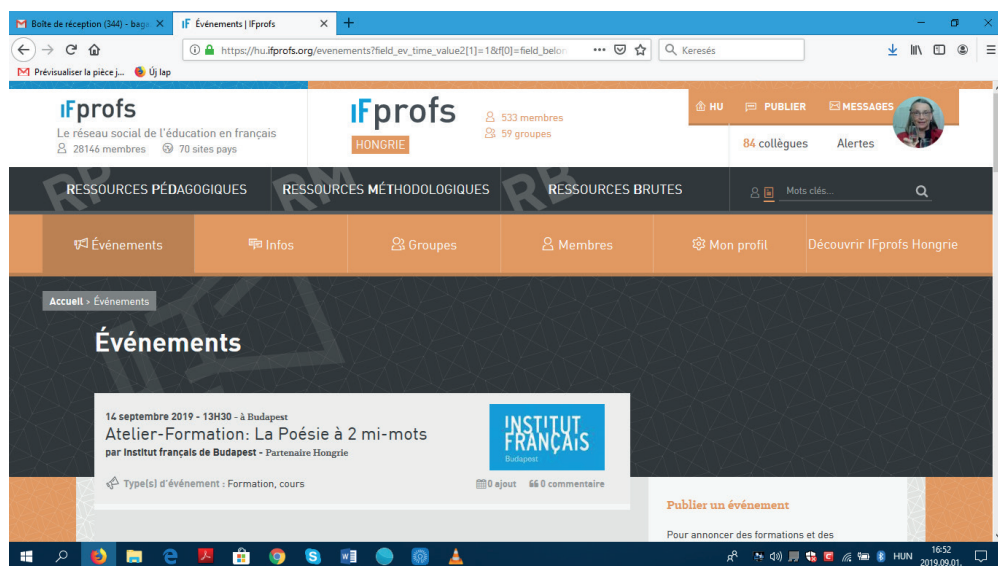


2. ábra. Személyes profil az IFprofs-on

megnyitható oktatóvideó segíti. Profilunkat bármikor módosíthatjuk, kiegészíthetjük. Ha a hazai adminisztrátorok szűrőjén átmentünk (akiknek az a feladatuk, hogy az adatok hitelességét ellenőrizzék), és bebocsátást nyertünk az oldalra (erről visszaigazoló e-mailt kapunk), akkor teljes jogosultsággal hozzáférhetünk a platformon már jelen lévő valamennyi ország regisztrált felhasználói által publikált tartalmakhoz, és magunk is publikálhatunk szakmai tartalmakat a későbbiekben részletes leírt kategóriákban. Az oldalt bárki meglátogathatja, de a megosztott pedagógiai tartalmak megnyitásához és saját publikációk létrehozásához regisztrált felhasználónak kell lennie. Továbbá *oktatóvideók* (*tutoriel*) segítik szinte az összes fontos, a honlapon végrehajtható tevékenységet, pl. Az *IFprofs* lényege három percben (www.ifprofs.org/communaute-mondiale).

A magyarországi oldal (*IFprofs Hongrie*), akár csak a többi ország oldala, ugyanazt a szerkezet követi. A fehér menüsor kibővül három új elemmel: az ország nemzetközi jelölése (Magyarország = HU), a publikációs ablak (ide kattintunk, ha közzé akarunk tenni valamit) és az üzenetek ablak. Alatta két vízszintes menüsor, az elsőn, fekete alapon fehér betűkkel négy kattintható fület, a második, az alatta lévő menüsorban pedig az ország színével egyező háttérszínen hat választható fül található kis szimbolikus logóval kísérvé.

A fekete vízszintes menüsor az oktatással kapcsolatos elemeket tartalmazza. Itt találhatóak a *pedagógiai anyagok* (*Ressources pédagogiques*), amelyek tanórára bevihető, kidolgozott feladatok, többnyire megoldókulccsal ellátva. Elérhetőek még *módszertani anyagok* (*Ressources méthodologiques*), amelyek tanórán alkalmazható módszereket bemutató anyagok és *nyersanyagok* (*Ressources brutes*), azaz szövegek, szonok, képek infografikák és egyéb anyagok, amelyeket nyersanyagként osztottak



3. ábra. Az IFprofs Hongrie kezdőlapja

meg a kollégák, mert oktatási szempontból alkalmasnak találták ezeket egy későbbi didaktizálás számára. Itt van még a keresőmotor, ahol név szerint, országonként és kulcsszavak szerint is kereshetünk a különböző kategóriákban.

A második vízszintes menüsor az IFprofs közösségi hálós funkcióit tartalmazza. Itt található az *események* (*Événements*), amellyel egy hazai és nemzetközi eseménylista érhető el az esemény rövid leírásával. Itt jelennek meg a hazai és nemzetközi frankofón világból származó *információk* (*Infos*). Lehetőség van különböző tematikájú zárt és nyitott csoportokhoz (*Groupes*) csatlakozni. Megtekinthetők továbbá a *tagok* (*Members*), a személyes profil (*Mon profil*) és *fel lehet fedezni az oldalt* (*Découvrir IFprofs Hongrie*).

A didaktizálható, módszertani feldolgozásra szánt oktatási alapanyagok kategóriában írott és audiovizuális multimédia is megtalálható alapanyagként, amely egyéni feldolgozásért kiált. A következő példák remekül illusztrálják az anyagok sokszínűségét és gyakorlati felhasználhatóságát. Azonnal nekiállhatunk saját tananyagot fejleszteni egy szlovéniai oktató által megosztott forrásból, amely egy francia interjú a joga alkalmazásáról az osztályteremben. Egy oroszországi franciatanár a 2024-es francia olimpia előkészítéséről gyűjtött össze több cikket. Egy litvániai forrás az álhírekre, míg egy indonéziai oktató a *Google Arts & Culture* projekten keresztül a Loire menti kastélyokra koncentrált. Természetesen anyanyelvi oktatók is használják az *IFprofst*, és egy franciaországi forrás egy tizenegy dalból álló *YouTube* listát állított össze 2019 legjobb francia dalaiból.

Az országlapokon egy forgó menü jelenik meg a funkciók menüjének alatt, amelyben az adminisztrátorok által kiválasztott legfrissebb publikációk rotálódnak. Minden publikációnál technikailag lehetséges képet, videót, szöveget, interaktív táblára készült feladatot csatolni a megadott formátumokban (pl. word, PDF, Smartboard)

elmentve. Minden publikációnak van egy regisztrációs száma, amelyet a honlap generál, így utalhatunk egy másik publikációra, és mód van a saját publikációnkba beidézni egy-egy, tematikájában vagy módszertanában odaiáll publikációt. Időről időre webináriumokkal (például: Animer une séance autour de la littérature jeunesse avec Culturethèque, avagy Hogyan tartsunk fiataloknak irodalomórát a Culturteque online könyvtári szolgáltatás felhasználásával?), ezenkívül különböző tematikájú versenyekkel igyekeznek a párizsi adminisztrátorok az új tagokat inspirálni.

Egy konkrét feladatlapot is választottam a pedagógiaanyagok kategóriából (4. ábra), amely jól illusztrálja azt, hogy egy megosztott nyersanyag beindíthatja a didaktikai fantáziát, és akár így indirekt módon együttműködés jöhet létre. A didaktizálható anyagoknál már megemlített, a 2024-es olimpiai projektről szóló témához egy magyar kolléga készített feladatsort. Ez az A2–B1 szintű diákoknak szánt kreatív, komplex feladatsor a francia TV 2. csatornáján leadott riportra épül, és igen változatos formában ellenőrzi a látottak/hallottak megértését, illetve aktív felhasználását (1. táblázat).

4. ábra. Mintafeladat az IFprofson

	Feladattípus	Nyelvhasználat
1.	Video Hang nélkül (láttad-e a videón, jelöld be a listából)	Szóbeli értés
2.	Igaz/hamis/nem volt róla szó	Szóbeli értés
3.	Válaszolj a kérdésekre	Szóbeli értés, írásbeli produkció
4.	Tedd sorrendbe az eseményeket	Komplex értés
5.	Lyukas szöveg menüből vagy menü nélkül	Írásbeli értés
6.	Több összefoglalóból válaszd ki a helyeset	Komplex értés
7.	Készíts helyes mondatokat a megadott információkból	Írásbeli produkció
8.	Keresztrejtvény	Szókincs gyakorlás
9.	Érte vagy ellen (foglalj állást!)	Szóbeli produkció
10.	Írj egy tiltakozó levelet	Írásbeli produkció

1. táblázat. Összegző táblázat a 4. ábrában bemutatott forráshoz készült feladatokhoz

Az is érdekes lehet, hogy hányféle módon kapcsolódhatunk a világban dolgozó franciatanár kollégáinkkal ezen a felületen. A szokásos ismerősnek jelölésen túl, írhatunk e-mailt a kollégának, kifejezhetjük tetszésünket egy-egy publikációval kapcsolatban, kommentárt írhatunk a megosztott anyagról, de nem esett még szó például a tematikus csoportokról. Vannak intézményi zárt csoportok, mint például a Francia Intézet vagy a kétnyelvű gimnáziumok csoportja, de vannak érdekes tematikájú nyílt csoportok is, ahol az ötletgazda (a csoport létrehozója) kezeli a jelentkezéseket, és animálja is a csoport aktivitását. A magyar oldalon a legnagyobb létszámmal bíró nyitott csoport a „La malle à malices” = „Agyafűrt dolgokkal teli utazóláda” elnevezésű csoport a „korai nyelvoktatás kérdéskörével foglalkozik, és Budapesti Francia Intézet Nyelvi és Oktatásügyi Együttműködésért felelős Szolgálat animálja. A nyílt csoportokhoz bárki, bármelyik országból csatlakozhat.

A cikk írója személyesen jelenleg három csoportnak tagja; van, ahol csak „nézelődőként”, de van, ahol már meg is osztott valamit a három korábban bemutatott kategória egyikében: „1 jour / 1 chanson” = „Egy nap / egy dal” csoport, „Cinéma en classe” = „Mozi a tanórán” csoport és „Intercompréhension des langues romanes” = „A latin nyelvek kölcsönös megértése” a francia mint idegen nyelvről – csoport.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma, francia kérésre, indulása után nem sokkal akkreditálta az *IFprofs Hongrie*-t, mivel a Francia Intézet által működtetett oldal vitathatatlanul aktív szerepet vállal a kollégák számára képzések, továbbképzések megszervezésében és lebonyolításában, illetve lehetővé teszi a franciatanárok önképzését. Az *IFprofs* által biztosított bármely továbbképzés biztosítja, hogy a tanárok képzési krediteket szerezzenek. Konkrétan, a kreditpontok megszerzéséhez a résztvevőknek regisztrálni kell, illetve a képzőknek a képzés tartalmát közzé kell tennie a platformon.

Összességében, az *IFprofs* közösségi platform használata hasznos és akár még szórakoztató is lehet a franciatanár kollégáknak a következő szempontok miatt. Hozzájárulhat hálózatépítéshez, itt találhatunk partnert nemzetközi projektekhez. Információkat és híreket tehetünk közzé és ismerhetünk meg. Remek forrása érdekes anyagoknak feladatkészítéshez, és kész feladatlapokat is találhatunk megoldókulccsal. Valamint önállóan továbbképezhetjük magunkat, és további módszertani segítséget kaphatunk a tematikus vagy szakmai csoportokban.

Bagaméri Zsuzsanna

KÖNYVSZEMLE

Orsolya Žagar Szentesi
**Priručna gramatika
mađarskog jezika.
Morfologija 1
(A magyar nyelv kézikönyve.
Morfológia 1).**

Knjigra: Zagreb, 2018, 171 p.
ISBN: 978-953-7421-18-2

Az idegen nyelvek tanulásában és tanításában – a célnyelven íródott nyelvkönyvek mellett – általában nagy segítségül szolgálhatnak a tanulók anyanyelvén készült leíró grammatikák. Annak ellenére, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása Horvátországban két egyetemi oktatóhelyen is folyik: a Zágrábi Egyetemen már közel 25 éve (az 1994/1995-ös tanévtől), az eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetemen pedig 2011/2012-es tanévtől, a horvát anyanyelvű diákok számára eddig nem állt rendelkezésre horvát nyelven íródott magyar nyelvtan (ahogyan bármilyen más tananyag sem). Kuriózusként említhetjük meg, hogy az egyetlen horvát közvetítő nyelven írt magyar grammatika még 1888-ban jelent meg Ivan Bojničićnek köszönhetően, aki magyar nyelv oktatója volt a Zágrábi Egyetemen az 1880 és 1923 között működő magyar tanszéken.

Ilyen előzmények után nagy örömmel fogadtuk a hírt, hogy a zágrábi Knjigra Kiadó gondozásában 2018-ban végre napvilágot látott a horvát nyelven íródott *Priručna gramatika mađarskog jezika (Magyar nyelv kézikönyve)* című munka. Szerzője Žagar Szentesi Orsolya, a Zágrábi Egyetem Hungarológia Tanszékének vezetője, aki ezt a hiánypótló munkát saját nyelvészeti kutatásaira és közel két évtizedes nyelvtanári tapasztalataira támaszkodva írta meg, szándéka szerint nemcsak hungarológus diákok számára, hanem mindazok számára, akik érdeklődnek a legnagyobb finnugor nyelv morfológiai me-

chanizmusai vagy általában az agglutináló nyelvek iránt. A kötet a magyar nyelv morfológiai jelenségeinek leírását tárja elénk. A magyar alaktan részletesebb vizsgálatára talán a következő részben kerül sor, ugyanis a *Morfológia I* alcím alapján arra következtethetünk, hogy e kötetnek lesz folytatása is a közeljövőben.

A *Magyar nyelv kézikönyve* három fő fejezetre tagolódik: I. Morfológiai alapfogalmak (*Temeljni pojmovi morfologije*, 13–55), II. A magyar nyelv morfémarendszere (*Sustav morfema u mađarskom jeziku*, 56–121), és III. A magyar nyelv szófaji rendszere (*Prste riječi u mađarskom jeziku*, 122–162).

Az első fejezetben a szerző a morfológia (alaktan) tárgyának és alapkategóriáinak bemutatására vállalkozik. A szó szerkezetét, belső struktúráját vizsgáló morfológiát élesen megkülönbözteti a két másik, szintén a szavakkal (lexémákkal) foglalkozó diszciplínától, a szófajtantól és a lexikológiától, majd kitér a szó és a morféma meghatározására, a ragozás (inflexió) és a szóképzés (deriváció) különbségeire. Ezt követően a morfológiát a többi nyelvészeti diszciplínával (fonológia, szófajtan, mondatlan és szókészletten) veti össze, vizsgálja a köztük lévő összefüggéseket. A fejezet középpontjában a morféma fogalma és jellemzése, valamint a morfémák osztályozása áll. Az agglutináló nyelvek sajátosságait magyar példákkal és egybevető (kontrasztív), összehasonlító utalások segítségével tárja elénk. Amikor a ‘szó’-fogalom sokféle, igen bonyolult meghatározásait tárgyalja, a *meg-jav-ít-tat-hat-ná* szóalakkal, és annak horvát megfelelőjével szemlélteti: a szintetikus, több toldalékmorféma összefüzésének eredményeként létrejött igealak a horvátban a *mogao bi ga dati popravit* analitikus, több szóból álló szerkezettel feleltethető meg (15). Hasonlóan, kontrasztív módszerrel magyarázza a szótőhöz já-

muló toldalékok (suffixumok) eltérő funkcióit és viselkedését az agglutináló és a flektáló nyelvekben, nevezetesen: míg az agglutináló magyar nyelvben egy toldalék (az esetek túlnyomó többségében) egy grammatikai funkciót lát el, és a szóalakban az egymáshoz kapcsolódó elemek határai világosak és élesek, a flektáló horvátban több grammatikai funkció is kumulálódik egyetlen toldalékban, amelyben a szövelemek határai elmosódnak, például a horvát *kuć-u (házat)* szóalakban az *-u* toldalékban három grammatikai funkció tömörül: a nőnem, a többes szám és a tárgyaset (33). Ezt az elemzési eljárást a szerző következetesen alkalmazza a következő fejezetekben is, tehát minden magyar példának (szónak vagy mondatnak) megadja a horvát megfelelőjét is (legtöbbször morféimákra bontva).

A második, *A magyar nyelv morféimarendszere* című fejezet kapcsolódik az előző fejezetben bemutatott anyaghoz. A szerző ebben részletesen ismerteti az olvasóval a magyar nyelv alakitani tulajdonságait. A toldalékok funkció szerinti osztályozása, valamint a képző, jel és rag toldalékmorfémák hasonlóságainak és eltéréseinek részletes vizsgálata után kitér a toldalékok többalakúságára, az alakváltozatok közötti különbségek bemutatására. Ezt a szótó fogalmával, fajtáival, típusaival foglalkozó rész követi, a témakör záró alfejezete pedig a szintetikus és analitikus morfológiai szerkezetek közötti különbségekről, a szövelemek kapcsolódási mechanizmusáról ad áttekintést. Bár a nyelvi jelenségek leírásában a szerző a klasszikus leíró magyar grammatikákat követi, ez a könyv elsősorban a magyar mint idegen nyelvet tanuló (horvát anyanyelvű) diákok számára íródott. Ez a törekvés leginkább ebben a fejezetben mutatkozik meg, hiszen a fenti témakörök kidolgozását megelőzi a magyar nyelv olyan grammatikai jelenségeinek a bemutatása, amelyek egyrészt egy külföldi számára vélhetően a legtöbb problémát okozzák a tanulásban, másrészt nélkülözhetetlenek a helyes nyelvhasználat elsajátításához. *A Kívülről nézve (Pogled izvana)* című alfe-

jezetben még egyszer visszatér az agglutináló és a flektáló nyelvek közötti különbségekre, amelyek elsősorban a toldalékok sokrétű funkcióiban, viselkedésükben és a toldalékok meglehetősen nagy számában észlelhetők. A szerző úgy véli, hogy valószínűleg éppen a toldalékok „fényűző bősége” segítette elő annak a nyelvi mítosznak a terjedését, amely szerint a magyar megtanulhatatlanul nehéz nyelv. Ezt a legendát egyébként a szerző ebben a munkájában is igyekszik cáfolni. A magyarról mint „más és különleges” nyelvről beszél, amelyben – az indoeurópai nyelvektől eltérően – nincsenek grammatikai nemek, nincsenek előjárósók, és nincs egyeztetés a jelző és a főnévi alaptag között. Azután kitér a toldalékolással kapcsolatos fonetikai alapismeretekre, részletesen bemutatja a hangrend és a magánhangzó-harmónia és a toldalékilleszkedés törvényét, a toldalékok előtti előhangok kiválasztását irányító szabályokat. Mindezek abban segíthetik a kezdő nyelvtanulókat, hogy minél jobban megértse a magyar nyelv morféimarendszerét és a toldalékok kapcsolódási sorrendjének szabályait.

A harmadik fejezet a szófaj fogalmáról és a szófaji kategóriákról, a szófajokba sorolás szempontjairól szól. A szerző a leíró magyar nyelvtanokhoz hasonlóan a szófajok felosztását a szó jelentése, a szó alakitani jellemzői és a szó mondatbeli viselkedése alapján végzi. Három nagy szófaji osztályt különít el: az alapszófajokat, a viszonszókat és a mondatzókat. Az alapszófajok között (ennek a horvátban a *ragozható szók osztálya* felel meg) megkülönbözteti tulajdonképpeni alapszófajokat (ebbe a csoportba az ige, főnév, melléknév, számnév, határozószó és a névmások tartoznak) az átmeneti szófajoktól (a főnévi, a melléknévi és a határozói igenévtől). A viszonszókat csoportjába (ennek a horvátban a *nem ragozható szók osztálya* felel meg) a morfológiai típusú (azaz toldalékértékű) szavak (a segédige, névutó, névutó-melléknév és az igeiktő) és a kommunikációs-pragmatikai értékű szavak (a kötőszó, partikula, névelő

és a tagadószó) tartoznak, végül a harmadik, a mondatszók csoportjában önálló mondat jelentésű, kommunikáció értékű szavakat találunk (indulatszó, hangutánzószó, interakciós mondatszó, módosítószó). Ebben a fejezetben a szerző külön figyelmet fordít a magyar nyelv sajátos szófajaira, amelyeknek nincsenek horvát megfelelői (névelő, névutó, névutómelléknév), és olyan magyar szófajokra, amelyek a horvát nyelvi rendszerben nem külön szófaji kategóriaként szerepelnek (igenevek, igekötők és módosítószók). A fejezet végén a többszófajúságról, a szófajváltásról, a lexikalizációról is esik szó. A nyelvtani magyarázatokat hasznos ábrák, táblázatok és *kétnyelvű példaanyag* egészítik ki, nemcsak ez utóbbi, hanem a többi fejezetben is.

A könyv végén a rövidítés- és az irodalomjegyzék mellett a nyelvtani jelenségek leírásában használt magyar tárgymutató található, valamint a szerző, Žagar Szentesi Orsolya tudományos pályájáról olvashatunk.

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy ez az elsősorban didaktikai kézikönyvnek készült munka minden bizonnyal hasznos segédanyag lesz a magyar mint idegen nyelvet tanító oktatók és a magyarul tanuló diákok számára, mert a morfológia hagyományos tárgyalásán túl a magyar nyelvnek olyan sajátosságaira is rámutat, amelyek a horvát anyanyelvűek számára különlegeseek, a horvát nyelvtől eltérnek, így a diákok könnyebben egybevetethetik a magyar nyelvi formákat az anyanyelvi ekvivalensekkel. A funkcionális szemléletmód jegyében a szerző nem különíti el élesen a morfológiát a többi nyelvi szinttől, kitér a vizsgált formák fontosabb fonológiai összefüggéseire és szintaktikai funkcióira is. *A Magyar nyelv kézikönyvét* azoknak is ajánljuk, akik a nyelvtipológia iránt érdeklődnek, hiszen a szerző megpróbálja érthetővé tenni az agglutináló magyar nyelv jelenségeit a flektáló horváthoz viszonyítva.

Kristina Katalinić

Muráth Judit (szerk.)
Magyar szaklexikográfia

Lexikográfiai füzetek 10.

Budapest: Tinta Kiadó, 2020, 344 p.

ISBN 978-963-856-22-72

A Tinta Könyvkiadó gondozásában 2020 tavaszán a Lexikográfiai Füzetek egy újabb számával találkozhattunk. Bár a 'füzetek' megnevezés ma már inkább csak a történelmi hagyományokat követő könyvészeti, kiadói fogásként értelmezhető vagy értékelhető, mivel sokkal inkább nevezhető a sorozat darabjai kötetnek, hiszen teljes értékű könyvformátumban és terjedelemben jelentek meg. A sorozat jelen darabja is a maga 344 oldalával és szakmai tartalmával egyértelműen önállóan is megálló kötetnek értékelhető, tegyük hozzá – a tudományterület feltáró sorozat – 10., egyben újabb kötetként könyvelhető el.

A kötet a szakterület ismert művelője és szakértője, Muráth Judit szerkesztésében, de mondhatjuk nyugodtan, hogy menedzselésében, 13 lexikográfiai tanulmányt tartalmaz. A tanulmányok a magyar lexikográfiai műhelyek képviselőjében összesen 21 szerzőt vagy szerzőpárost sorakoztatnak fel, demonstrálva a lexikográfiai kutatások sokszínűségét és sokirányúságát. A tanulmányok két nagy blokkba tagolhatók. Az első blokk a maga hat tanulmányával az első megközelítésben és egyszerűsítve elméleti résznek tekinthető, de már a címek olvasásából is kiderül az olvasó számára, hogy az elméleti rész is – alapvető elméleti vonulatát megtartva – további tagolást kínál. Megjelenik benne további hangsúlyait tekintve tudománytörténeti, tudományelméleti, módszertani és komparatív jellegű tanulmány egyaránt. A második blokk hét eltérő szakterület lexikográfiai világát tárja elénk.

Mielőtt továbbhaladnánk a bemutatásban, szokatlan módon, de meg kell tenni egy észrevételt a kötetrel kapcsolatban. A tudományterület sajátosságaiból fakadóan különösen

fontos szerepe van a tanulmányokat követő bibliográfiáknak. Az itt demonstrált bibliográfiáknak feltűnik mind a számbeli, mind pedig a tartalmi gazdagsága. A szerzők a címekhez, a témákhoz méltó 'lexikográfiai pontossággal' tárták fel az adott résztémához, problémakörhöz csatlakoztatható szakirodalmat és annak szótári világát, ami az adott tanulmány szövegén kívül gazdag és a megadott időkeretek között többnyire teljes képet mutat a részterületről. Így nemcsak a tanulmányok, hanem a bibliográfiai háttéranyagok – akár önálló olvasatban is – nagyban segíthetik a szakmai tájékozódást vagy a kutatni szándékozók munkáját. Nem kell előlről kezdeni a munkát, hanem ráépíthetnek egy jól feltárt alapra, akár nyelvészként, akár szakemberként tekintik át ezeket az olvasók, a használók. Ez olyan sajtóság vagy jelenség, mint az üzleti életben a 'kettő az egyben' szlogenrel hirdetett termék.

Még egy megjegyzést érdemes előrebocsátani, mivel kicsit hajlamosak vagyunk a lexikográfia világában csak a könyvszerűen és többnyire vastag kötetbe foglalt szótárakban gondolkodni. A kötet szerzői és tanulmányai ezzel szemben a szótárfogalommal kapcsolatban a „nyitott szótárfogalommal” operálnak. A nyitott szótári világba – a műfajt a legtermészetesebb módon és egyben szakmailag tágra kinyitva – sok minden mást is beleértének, és az adott helyeken utalással, példákkal, hivatkozásokkal élnek: a glossza, a glosszárium, a széljegyzet, a szógyűjtemény, az egy nyelvű, a többnyelvű szótár, sőt adott esetben a szótárhoz, a lexikográfiához közelítő lexikonok, enciklopédiák világából mutatnak be műveket. Sőt korunkhoz igazodva előre mutatnak az e-szótárak reménykeltő és a lehetséges teljességgel, továbbá a folyamatos bővíthetőséggel kecsegtető világa felé.

A továbbiakban röviden és bemutatás jelleggel essék szó a kötetben szereplő tanulmányokról. Nyilvánvaló, hogy a lexikográfia összes szakmai területe, pontosabban szakterülete vagy tudományterülete nem fér bele egy kötetbe, de mindenképpen meg kell je-

gyezni két dolgot. Az egyik az, hogy a szerkesztő a szaklexikográfia történeti, elméleti és módszertani problémáinak bemutatásával, továbbá a jól kiválasztott és az eltérő szakterületek beszerkesztésével egy széles körképet kívánt adni szaklexikográfiánk hazai világáról. A másik megjegyzés az lehet, hogy a konkrét szaklexikával foglalkozó tanulmányok mintaként, modellként jelenhetnek meg az adott szaklexikát kutatók vagy építők további munkájához. Ez a tény arra is rámutat, hogy a kötet forrásjellegű, kézikönyvjellegű, és mint ilyen, szakkönyv: részenként is olvasható, használható. Szakterület, oktatási terület, érdeklődés szerint lehet tallózni a tanulmányok között. Bár elmondhatjuk a közismert szólással, hogy „A szomszéd rétje mindig zöldebb” – így ezek szerint érdemes a „szomszédos” tanulmányt is olvasni, mivel a tárgy, a téma, a terület, a feldolgozás más-más és új szempontokat hozhat a saját lexikográfiai munkánkba vagy megítélésünkbe. Ezek után térjünk át a kötetben sorakozó tanulmányok rövid bemutatására.

MURÁTH JUDIT: A magyar szaklexikográfia – történeti áttekintés. – A bevezető tanulmány politikatörténeti, gazdaságtörténeti, kultúrtörténeti és nemzetközi kontextusba helyezi a magyar szaklexikográfiát. Utal arra a jelentős folyamatra, amivel a lexikográfia részese volt és jelenleg is részese a magyar nyelvért folytatott küzdelemnek, illetve nyelvünk fenntartásának: pontosabban a teljes nyelvi infrastruktúra – köznyelv, irodalmi nyelv, népnyelv, csoportnyelvek, szaknyelv – egyensúlymegőrzésének. Világosan láttatja, és történelmi láttelepet állít fel azzal, hogy a lexikatörténet és lexikaművelés napjainkra két korszak határán áll: a hagyományos és e-rendszerű lexikográfia rendszeres módszerváltásában élünk.

FATA ILDIKÓ – MURÁTH JUDIT: A magyarországi meta-szaklexikográfiai kutatásokról. – A második tanulmány részben folytatja az első tanulmányban felvetett elektronizáció és hibridizáció, vagy ha úgy tesszük, a lexikográfiai komplexitás kérdésének

részletező elemzését. Magával a neologizmusként kezelhető meta-szaklexikográfia fogalmi bevezetésével és magyarázatával mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból sokat tesz a téma érdekében. Belebocsátkozik egy, a lexikográfiai munkálatokat elemző és rendszerező megközelítésbe, amikor a következő alcímekkel, illetve tartalmakkal operál: Szakszótár-tipológia, Szakszótár-konceptiók, A magyarországi szakszótárhasználati kutatásokról, A magyarországi szakszótárkritikai kutatásokról. Különösen izgalmas és figyelemre méltó az a 8 pontos javasolt tételsor, amiben a hazai lexikográfia lehetséges fejlődési irányait vázolják fel a szerzők.

FISCHER MÁRTA: Terminológiai munka a szaklexikográfiában. – A szerző a terminológiaelmélet és a terminológiatan felől közelíti a szaklexikográfia problémáit, majd ezeken keresztül a felhasználhatóság helyét és szerepét: a forrásnyelv, célnyelv, fordítás viszonyát elemzi. Ebből kifolyólag számba veszi az összehasonlító terminológia kérdéseit, illetve kifejti a fordítási ekvivalencia mibenlétét. Ennek okán az eltérő nyelveken és lexikai alapokon felmerülő ekvivalencia fajtáit vizsgálja, illetve mutatja be: az elméleti rendszerezés és a gyakorlati minták prezentálásával.

CSÁK ÉVA: A szaknyelvek sajátosságai a gazdasági nyelv vonatkozásában: dinamika, neologizmusok, ekvivalencia. – A politikai, gazdasági világ elmúlt néhány évtizedének lexikográfiai tükrö a tanulmány. Jól érzékelhetően feltárja azt a folyamatot, amint a társadalmi változások átformálják a különböző nyelvek lexikai világát. Az egy-egy nyelven messze túlhaladó jelenségként felmutatja, hogy ennek a lexikaváltásnak a nyelvészeti mozgatóit három kulcsszó adja: a dinamika, a neológiateremtés és az ekvivalencia. Mindezt a kulcsszavakba szorítható és akár globálisnak is nevezhető folyamatot egy igen meggyőző hármas: magyar–német–oroszcsoport elemzésben és példasorban mutatja be.

MURÁNYINÉ ZAGYVAI MÁRTA: Mozaikszók a magyar és a német két- vagy

többszörös szakszótárakban. – A lexika világában kicsit „mostohagyerekként” kezelt mozaikszók világát vizsgálja a szerző. A redukciós eljárással létrejött mozaikszavak alaktani és lexikai elismerése a mai napig kétséges. Egyáltalán felmerül a ’Minek nevezzelek?’ problémája, pedig napjaink egyik legvirulensebb, legdinamikusabb lexikai eleméről beszélhetünk, amint ezt a szerző magyar–német viszonylatban felvetett elemzése, példái is jól mutatják. A mozaikszó-állomány kezelése nemcsak a dinamikus fejlődés, hanem – amint a szerző példáiból is kiderül – a szótári kezelés szempontjából is számtalan kérdést vet fel: mindenekelőtt a rövid alak és a teljes, azaz a feloldott alak szótározási technikája, bemutatása szempontjából, továbbá felvethető, hogy külön mozaik- vagy rövidítésszótár készüljön, vagy öntsük be ezt az állományt a nagy általános szótárakba. A szerző egyértelmű és példás kísérletet tesz a mozaikszók lexikográfiai tulajdonságainak az összegzésére, és mindezt rendszerező táblázatok keretében mutatja be.

KARDOS ORSOLYA – RÁDAI-KOVÁCS ÉVA: IATE2 az Európai Unió terminológiai adatbázisának új verziója. – A szerzők egy európai lexikográfiai, pontosabban terminológiai „óriásprojekt” bemutatását tűzték ki célul, érintve ezzel számos meta-szaklexikográfiai és bonyolult terminológiaelméleti és gyakorlati kérdést. Részletesen szólnak a nyelvközi, a szakmai és a jogi nehézségekről és problémákról, továbbá beszámolnak a projekt egy rendkívül fontos eleméről, a nyelvi minőségbiztosítás fogalmáról és alkalmazásáról. A feltárt projekt számtalan megfontolandó tanulsággal szolgál a további hazai lexikográfiai és terminológiai kutatások, főleg a többszörös projektek számára.

CSÁK ÉVA – KRISTON RENÁTA – SZAMOSMENTI MARIANNE: Gazdasági szótárak Magyarországon. – A szerzők a magyar gazdasági szaknyelvtörténetbe való bevezetéssel kezdik a feltárást. Ebben a részben elégtételt szolgáltatnak Széchenyi Istvánnak azzal, hogy jogosan beemelik a

gazdasági szaknyelv megalapozói, nyelvújítói közé. Megküzdnek azzal a problémával, hogy a nehéz lehatárolás ellenére körülírják a szerteágazó gazdasági szaknyelv világát. Talán mindig is a legdinamikusabban fejlődő és a leggyorsabban reagáló szaknyelvi világot mutatják be, amint ezt a gazdag tárház és feltárás, a két- és többnyelvű szótárak bemutatásával meg is erősítik. Éppen a dinamika és a gyors változások miatt a szerzők teljes joggal az e-megoldásokban látják a gazdasági szaknyelv biztos jövőjét.

PÓKAY MARIETTA – SZÉP BEÁTA – BOJCSEVNÉ KOVÁCS TERÉZIA – HŐNIG KLÁRA: *Jogi szakszótárak.* – A jogi szaklexikográfia természetszerűleg magán hordozza a jó értelemben vett konzervativizmust. Ennek ellenére ambivalens módon egyszerre van jelen a változtatási igény és a változtatás veszélyének a réme. A jog területén nemcsak a nyelvek, hanem a jogrendszerek, a fogalmak mögötti lévő reáliák különbségével is meg kell küzdeni, vagy legalábbis biztonsággal el kell igazodni a szótári művek alkotóinak – állítják a szerzők. Ráadásul elemzéseikből, példáikból az is kiderül, hogy a jog nem tisztán jelenik meg, hanem politikai, közigazgatási, gazdasági fogalmak, lexikai elemek nélkül nem alkotható meg egy jogi lexikai munka, mivel az igen összetett alkotás, és így a társadalom életének több lexikai elemét is be kell vonni a jogi „érintettségű” művekbe.

CZÉKMÁN ORSOLYA: *A magyar matematikai szótárak.* – Sajátos és egyedi jellemzőkkel bírnak a matematikai lexikai művek. Egyrészt bizonyos értelemben szűk terület, másrészt itt a „tények” nem változnak, legfeljebb az elnevezések nyelvi formái modernizálódnak az idők folyamán. A szerző joggal állapítja meg, hogy a magyarzó jelleg miatt nem a klasszikus szótárakról beszélhetünk, hanem sokkal inkább magyarzó jellegű fogalomtárakról, amint ez a példáiból, ezeknek a műveknek a megnevezéseiből, címeiből is kiderül. A szerző világos és sajátos táblázatos formát választ az általa bemutatott művek lexikai szempontú minőségére elemzésére.

DRÓTH JÚLIA – TURCSÁNYI GÁBOR: *Egy-, két- és többnyelvű mezőgazdasági és környezetvédelmi nyomtatott szakszótárak áttekintése.* – A szerzőpáros az ágazati szótárak világából a mezőgazdasági és ma már a természetszerűleg hozzá kapcsolódó környezetvédelmi szakszótárak világát tárja fel. Ami nem könnyű feladat, mert a két gyűjtőfogalom alá számos egymástól távol álló lexikavilág is beletartozik: egyszerű példát hozva a növénytermesztés és az állattenyésztés, ezen belül meg a lótenyésztés és a halászat is mezőgazdasági ág, de ugyanakkor igen eltérő lexikai világgal rendelkezik. A szerzők joggal utalnak arra is az elemzések során, hogy a terminológiai konzekvens használata és a szakmai helyesírás szabályai szintén befolyásolhatják a lexikográfiai művek minőségét, tehát a lexikográfiai művek nemcsak praktikus nyelvhasználati, hanem nyelvhelyességi kérdéseket is felvetnek.

SEIDL-PÉCH OLÍVIA: *A műszaki szaklexikográfia Magyarországon.* – A tanulmány a teljes XIX. és XX. század, továbbá a XXI. század első két évtizedének legfontosabb műszaki lexikográfiai műveinek alapos bemutatására, és e művek fő alkotási szempontjainak elemzésére törekszik. A szerző talán a legszélesebb profilú szakterület, a műszaki tudományok szerteágazó lexikai világát dolgozza fel történeti és szakmai szempontból. A tanulmány kiemelkedő érdeme, hogy az olvasók fejében lévő klasszikus és bizonyos értelemben egyszerűsített szótárfogalmat jogosan igyekszik kibővíteni, behozza a szaklexikográfia világába mindazokat a műveket – lexikonokat, kézikönyveket, tankönyveket, glosszáriumokat –, amelyek mind minőségi, mind pedig mennyiségi szempontból jelentős módon gyarapítják a műszaki szaklexika világát. A tanulmány anyaga és szemlélete alapján megállapítható, hogy a szaklexikográfiai művek nemcsak a szaknyelvtörténet, hanem a szakmatörténet szempontjából is jelentős és élő alkotások.

FOGARASI KATALIN – ZRÍNYI ANDREA – MEISZTER ERIKA: *A magyar or-*

vosi szaknyelv szaklexikográfiája. – A szerzők a görög–latin alapú orvosi szaknyelv korai és középkori szakaszának történeti feltárásával kezdik a tanulmányt, érzékeltetve a szakma, illetve a szaknyelv speciális, tradicionális és nyelvek felett átnyúló, nemzetközi nomenklatúrát felépítő jellegét. Megállapítják, hogy mindez a magyar orvosi nyelv kialakulását és fejlődését is meghatározta. A hazai orvosi szaknyelvi szótárak – hasonlóan a más nyelveken íródott szótárakhoz – körülíró, leíró jellegük miatt inkább közelítenek a kézikönyvekhez, az enciklopédiákhoz. Bemutatják az orvosi szaknyelv két fő ágának, az anatómiai és klinikai szaknyelvnek a jellemzőit. A mellékletben tizenkét jól kiválasztott szótári mintaanyaggal, részlettel mutatják be az orvosi szaknyelv, illetve szótári világának a bonyolultságát. Fontos eleme a tanulmánynak, hogy foglalkozik a szaknyelv nyelvújítás korabeli szakaszával, továbbá a napjaink egyik eredményével, az orvosi szaknyelv egységesítésre törekvő helyesítési kérdéseivel.

BÉRCZES EDIT: Magyar sportlexikográfia. – A szerző véleménye szerint – aki gyakorló sportemberként és egyben nyelvészként a témakör alapos ismerője – a sportszótárak a szótárak világában „rendhagyó helyet” foglalnak el. Az erre vonatkozó megállapítás több szempontból is igaz, mivel a sportszótárak fejlődése és jellege; a terület folyamatos bővülése; a sport fogalmának módosulása, tágulása; a szabályrendszerek változása; a szakemberek és a nagyközönség közös érdeklődése valóban „több oldali rendhagyóságot” ad a területnek. A szerző foglalkozik tipológiai kérdésekkel, majd bemutatja az egy-, a két- és többnyelvű hazai sportszótárakat, kiemelve néhány – szintén a rendhagyóságot erősítő – és különlegesnek, de inkább egyedinek tűnő példát. A szerző egy jól összegzett szakmai üzenetként, a Tanulások című fejezetében 11 pontban foglalja össze a sportnyelv lexikográfiájával kapcsolatos kutatási, kutatásszervezési, kiadási teendőket, több pontban is utalva arra, hogy ma már az

informatikai segítségnyújtás, a digitalizáció mind a szakemberek, mind pedig a sportszerető nagyközönség számára elvárt igény.

A kötet elsősorban a lexikográfia, a szótáralkotás területén dolgozók, de a külső érdeklődők körében is széles körű érdeklődésre és felhasználásra számíthat, már csak azért is, mivel az elsőre száraznak tűnő lexikográfia világát a tanulmányok nemcsak szakszerűen, hanem sokirányúan és élményszerűen is igyekeznek bemutatni. A korábban már megjelent angol és német nyelvű tanulmányok immár magyar nyelvű megjelentetése sok szakmabeli vagy szakmaközei számára segítséget nyújthat a lexikográfiai ismeretek bővítésében. Kutatók, nyelvészek, nyelvtanárok, a szakterületek művelői, az egyetemi hallgatók – és nem csak bölcsészek – egyaránt kézikönyvként használhatják. Az egyik tanulmány szerzője kollégáját megidézve mottóként azt írta tanulmánya elejére, hogy „Tökéletes szótár nincs, csak többé vagy kevésbé használható szótár létezik”. A kötet hozzásegít ahhoz, hogy a számtalan nyelvészeti tanulásra és eredményen túl, illetve ezek segítségével, közelítsünk a tökéletes, de legalábbis a szaklexika világát jól használható módon bemutató szótárak kialakításához, újabb szótári művek megjelenéséhez.

Sturcz Zoltán

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Budapest: KRE BTK – L'Harmattan Kiadó
2018–2019

A magyar mint idegen nyelv (MID) mint szakterület, mint szakma és mint képzési forma új kiadványsorozattal gazdagodott. A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kara (KRE BTK) és a L'Harmattan által kiadott *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* főszerkesztője, Nádor

Orsolya, előszavában a következőképpen jelöli meg a tanári segédkönyvsorozat célját: A KRE – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével – kidolgozott egy kétféle magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus-továbbképzést, és ezzel a sorozattal a programban részt vevő hallgatók számára kívántak olyan, könnyen elérhető tananyagokat biztosítani, amelyek tartalmazzák az egyes tantárgyak legfontosabb tudnivalóit – a leíró nyelvtantól a pragmatikán át a nyelvtudás méréséig. Ezt a célt szolgálja a megjelenés formátuma is: a könyvek egyrészt szabadon elérhetők online és letölthetők a KRE BTK honlapjáról (lásd az ismertető végén), másrészt papír alapon is beszerezhetők A/5-ös méretezésű „zsebkönyvekként”. Az említett oktatási célt szolgálja az is, hogy a sorozat mindegyik tagja tartalmaz – az ismeretanyag mellett – az információk megértését ellenőrző, az olvasottak továbbgondolására készítő kérdéseket, feladatokat és/vagy önellenőrző teszteket, valamint rengeteg olyan ötletet, gyakorlatot és tanácsot kínálnak, amelyeket a tanárjelöltek minden bizonnyal hasznosnak találnak.

A 2018-as évben hét kötet látott napvilágot, 2019-ben pedig újabb hét segédkönyvvel bővült a sorozat. A szerkesztő és a kiadó a közeljövőben – és reméljük, a távolabbiban is – tervezi a sorozat folytatását: ahogy az előszóból kiderül, a hallgatói-felhasználói igény jelenleg a nyelvpedagógiai jellegű, illetve a konkrét módszertani anyagok iránt mutatkozik meg leginkább.

A továbbiakban az eddig megjelent köteteket ismertetem áttekinthető jelleggel; a bemutatás sorrendje nem a megjelenés dátumát, hanem a szakma logikáját követi.

A MID, illetve a magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus-továbbképzés alapozó ismereteit Nádor Orsolya *Tanított (anya)nyelvünk* című kötete tartalmazza. A szerző többek között tárgyalja a magyar mint idegen nyelv fogalmát és a fogalom körül kialakult tudományos diskurzust, át-

tekinti a MID oktatástörténetét, ismerteti a szakterület külföldi és belföldi intézményrendszerét, infrastruktúráját és főbb módszereit, továbbá bemutatja a MID-del szoros, de nem egyértelműen tisztázott vagy egyöntetűen elfogadott viszonyban álló hungarológia (és magyarságtudomány) fogalmát és intézményrendszerét. A szerző a megcélzott olvasóközönség számára célszerűen szelektálja és súlypontosza szintetizálja az ismereteket; az információk megértését, feldolgozását és elsajátítását nagyban elősegíti a gördülékeny megfogalmazás, az olvasmányos jelleg és nem utolsósorban az értés-, illetve tudásellenőrző teszt.

A magyar nyelvtan különféle aspektusai négy kötet tárgyát képezik. Az első Balogh Judit munkája, címe: *Leíró grammatikai ismeretek*. Noha az alcím a magyar mint idegen nyelv szakos hallgatókat jelöli meg célcsoportként, a kötet szemléletében a magyar közoktatásban alkalmazott iskolai nyelvtan alapját nyújtó hagyományos grammatikához áll közel (ez nem meglepő: a szerző közreműködött például a Keszler Borbála által szerkesztett 2000-es *Magyar grammatika* című könyv írásában is). Ezt a megközelítést igazolhatják a kárpátaljai magyartanárképzés igényei.

A magyar mint idegen nyelvi megközelítés inkább a két funkcionális szemléletű grammatikakötetre jellemző: ezek érvényesítik az idegennyelv-oktatásban elengedhetetlen külső (és összevető) szemléletmódot, és olyan nyelv(tan)elméleti alapot nyújtanak, amelyre támaszkodva szemantikai-funkcionális tantervek készíthetők, kommunikatív szemléletű tananyagok készíthetők, illetve elősegíthető, hogy a MID-tanulók (és a MID-tanárok) ne csak a klasszikus értelemben vett nyelvtani szabályokat ismerjék, hanem azzal is tisztában legyenek, hogy az „elemek” és a „szabályok” hogyan vesznek részt a nyelvi kifejezésben, a nyelvi fogalomalkotásban, a nyelv tényleges, időben és térben folytonosan változó és változatos használatában. Hegedűs Rita kötete (*Élő magyar grammatika*

– a nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése) egyrészt bevezet a funkcionális nyelv(tan)leírás világába, másrészt egy-egy problémás – vagy legalábbis a MID-ben kihívást jelentő – területen mutatja be, hogyan működik ez a fajta nyelvszemlélet a magyar nyelv leírásának esetében (pl. grammatikai esetek és tematikus szerepek, predikátum-típusok, kötőmód, határozottság– határozatlanság stb.). H. Varga Márta kötete (*Segédlet a nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához*) egy-egy, a MID-ben kiemelten fontos szemantikai tartalom (pl. helyviszonyok, birtoklás, ellentét, kérés, „passzív” jelentés stb.) nyelvi kifejezőeszközeit tárgyalja; a szelekcióban, a magyarázatokban és a példákban a MID-tanítás szempontjai érvényesülnek. Az oktatás- és gyakorlatközeliséget mutatja az is, hogy az „elméletet” minden fejezet esetében hallgatók által készített írásbeli „nyelvtanozós gyakorlatok” követik.

Nyelvtörténeti megközelítésből foglalkozik a nyelvvel – többek között – Oszkó Beatrix *Nyelvtörténet dióhéjban magyar mint idegen nyelv tanároknak* című könyve. A magyar mint idegen nyelv tanára sokszor szembesülhet olyan jellegű kérdésekkel, amelyeknek megválaszolásához nyelvtörténeti ismeretekre van szükség. Ilyen például a nyitótövek kérdése vagy az *é* és az *i* sajátos szerepe a hangrendi illeszkedésben. Ezek mellett a kötetben szó esik a toldalékok eredetéről, a magyar nyelv uráli-finnugor rokonságáról, a nyelvi változás okairól és folyamatairól, a magyar szókészlet összetételéről, a nyelvemlékekről, a magyar helyesírás történetéről, és az olvasó számos hasznos internetes oldalt is megismerhet: pl. *Madártávlatból*, *Uralonet*, *Új Magyar Etimológiai Szótár*.

A lexikával, pontosabban a lexikológiával és a lexikográfiával foglalkozik Fóris Ágota könyve. A *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak* – a címe ellenére – kevésbé érvényesíti specifikusan a magyar mint idegen nyelvi szemléletet. A kötet inkább általánosabb érvényű lexikológiai és lexikográfiai alapismereteket

nyújt – ti. a szótárkészítés és a szótárhasználat kérdéseivel, valamint a magyar nyelvű és magyar kiadású szótárakkal kapcsolatban.

Három kötet foglalkozik a nyelvhasználat, illetve a nyelv és a társadalom/kultúra összefüggéseivel. Szociolingvisztikai szempontokat érvényesít a Kontra Miklós által összeállított *Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit: Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről* című kötet. A könyvben neves szerzők (pl. Kontra Miklós, Lanstyák István, Papp Ferenc, Sándor Klára, Szilágyi N. Sándor stb.) tollából született olvasmányok kaptak helyet. Az írások változatos témákat érintenek a nyelvi szocializációtól a nyelvi hátrányig, a nyelv műveléstől a nyelvi jogokig, a chicagói magyaroktól a moldvai csángókig, a nemverbális kommunikációtól a nyelvi nevelésig. A MID szempontjából különösen fontos az egyes nyelvi megformálási módok szociokulturális beágyazottsága, társas-nyelvhasználati értéke, kulturális terheltsége, interpretációja, konnotációja, hiszen a nyelvtanulónak nemcsak a „nyelvet” kell megtanulnia, hanem azt a szokásrendszert és kulturális kódrendszert is meg kell ismernie, amelyben az egyes nyelvi formákhoz különféle értékek, értelmezések társulnak.

Szintén társadalmi-kulturális, ugyanakkor kognitív beágyazottságában közelít a (magyar) nyelvhez és nyelvi tevékenységhez Csontos Nóra és Dér Csilla Ilona kötete (*Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*). A szerzők egyrészt ismertetik a pragmatikának a nyelvtanítás szempontjából legfontosabb fogalmait és elméleteit – pl. a beszélt és az írott nyelv különbségei, a beszédaktus-elmélet, Grice társalgási maximái és implikátúraelmélete, az udvariassági maximák és az arc(ulat)teória, másrészt összefoglalják a magyar udvariasság- és beszédaktus-kutatások legfőbb eredményeit (lásd pl. Bándli Judit, Maróti Orsolya, Szili Katalin munkái). Mindez rendkívül értékes és hasznos a MID-tanítás számára – különö-

sen a pragmatikai kompetencia fejlesztésének szempontjából.

Nyelv és kultúra összefüggéseit a(z inter)kulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségei felől közelíti meg Holló Dorottya *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán* című kötet. A könyv többek között tárgyalja a kultúra fogalmát, az interkulturális kompetencia, az interkulturális készségek és attitűdök mibenlétét, a kulturális tudás elemeit, aspektusait, taglalja a (magyar) nyelv és kultúra integrált oktatásának lehetőségeit, és számos lehetőséget mutat meg arra vonatkozóan, hogy a(z inter)kulturális szemlélet miképpen építhető be a tanórába – nemcsak azzal a szándékkal, hogy növeljük a tanulók motivációját, hanem azért is, hogy fejlődhessen a diákok (szocio)kulturális és interkulturális kompetenciája.

A módszertani jellegű kötetekhez a Nádor Orsolya szerkesztette *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek* című könyv nyújt bevezetést. A kötetben szereplő írások (amelyek a szerkesztőn kívül többek között Bárdos Jenőtől, Medgyes Pétertől és Lux Gyulától származnak) áttekintést nyújtanak az idegennyelv-oktatás módszereiről, és részletesen kitérnek azokra a megközelítésekre, módszertani elvekre és eljárásokra, amelyek hangsúlyosan voltak vagy vannak jelen a magyar mint idegen nyelv tanításában a 18. századtól napjainkig.

A kiejtés fejlesztésével foglalkozik *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata* című kötet, melynek szerzői Gyöngyösi Livia, Kampó Ildikó és M. Pintér Tibor. A kötet gyakorlati útmutatást és rengeteg színes ötletet kínál a magyar standard kiejtés elsajátításához és fejlesztéséhez a hangok szintjén. További előnye, hogy tárgyalja a hallás, a beszéd és az írás összefüggéseit, de sajnos csak a beszédhangokkal foglalkozik, nem esik szó olyan mondatszintű jelenségekről, mint a beszédritmika, a szünettartás, az intonáció vagy például a hangsúlyviszonyok a mondatban.

A tanítás hatékonyságának növelését, a nyelvórák színesítését, a tanulói motiváció fokozását, fenntartását célozza többek között Kovács Tünde *Nyelvi játékok* című segédkönyve. A kötet számtalan módszertani eszközzel, ötlettel, gyakorlattal szolgál a nyelvtanároknak, hogy – a kommunikatív nyelvoktatásból is ismerős, tágan értelmezett – „nyelvi játék” eljárással elősegítsék a tananyag többszornás megközelítését. A gyakorlatok széles palettán mozognak: egyesek a lexika bevésésére, mások a grammatika gyakoroltatására, megint mások a készségfejlesztésre (beszéd, írás, hallott- és olvasottszöveg-értés) irányulnak, találhatók vizuális, auditív és kinezetikus típusú tanulásra alapozó gyakorlatok, és különböző játékos tanulási „eszközöket” is megismerhetünk (mozgásos játékok, társasjátékok, kártyajátékok, infokommunikációs alkalmazások stb.). A szerző hangsúlyozza, hogy a tanárnak képesnek kell lennie a különféle játékok tudatos kiválasztására és alkalmazására, adaptálására az aktuális igényeknek (fejlesztési cél, csoport stb.) megfelelően – ezt a célt talán jobban elősegítette volna, ha a gyakorlatok úgy vannak elrendezve vagy indexálva, hogy az segítséget jelentsen a tájékozódásban, válogatásban.

A módszertani jellegű kötetek eddigi sorának utolsó darabja Schmidt Ildikó *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata* című kötet. Ez a könyv különösen azok miatt a tanulók miatt fontos, akik nem ismerik a magyar írásrendszert, illetve nem tudnak írni-olvasni (lásd pl. analfabéta felnőtt nyelvtanulók, valamint kisgyerekek). A kötet összefoglalja az olvasás és az írás pszicholingvisztikai jellemzőit és folyamatait, és bemutatja az alfabetizálás folyamatát a vonatkozó fejlesztési feladatokkal és lehetőségekkel együtt. Egyrészt tehát elméleti megalapozást nyújt, másrészt módszertani háttérrel biztosít az olvasás- és írástanításhoz, illetve a kialakítandó készségek fejlesztéséhez. A kisgyermekes MID-tanításával foglalkozó köteteknek ez az írás egy ígéretes

első darabja lehet; örvendetes lenne, ha a gyermekek tanítására vonatkozóan további módszertani munkák is születnének.

A tizennegyedik kötet témája a nyelvtudás mérése és értékelése. M. Pintér Tibor és Wéber Katalin munkája, melynek címe *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv*, egyrészt általános képet nyújt a nyelvtudás és a nyelvtudásmérés korszerű fogalmáról, a mai magyarországi nyelvvizsgáztatás jogi háttéréről és a főbb nyelvi vizsgákról, másrészt bemutatja – a Közös európai referenciakeret alapján – a nyelvtudásnak a nyelvvizsgán mért készségeit és szintjeit. A célközönség szempontjából külön érdekesség, hogy a kötet részletesen tárgyalja az ECL nyelvvizsgát, amelyen belül magyar mint idegen nyelvből is lehet vizsgázni. A MID-tanároknak ez nemcsak abban a tekintetben jelenthet támogatást, hogy segíti a vizsgára való felkészítést, hanem abban is, hogy jó gyakorlatot biztosít saját tesztheik elkészítéséhez, értékeléséhez és továbbfejlesztéséhez. Szintén nagyon fontos volna a MID-tanárok számára, hogy arra vonatkozóan is ismeretekre, készségekre tegyenek szert, hogy miként érdemes diagnosztikus tesztek összeállítását, vagy például, hogy milyen formában valósítható meg a folyamatértékelés.

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* sorozat összességében széles körből nyújt szakmai ismereteket gyakorlatias és praktikus formában – nemcsak a KRE BTK *magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus továbbképzés* programjában részt vevő hallgatók számára, hanem – mivel nyílt hozzáférésű – tulajdonképpen bárki számára,

aki érdeklődik a magyar mint idegen nyelv tanítása iránt. Ugyanakkor a sorozat véleményem szerint egy magasabb célt is szolgál. Amellett tesz ugyanis tanúbizonyosságot, amit a szakma időről időre ismételten bizonygatni kényszerül: hogy a magyar mint idegen nyelv (és/vagy mint környezetnyelv, illetve és/vagy mint származásnyelv) külön szakterület, önálló szakma. Hatékony, sikeres műveléséhez sajátos ismeretekre, szemléletre és tananyagokra, illetve sajátos tudással, megközelítéssel és attitűddel rendelkező szakemberekre van szükség. Ahogy előszavában a sorozatszerkesztő Nádor Orsolya is rámutat: a MID tanítása csak akkor lehet sikeres – sőt: csak akkor maradhat fenn –, ha megmarad a magas színvonalú MID-tanárképzés. Ez a szakma felelőssége. Úgy vélem, a sorozat elsődleges célja ebben ragadható meg: korszerű formában, a jelen kihívásainak megfelelően összegyűjteni és hozzáférhetővé tenni a szakma egyedi specifikumait. Egyrészt azért, hogy egyértelműen látsszék, mitől tekintendő önálló szakmának a MID-tanítás, másrészt pedig azért, hogy az ilyen jellegű képzésben részt vevő hallgatók gyakorlati segítséget kapjanak ismereteik, tudásuk rendszerezéséhez.

A sorozat papíralapon megvásárolható a Károli Könyvműhelyben, emellett elektronikus formában is elérhető: <http://www.kre.hu/nyelveszet/index.php/hungarologiai-kutato-csoport/magyarnyelv-tanari-segedkoenyvek>

Dóla Mónika

SZÓTÁRSZEMLE

BARTOS HUBA–HAMAR IMRE

Kínai–magyar szótár I–II.

Budapest: Akadémiai Kiadó – ELTE Konfuciusz Intézet, 2019. 2096 p.
ISBN 978-963-48-90-44

Hosszú éveket igénybe vevő, áldozatos munka végére tehetek pontot a szerzők, amikor nyomdába került a kétkötetes Kínai–magyar szótár, amelynek kiadása fontos eseménye a kínai nyelv és kultúra, sőt a sinológia tudománya iránt érdeklődő magyar közönség életének. A szótár néhány példánya már 2017-ben megjelent, az akkori sajtó-visszhangból idézek: „Az ELTE Konfuciusz Intézet »Kínai–magyar, Magyar–kínai középszótár« projektje 2014-ben indult a Magyar Állam, valamint a Kínai Nyelvoktatási Tanács (Hanban) támogatásával. A szótárak főszerkesztői – Hamar Imre professzor és Bartos Huba, az ELTE BTK Távol-Keleti Intézet Kínai Tanszékének docense – 1998-ban adták ki a Kínai–magyar és Magyar–kínai szótárat, amelyek azóta is a kínaiul tanulók „bibliái”, és már több kiadást is megéltek. A Kína iránti növekvő érdeklődés miatt azonban egyre nagyobb igény mutatkozott egy vaskosabb kötetre...” <https://www.btk.elte.hu/content/megjelent-az-uj-kina-magyar-kozepszotar.t.2589>

A közelmúltban végre a széles olvasóközönség számára is megjelent szótárról írva mondanivalómat négy nagyobb fejezetre bontva fejtem ki, nem keveset idézve ennek igen gazdag anyagából. Teszem ezt azzal a nem titkolt szándékkal, hogy szótárat bemutató soraimmal kíváncsiságot ébresszek ez iránt a világszerte a legtöbbször által beszélt, egyáltalán nem könnyű, de nagyon szép, és nyelvészeti szempontból sok különlegességet felvonultató nyelv – és nem mellékesen az ezt beszélő nép – iránt.

A szótárról a számok nyelvén

A *Kínai–magyar szótár* főszerkesztőinek a nevét követően munkatársakként még számos további név szerepel a szótár ún. copyrightoldalán. Ők a szerkesztők (10 fő), a nyelvi és a szaklektorok (14 + 4 fő), a kínai és a magyar korrektorok (32 + 4 fő). Szakemberek egész gárdája dolgozott tehát a szótár megvalósításán. A névsorban ott vannak még a kínai szótárak esetében elmaradhatatlan kikeresőtábla kínai készítői (4 fő) és a számítástechnikai és informatikai támogatást adó, a tördelést végző, a nyomdai előállítást vezető és a borítótervet készítő magyar szakemberek (4 fő). A közreműködők száma eléri a hetvenet, közülük néhányan szerkesztőként és szak- vagy nyelvi lektorként is dolgoztak.

Szóanyagával a szótár nemzetközileg is – ahogyan alkotói írják – „a legnagyobb *kéziszótárak* közé tartozik”. A két kötet összesen 2096 oldal terjedelmű, de az egy-egy oldalon megszokott 72 helyett csupán 55 sort találunk, és ez egyértelműen a kínai írásjegycímszók avagy karakterek – a latin betűkénél valamivel nagyobb méretben való – szedésének a következménye. Ez a megoldás teszi a szótárt felhasználóbaráttá, mert így nagyobb erőfeszítés nélkül is fel lehet ismerni az írásjegyek alakját és pontos vonalszámát. Ez utóbbi a szótári elrendezés és szókeresés kulcskérdése. Kínai írásjegyek nem csupán címszóként, hanem a példák között is bőven szerepelnek, és azok ott is néhány ponttal nagyobbak, mint a latin betűs részek.

A szerzőpáros által létrehozott, korábban már említett 1998-as szótár a Balassi Kiadónál, majd újabb kiadása 2013-ban az Akadémiai Kiadónál jelent meg, ez volt az eddig elérhető leggazdagabb kínai–magyar szótárunk. A 2013-as kötet bevezetőjét idézve, a szótár 3700 írásjegycímszót és 8000-nél több összetett címszót tartalmazott. Az új, kétkötetes szótár ismertetése során a főszerkesztők 6090 írásjegycímszóról (mai szakszóhasználatukkal: első szintű címszóról) és 74 000 összetett címszóról írnak. Ez az összetett címszavaknál óriási – csaknem tízszeres – szókincsbeli gyarapodást jelent, de az alapszókinccset jelentő első szintű címszavak esetén is közel kétszeres a szómennyiség. Az új szótár hatalmas segítséget nyújthat akár az eredeti kínai szövegeket csupán értő módon olvasni, avagy az eredetihez méltó fordítást is készíteni szándékozó magyar felhasználóknak.

Új megoldások és a pinyin átírás kérdése

Bevezetésül érdemes foglalkozni a szótár elülső és hátsó belső borítóján és ezek másik felén, azaz az ún. *előzéklapon* szereplő információk sorával, illetve az előszóban is folytatódó szótárhasználatra vonatkozó részletes leírással. A fedőlapokhoz kapcsolódó előzéklapok oldalai a már említett első szintű, kínaiul 字(zì) (= írásjegyek) és második szintű, kapcsolt címszavak 词(cí) (=szavak) szócikkeit mutatják be szemléletesen.

A következőkben a szótár olyan nyomdatechnikai megoldásairól szólok, mint az egyes betűtípusok és a színezés alkalmazása. A címszó és – a mai, hivatalos átírás szerint – pinyin megfelelője: félkövér. (A szerkesztők szinte csak ezt az utóbbi variánszt használják, és én is ezt a változatot alkalmazom a hagyományos magyar *pinjin* átírási mód helyett.) A jelentéseknek normál, a szófaji és szakszó-regiszter címkéinek *dőlt* a betűtípusa. És megjelenik a fekete mellett a piros szín – első látásra két, eltérőnek tűnő – árnyalata is: az élénkebb piros az első szintű, a halványabb a kapcsolt címszavak esetében. Valójában a félkövér jegyek piros színe csupán erősebbnek látszik, mint a normál szedésűek pirossága. Szerencsés a címszavak félkövér volta mellett a példák, példamondatok pinyin átírásának ugyancsak félkövér volta, és maga az a gyakorlat is, hogy a stilisztikai körre vonatkozó, illetve kifejezetten a kínai felhasználók számára szerepeltetett eligazító megjegyzések kivételével minden kínai jegy pinyin átírásban is szerepel. A pinyin átírás, noha nem a szavak kiejtésének fonetikai megfelelője, mégis fogódzót nyújt az olvasó számára. A címszavak egyszerűsített írásjegye mellett immár zárójelben, további *hagyományos alak(ok)* megjelenését látjuk. Pirossal nyomtatták a szabályos, feketével pedig a múltban még előfordult, szabályosnak nem is mindig tekinthető egyéb írásjegyváltozatokat. A szótári részben az első szintű jegyek szócikke után állnak az összetett alakok szócikkei, nagyon sokszor oldalakon keresztül.

A szótár felépítése, a szócikkek bemutatása

Az előszó három részből áll, első része – *általános tudnivalók a szótárról* – nem csupán a terjedelemre, hanem a bemutatott szókincs rétegeire vonatkozó információkat is tartalmaz, de itt esik szó arról is, hogy szükség esetén a szótár nemcsak a magyar, hanem – a felhasználási körre utaló kínai kifejezéseknek köszönhetően – a kínai anyanyelvű személyek igényeinek is jól megfelel. Ez a tájékoztató anyag mindig szögletes zárójelben jelenik meg. A szótár a modern *kínai köznyelvet*, az ún. *putonghua* (普通话) nyelvváltozatot tartalmazza, de indokolt esetben más nyelvi rétegek (*klasszikus írott nyelv, nyelvjárások*) szókincséből is merít.

Az előszó második, *a szótár felépítése és részei* fejezetében a szerzők leírják a kínai írásjegyek ábécérendjének és elhelyezésének „titkait”, pl. azt, hogy a tónusok jól ismert rendező elve mellett az első szintű címszavak növekvő vonásszám szerinti sorrendben szerepelnek. Továbbá – s ez az, ami a kezdő szótárhasználók részére különösen fontos – az írásjegykulcsok használatát is részletezik. Ezt követi *az egyes szócikkek szerkezete* rész, a szótár szócikkeinek részletes bemutatása, figyelemmel a kétféle címszóanyag megkülönböztetésére. Bemutatják a szerzők a *homonimák*, a *szófajok*, a *jelentésváltozatok* és *jelentésárnyalatok*, esetleges *alternatív ekvivalensek* elkülönítésének módját is. Nagy szerepet kap a szófajok jelzése egy-egy címszón belül, mivel a kínai nyelvre igen jellemző, hogy ugyanazon írásjegy egyszerre több szófajhoz is tartozhat. (Más elv vezette az említett 1998-as szótár szerkesztését, ahol a szerzők az írásjegycímszavaknál elhagyták a szófaj és jelentésmozzanat szerinti elválasztást, és ott, egyetlen elválasztó jelként, csupán a pontosvessző szerepelt. Az új szótár nem utal a korábban említett jelentésgyök-szemléletre sem.)

Nincs lista a szótárban alkalmazott további jelekről, ám a kettős vonal jelentésselkülönítő szerepéről, a dőlt kettős vonalnak az elváló igéket, mellékneveket jelző feladatáról, a kerek, a szögletes, a csúcsos zárójelekről, a fekete háromszögnek és a fekete pöttynek az alkalmazásáról, vagy az arab és a római számok hordozta különbségekről mindent megtudunk, ha végigolvassuk az előszó 6–7. oldalát. Az említett elemek használata megegyezik az általános szótárszerkesztői gyakorlattal. Természetesen itt is kiemelkedő szerepe van a *tildének* (~) a címszó megismétlése helyett, akár csak a keresztutalások nyilának (→). Segítséget jelent, hogy – ha teljes mondat indít a címszóként szereplő kifejezéssel – a tilde az ismétlendő első szóra utaló nagy kezdőbetű után áll. Az azonos írásmódú, de eltérő ejtésű – és egészen más jelentéseket hordozó – szócikkek a keresztutalás nyilával kapcsolódnak össze. Közvetlenül a mellékletek előtt mutatja be az előszó a pinyin átírási rendszert. Emellett a helyes kiolvasást segíti a 8–10. oldalon az egyes hangok leírása és a magyaros kiejtés táblázata. A három melléklet közül az első: *a szófaji címkéké*, összesen 14 *szófajra* utalóan, amelynek elemei önmagukban is jelzik a kínai és a magyar szófaji rendszer különbségeit. (Névelőt például nem, ún. számlálósavakat annál többet találunk a kínai nyelvben.) Erre a szófaji beosztásra az európai nyelvészet már erősen hatott. A második melléklet *a stiláris és használati kört érintő minősítő címkéket* sorolja fel, összesen 16 darabot. Itt végig kínai karakterek szerepelnek, melyek jelentése egyértelműen utal a használati körre, pl. □(kǒu) (=száj) (*elsősorban*) *beszélt nyelvi* a szó, a kifejezés. Hasonlóan 卅 (shū) (=könyv) (*elsősorban*) *írott nyelvi* a szó, illetve kifejezés, s ugyanígy egy-egy karak-

terrel történik az *udvarias*, netán *tiszteleti formára*, a *humoros* vagy éppen a *szlenghез tartozó* szóra, kifejezésre való utalás. Tizenhatodikként szerepel a 成 jelzésű (tkp. 成语(chéngyǔ)-nek nevezett) kategória, erről részletesen szövegek a következőkben. Végül az utolsó, harmadik melléklet a *szakszókincs-regiszter címkéit* tartalmazza, összesen 63 témakört sorakoztatva fel az *akrobatikától a zenéig*. A *Kikereső kulcsok* táblázata két oldalt, majd *Az írásjegyeknek kulcsok és vonásszám szerint rendezett táblázata* pedig további 46 oldalt vesz igénybe, azaz a 13. oldaltól a 60. oldalig tart, ezután kezdődik a címszavak ábécébe rendezett sorozata, a tulajdonképpeni szótári rész.

Az összetett kifejezések változatossága

Az összetett kifejezések a két szóból állókon túl három, négy, öt, igen sokszor pedig még ennél is több szóból álló nyelvi egységet jelentenek. Az összetett címszók egy része egy-egy magyar egyszerű vagy összetett szóként fordítható, ugyanakkor nem ritkák magyar megfelelőik között a különféle szó szerkezetek, akár nyelvi fordulatok, *szólások*, a teljes mondatok között pedig a *közmondások* sem.

A szólások és a közmondások jelölésére is szolgál a 成 mint minősítő címke. Feloldása, vagyis a 成语(chéngyǔ) szó a magyar idiomatikus szókapcsolatok, szólások megfelelője. A chéngyǔ „négy írásjegyből álló idiomatikus kifejezés, szólás”. Olyan rögzített kifejezések, amelyek a kínai kultúra, irodalom, történelem hagyományában gyökereznek, de amelyek jelentése – ezért is idiómák – nem következik az elemek szó szerinti jelentéséből. Az értelmezéstől függően ötezer (vagy inkább húszezer fölötti) a számuk. Az idiómák mind a kollektív bölcsesség tükrözői, amelyet a korábbi generációk sora hagyott ránk, és amelyek a kínai fiatalok nevelésében ma is fontos szerepet játszanak. Szótári ekvivalensükként állhat hasonló értelmű magyar szólás, illetve körülírás, sok esetben pedig az értelmezést segítő magyarázat.

A kínaiul tanulás második évében már biztosan találkozik velük a nyelvtanuló. Korán megjelenik a nyelvkönyvekben pl. a 不见不散(bù jiàn bù sǎn) (= *nem találkozik, nem szétoszlik); ennek jelentése e szótár tanulsága szerint a következő: ’Aztán feltétlen ott legyél!’ ’Mindenképpen találkozzunk!’ (Vagy akár, hogy ’Ne menj el, amíg meg nem jövünk!’) A következő: 进退两难(jìn tuì liǎng nán) (= belépni két nehézségbe) szólás jelentése: nehéz helyzetbe, dilemmába kerülni. A 海底捞针(hǎi dǐ lāo zhēn) (= tenger fenekéről kihalászni a tűt). Azaz: tűt akar kihalászni a tengerből, kb. tűt keres a szénakazalban. Az előbbihez hasonló 海底捞月(hǎi dǐ lāo yuè) (= tenger fenekéről kihalászni a holdat) jelentése azonban egészen más: illúziókat kergetni. A fenti példák mutatják, hogy sokszor mennyire hasonlít az ezekben kifejezett gondolat a magyar nyelvben is fellelhető, bár más-más képi anyagot felvonultató szólások értelméhez. De az is előfordul, hogy a kínai emberek által jól ismert hosszabb történet áll a chéngyǔ hátterében. Például a 盲人摸象(máng rén mō xiàng) (= vak emberek tapogatják az elefántot) szólás a Nirvana sutrából való történetre utal. Az ilyeneket viszont nem tudjuk magyar szólásokkal visszaadni.

Merít a szótár az ugyancsak igen gazdag közmondásanyagból is, ezek zöme szintén megkapja az említett 成 minősítő címkét. Már a szótári rész harmadik oldalán megjelenik például az 矮(ǎi) (= alacsony) szóhoz kapcsolódóan a 矮子里拔将军(Āizi lǐ bá jiāngjūn.) (= A törpék közül választ tábornokot) közmondás. Igen jól ismert kínai közmondás a következő: 千里之行,始于足下(Qiānlǐ zhī xíng, shǐ yú zúxià.) (= Az

ezer mérföldes utazás is az első lépéssel kezdődik.) Sok-sok Kínával kapcsolatos írásban utalnak rá. És érdekes az alábbi is: 病来如山倒, 病去如抽丝 (Bing lái rú shān dǎo, bing qù rú chōu sī.) (= A betegség olyan gyorsan jön, mint a hegyomlás [lavina], de olyan lassan megy el, mint a selyemgubó gombolyítása.) A selyemgombolyítás említése miatt – a selyem őshazájáról van szó – nehezen lehet ennél „kínaiabb” közmondásra bukkanni.

A szótár – már láttuk – az összetett kifejezések terén bővült a legnagyobb mértékben. Most azt mutatom be, miért tekinthető a kétkötetes Kínai–magyar szótár az összetett kifejezések „megfejtése” kapcsán szinte a kínai élet enciklopédiájának. Például azért, mert az összetett kifejezések egy részénél a szerkesztők nem elégszenek meg egyetlen értelmező mondattal, hanem többmondatnyi magyarázatot is fűznek a kifejezéshez. (Itt leírom a 四书 Sì Shū összetett kifejezés teljes magyarázatát. A többi esetben nem idézem végig a szerzők által írottakat, csak a legfontosabb tudnivalókra hagyatkozom.) A 四(sì) (= négy) szóval kezdődő összetett kifejezések esetében (számuk kb. nyolcvan a szótárban) a kínai kultúrára, történelemre vagy a hétköznapi életre való utalásokat tartalmaz mintegy 20-25 kifejezés, a legtanulságosabbak a következők:

1. 四 sì – négy (számnév) és 四 sì – a hagyományos hangjegyrírásban az alsó lá neve.
2. 四部 sì bù (= négy rész): négy könyv, a könyvek rendszerezésének négy hagyományos kategóriája (kánonikus művek, történelmi művek, mesterek művei, gyűjteményes művek).
3. 四大 sì dà (= a négy nagy): a világegyetemet alkotó négy fő elem a kínai filozófiában: a föld, a víz, a tűz, a szél.
4. 四个现代化 sì gè xiàn dài huà, 现代化 xiàn dài huà – a négy modernizáció (mezőgazdaság, ipar, honvédelem, tudomány) együttes neve 1975 után.
5. 四海 sì hǎi (= négy tenger): az egész ország, az egész világ
6. 四海为家 sì hǎi wéi jiā (= négy tenger mint otthon): az uralkodó, aki az egész országban uralkodik.
7. 四害 sì hài (= négy kártevő): az 1950-es évek kampánya a patkányok, a verebek, a szúnyogok és a legyek ellen.
8. 四合院 sì hé yuàn: a kínai lakóépületek tipikus formája (sokáig a kínai főváros jellemzője volt).
9. 四胡 sì hú (= négy bajusz): négyhúrú kínai vonós hangszer.
10. 四人帮 sì rén bāng (= négy ember banda): a négyek bandája.
11. 四声 sì shēng (= négy hang): a négy zenei tónus neve.
12. 四书 Sì Shū [fn] „Négy (szent) Könyv [a konfucianus kánon négy műve, amelyek a konfucianus erkölcsi tanításokat fogalmazzák meg: A nagy tanítás «大学», A közép mozdulatlansága «中庸», Beszélgetések és mondások «论语», Meng-ce «孟子»]

A korábbi Bartos–Hamar-szótár ebből a gazdag anyagból legfeljebb ha ötöt-hatot tartalmazott, és azokat is különböző címszavak alatt, az idézett magyarázatok nélkül.

Befejezés

Szókincsének bősége mellett a szócikkekben az írásjegyek nagyságának a variálása, a színezés, a pinyin átírás kiterjesztése szinte az összes kínai karakterre, a pontos szófaji utalások és a tudós magyarázatok azok a fő változtatások, amelyek a korábbi Bartos–Hamar-szótárnál – mind a viszonylag kezdő nyelvhasználók, mind pedig a haladó szinten állók számára – igen nagy jelentőségűvé teszik ezt a munkát. Bárki akár naponta bővítheti tudását a segítségével. Az említett sokféle utalás, a felhalmozott gazdag tudásanyag szempontjából a kétkötetes Kínai–magyar szótár akár *kulturális szótárnak* vagy ahogyan már írtam, a kínai élet *enciklopédiájának* is tekinthető.

A szótár szélesebb körű megjelenése a Kínai–magyar szótár esetében majd két évet váratott magára. Abban reménykedünk, hogy ez nem ismétlődik meg, és a felhasználók a kétkötetes Magyar–kínai szótárat hamarosan szintén kézbe vehetik. Írásommal – mint a kínai nyelvet immár több éve tanuló, s egyre nehezebb kínai szövegek fordításával megbirkózni próbáló, mondjuk így: érdeklődő személy, akinek más nyelvek elsajátítása, oktatása kapcsán sokféle szótárat volt alkalma megismerni – elismeréssel adózom a munka valamennyi életre hívójának, leginkább természetesen két főszerkesztőjének. A leendő szótárhasználóknak pedig jó munkát kívánok.

Bodnár Ildikó

PROJEKTSZEMLE

SZABÓ GÁBOR

Támogatás a nyelvi tantervek, tesztek és vizsgák KER-hez történő szintillesztéséhez: a RELANG projekt

A RELANG projekt kontextusa

Európában a nyelvtudás, illetve az idegen nyelvek oktatása napjainkban kiemelt prioritásnak számít. Az Európai Unió, illetve az ennél lényegesen több tagországgal rendelkező Európa Tanács számos olyan nyelvi-nyelvpolitikai döntést, illetve ajánlást fogalmazott meg az elmúlt évek során, amelyek az európai országok polgárai idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztését voltak hivatottak előmozdítani. Ennek a folyamatnak kiemelkedő szereplője a Grazban működő Modern Nyelvek Európai Központja (*European Centre for Modern Languages – ECML*), melynek kifejezett célja a minőségi nyelvtanítás támogatása egész Európában, s amelynek működési feltételeit az Európa Tanács biztosítja. Az ECML stratégiai céljai között négy kiemelt terület szerepel: a nyelvtanulás és nyelvtanítás gyakorlata, a terület aktív szereplői közötti párbeszéd elősegítése, a szakmai tréningek hatását megsokszorozni hivatott multiplikátorok képzése, valamint a programokhoz kapcsolódó hálózatok és kutatási projektek támogatása. A stratégiai célok megvalósítását négyéves időszakokra meghirdetett programok segítik, amelyek számos, a stratégiai célokhoz kapcsolódó területen kínálnak képzési lehetőségeket az ECML-tagországok képviselői számára. A jelenleg aktív, 2020–2023-as program kilenc területre koncentrál:

- a migráns tanulók otthoni nyelvi kompetenciáinak értékelést segítő eszköztár kifejlesztése,
- a tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL) elősegítése az angoltól eltérő nyelvek esetében,
- a Közös Európai Referenciakeret (KER) nemrégiben megjelent Kísérőkötetének alkalmazását segítő eszköztár kifejlesztése,
- a pluralisztikus megközelítéshez szükséges tanári kompetenciák fejlesztése tanárok és tanárképzésben részt vevők számára,
- a transzverzális kompetenciák fejlesztése a nyelvtanításban,
- a digitális állampolgárság elősegítése a nyelvtanítás által,
- a nyelvtanítás fejlesztése a határokon átívelő szakképzések kontextusában,
- a gyermekek nyelvtanulásának elősegítése, illetve

- a nyelvi közvetítés alkalmazásának elősegítése a nyelvtanítás, nyelvtanulás és értékelés kapcsán.

A négyéves programokban szereplő projektek az ECML-tagországok képviselői számára vehetők igénybe, és olyan workshopokat tartalmaznak, amelyekre az ECML grazi központjában kerül sor. Az ECML azonban mindemellett olyan tréning és konzultációs projekteket is működtet, amelyek a részt vevő országokban, a helyi igényeket specifikusabb formában megcélzó workshopok keretében valósulnak meg. Jelenleg tizenkét ilyen tréning és konzultációs projekt működik, melyek a következő témákra koncentrálnak:

- az iskoláztatás nyelve és a tantárgyak viszonya
- tanári kompetenciák a nyelvtanításban
- a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítése
- támogatás az iskoláztatás nyelve(i) számára
- a modern nyelvek virágzását segítő tanulási környezet kialakítása
- a nyelvtanulás és nyelvtanítás számítógépes támogatása
- a nyelvtanulás és nyelvtanítás támogatása akciókutatási közösségek segítségével
- a minőségi cigány nyelvű oktatás támogatása Európában
- a felnőtt migránsok munkavégzéshez szükséges nyelvtanulásának támogatása
- CLIL és többnyelvű írástudás
- a soknyelvű osztálytermi munka támogatása
- nyelvi tantervek, tesztek és vizsgák KER-hez történő szintillesztése

A fenti felsorolás két utolsó eleme annyiban különleges státuszú, hogy az e két területen működő két projekt az ECML és az Európai Unió közös finanszírozásával valósul meg. Ennek jelentősége pedig abban áll, hogy ezáltal a két projekt nem csupán az ECML-tagállamok, de az Európai Unió és az Európa Tanács tagállamai előtt is nyitva áll. Az továbbiakban e két projekt egyikét, a nyelvi tantervek, tesztek és vizsgák KER-hez történő szintillesztésére koncentráló RELANG projektet mutatjuk be.

A RELANG projekt háttere

A KER megjelenését követően egyre növekvő igény alakult ki azzal kapcsolatban, hogy a KER által definiált nyelvtudásszintek és a létező nyelvi tesztek, illetve vizsgák szintjei között valamiféle kapcsolatot lehessen teremteni, illetve hogy az újonnan kifejlesztett tesztek és vizsgák szintje a KER szintjeinek tükrében kerüljön kifejezésre. Ennek a folyamatnak volt igen fontos állomása az Európa Tanács által megvalósított „Manuál projekt”, melynek során többek között létrejött az idegen nyelvi teszteknek és vizsgáknak a KER szintjeihez történő illesztését segítő Szintillesztési Kézikönyv. Ennek a kézikönyvnek a gyakorlati alkalmazását volt hivatva támogatni az ECML által 2008-ban elindított RelEx projekt, amely számos workshop keretében a KER-hez illesztendő tesztek létrehozásához, illetve a már létező tesztek validálásához igyekezett támogatást nyújtani a projektben részt vevő országok szakembereinek. A projekt további eredményeként jelent meg 2011-ben az ECML gondozásában a Szintillesztési Kézikönyv szerkesztett változata, amely elsősorban a téma iránt érdeklődő, de pszichometriai ismeretekkel nem rendelkező szakembereknek ad hasznos útmutatást

a szintillesztés folyamatával kapcsolatban. A kötet angol és francia nyelven ingyenesen elérhető az ECML honlapján (<https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/31/language/en-GB/Default.aspx>). A projekt során számos alkalommal felmerült az az igény, hogy a részt vevő országok specifikus problémáit a résztvevők az érintett országokban vitassák meg, növelve ezzel a workshopok hatékonyságát. Ez a modell vezetett aztán az új projekt, a RELANG elindításához, amelynek finanszírozásába, felismerve a hatékonyságban rejlő szakmai hatás potenciálját, az Európai Unió is bekapcsolódott.

A RELANG projekt

A projekt, 2013-ban történt elindulása óta egyre bővülő keretek között igyekszik segíteni a szintillesztési munkálatokat. Kezdetben a fókusz a tesztek és vizsgák szintillesztésén volt, mostanra azonban a RELANG immár támogatást kínál tantervek, tesztek, vizsgák szintillesztéséhez nem csupán idegen nyelvi, de második nyelvi kontextusokban is. Emellett a KER nemrégiben megjelent kísérőkötetének tükrében a projekt segítséget kínál a közvetítési, illetve plurilingvális és plurikulturális készségek osztálytermi mérése lehetőségeinek vizsgálatához is. A RELANG projekt legutóbbi, 2019–2020-as kiírásában a következő modulok szerepeltek:

- A közvetítési és plurilingvális/plurikulturális készségek osztálytermi mérési lehetőségeinek feltérképezése
- A KER és az új kísérőkötet alkalmazása második nyelvi kompetenciát mérő tesztek fejlesztése során
- Érvényes nyelvtudásmérő tesztek és vizsgák fejlesztése a KER és kísérőköteté alapján
- Létező nyelvtudásmérő tesztek és vizsgák összekapcsolása a KER-rel és kísérőkötetével
- Idegen nyelvi/második nyelvi tantervek összekapcsolása a KER-rel és kísérőkötetével

A projekt keretében felajánlott workshopok célközönsége elsősorban a tantervfejlesztők, a tanárképzésben részt vevő szakemberek, nyelvtudásmérési szakértők, feladatírók, tanfelügyelők, illetve oktatáspolitikai döntéshozók csoportja. A tényleges résztvevők szakmai háttere természetesen minden esetben az adott workshop fókuszának megfelelően alakul, de elvárás, hogy valamennyi résztvevőnek olyan pozícióban kell lennie, hogy hozzájárulhasson a workshop tapasztalatainak szélesebb körben történő megismertetéséhez, azaz multiplikátorként is funkcionálhasson.

A projekt működése során három alapidokumentumra támaszkodik. Elsődlegesen természetesen magára a KER-re (illetve újabban immár az azt kiegészítő kísérőkötetre is), másodsor a korábban, a RelEx projektben kifejlesztett és annak kapcsán már említett, Szintillesztési Kézikönyv szerkesztett változatára (*Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [CEFR] Highlights from the Manual*), valamint az Európa Tanács felkérésére az ALTE által összeállított Nyelvtudásmérő teszt- és vizsgafejlesztési kézikönyvre (*Manual for Language Test Development and Examining*). Mindhárom dokumentum ingyenesen letölthető a projekt honlapjáról (<https://relang.ecml.at/Resources/>)

tabid/4110/language/en-GB/Default.aspx). Emellett a projekt működése során kifejezésre került egy gyakran ismételt kérdéseket tartalmazó összeállítás, amely ugyan csak ingyenesen hozzáférhető, és akár önálló dokumentumként is letölthető a projekt honlapjáról (<https://relang.ecml.at/FAQ/tabid/4112/language/en-GB/Default.aspx>).

A workshopok nyelve minden esetben angol vagy francia, a workshopot kérelmező ország igényeinek megfelelően. Egy-egy workshop általában három napot vesz igénybe, de kivételes esetekben ennél rövidebb vagy hosszabb workshopokra is sor kerülhet. A projekt fennállása során eddig a következő országokban került sor egy vagy több workshop megtartására: Albánia, Belgium, Ciprus, Csehország, Dánia, Észtország, Görögország, Horvátország, Izland, Írország, Lettország, Litvánia, Macedónia, Magyarország, Málta, Montenegró, Norvégia, Olaszország, Örményország, Portugália, Románia, Spanyolország, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, és vélhetően még az idei évben sor kerül egy-egy workshopra Ausztriában, Finnországban és Svédországban is. Mint látható, a projekt működése igen nagyszámú európai országra és régióra kiterjedt, s ennek jótékony hatása olyan eseményekben is meg nyilvánult, mint pl. a projekt kapcsán kezdeményezett tantervi reformok, tesztfelkészítési folyamatok és vizsgareformok megvalósulása, vagy az a nemzetközi konferencia, amelyre 2017 márciusában került sor Litvániában. A konferencia témája a balti országok, valamint Lengyelország nyelvtudásmérési gyakorlatának összevetése volt a projekt fókuszpontjainak tükrében, s ezáltal kitűnő példát adott a projekt által generált regionális együttműködés kialakítására.

A projekt nemzetközi karaktere jól megmutatkozik a projektteam összetételében is, ahol Hollandiát, Franciaországot, Litvániát, Szlovákiát és Magyarországot is képviseli egy-egy szakember. Magyarország szempontjából a projekt különösen is figyelemre méltó két szempontból is. Egyrészt, mivel hazánk jelenleg nem tartozik az ECML tagállamai közé, jelenleg csak az Európai Unió által társfinanszírozott projektekben vehet részt, azokban, így a RELANG projektben is, viszont részt vehet, és lehetősége nyílik az ECML által felkínált szakmai lehetőségek kiaknázására. Másrészt, mint az a fenti listából látható, Magyarország egy alkalommal már részesült is egy RELANG workshopban, amely az idegen nyelvi érettségi témáját járta körül, s amelynek esetleges folytatása bizonyosan hasznos volna mind a konkrét vizsga, mind a hazai nyelvtudásmérési szakma számára. Erre a folytatásra elméletileg adottak a lehetőségek, csupán a magyar fél aktivizálódására volna szükség a projekt vélhetően elkövetkező jövő évi fordulójában.

Végezetül hadd essen még szó arról, hogy a koronavírus-járvány természetesen a RELANG workshopok egy részét is érintette az idei évben, ez azonban nem jelentette a workshopok törlését. Ezek az alkalmak átütemezésre kerültek későbbi időpontokra, a RELANG team pedig megkezdte annak előkészítését is, hogy adott esetben a projekt online workshopok formájában is funkcionálni tudjon. Bár mindannyian bízunk abban, hogy a járványhelyzet javulásával erre nem kerül sor, a projekt ebben is megmutatkozó flexibilitása így is figyelmet érdemel.

További információ az ECML-ről a www.ecml.at honlapon, míg a RELANG projektről a relang.ecml.at honlapon érhető el.

HÍREK

Nyelvoktatás a digitalizáció világában

Speak your job – Szaknyelv a BKSZC-ben (VEKOP-8.5.1-17-2017-0003)

„Egy jó szakma felér egy diplomával!” – hallottuk sokszor az elmúlt hónapokban. Ahogy a szakmák presztízse felértékelődni látszik, és egyre nagyobb hangsúly kerül a szakképzésre, az iskoláknak rugalmasan alkalmazkodniuk kell az új kihívásokhoz.

A szaktudás mellett egyre nagyobb szerepet kap a nyelvismeret, azon belül pedig a szaknyelv ismerete és alkalmazása. Ez a fajta nyelvtudás javítja a tanulók munkaerőpiaci lehetőségeit, az elhelyezkedési esélyeket. Egyre több vállalkozás dolgozik külföldi partnerekkel, beszerzőkkel, szállítókkal vagy akár megrendelőkkel, a munkavállalóknál pedig előnyt jelenthet, ha idegen nyelven kommunikálni és dolgozni tudnak velük.

Hogyan oldja meg ezt a Budapesti Komplex Szakképzési Centrum?

Pályázati forrásból lehetőség nyílt 15 szakma szaknyelvének tananyagfejlesztésére, az idegenvezetőtől a szakácson és fodrászon át a villanyszerelőig a legkülönbözőbb szakmákból. Az iskolai köznyelvi oktatáshoz igazodva angol és német nyelven készültek el a tananyagok. Az oktatáshoz a *learningage* digitális platformot használjuk, mert a tanulók részéről egyre nagyobb az igény a digitális oktatásra. A hagyományos-tól eltérő módszerek plusz motivációt adnak a diákoknak, színesítik az órákat, és az önálló tanulásra is lehetőséget biztosítanak, megalapozva ezzel az élethosszig tartó tanulás elvét.

A *learningage* felületén lehetőség van a szövegek mellett képekkel illusztrálni a tananyagot és kiemelni a szakszavakat. A tanulók változatos feladatokat oldhatnak meg, amelyek eredményét azonnal látják, korlátlanul próbálkozhatnak a helyes megoldás megtalálásában, ezáltal javítva hibáikat. A feladatok között szerepel többek között: párosítás (akár képekkel, akár definíciókkal), igaz-hamis állítások, helyes sorrend felállítása (pl. munkafolyamatok esetén), feleletválasztós kérdések, kiegészítő feladatok.

A tananyagba rendszeres tesztek vannak beépítve, valamint 60 óra után időkorlátos, egyszer megoldható modulzáró tesztet írnak a tanulók, amelynek sikeres teljesítése után tanúsítványt kapnak. A pedagógusok a felületen látják, hogyan haladnak a tanulók, ami azért is jó, mert a hagyományos kontaktórák mellett a diákok akár otthon, önállóan is tanulhatnak, gyakorolhatnak, és a tanárok képet kapnak a fejlődésükről.

A felület nemcsak számítógépről, hanem mobiltelefonról is elérhető, ami külön előnyt jelent a 21. században.

A divat- és stílusstervező, valamint az asztalosszakmánál animációk is készültek a tananyaghoz angol, illetve német anyanyelvi narrátor közreműködésével. Mindez segít a munkafolyamatok könnyebb megértésében, és a szakmai, valamint nyelvi tananyag integrálásával egyszerre tanulhatják a diákok a szaknyelvet, és ismételhetik a szakmai órákon már megszerzett tudást.

A középiskolai szintű szaknyelvi anyag kidolgozásával több szakma esetében is sikerült azt a hiányt pótolni, hogy nem voltak megfelelő szintű tananyagok, tankönyvek. Szaknyelvet leginkább a felsőoktatásban, illetve B2-es, középfokú nyelvvizsga birtokában tanulnak az érdeklődők, azonban ezek az anyagok kimondottan a középiskolai nyelvoktatás kiegészítésére, B1-es szinten készültek el. A munkaerőpiaci elhelyezkedés támogatása, a versenyképesség biztosítása kiemelt szempontként jelenik meg, amelynél az adott szakmára is kiterjedő nyelvtudás mindenképp előnyt jelent.

Csontos Noémi

XIX. SZOKOE Nemzetközi Szaknyelvi Konferencia

A XIX. SZOKOE (Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete) Nemzetközi Szaknyelvi Konferenciának 2019. november 15–16-án a Nemzeti Közszerzői Egyetem történelmi múltú Ludovika főépülete adott otthont. A SZOKOE konferenciái a hazai szakmai-tudományos együttműködésen túl a nemzetközi szakmai kapcsolatok kialakítását is lehetővé teszik. Ennek az egyre intenzívebbé és kiterjedtebbé váló szaknyelvoktatói aktivitásnak köszönhetően a konferenciaesemény idén is nagy érdeklődésre tartott számot.

A hazai és külföldi szaknyelvoktatók és -kutatók ezúttal is számos szakterület nyelvhasználatának kutatásába engedtek betekintést. A jogi, közigazgatási, orvosi, gyógyszerészeti, gazdasági, műszaki szaknyelv mellett a politikai, rendészeti és katonai szaknyelvhasználat problematikája is fókuszba került.

A két plenáris előadást Somssich Réka (Eötvös Loránd Tudományegyetem) *A magyar jogi szaknyelv idegen nyelven* és Jakusné Harnos Éva (Nemzeti Közszerzői Egyetem) *A politika nyelvének pragmatikai sajátosságai* címmel tartotta meg. Ezt követően a konferencia előadásai a szaknyelvoktatást és -kutatást széles spektrumban, aktuális és innovatív megközelítésében tárták az érdeklődők elé. A programban felvonultatott témák jól tükrözik a szaknyelvoktatás jelenlegi sarkpontjait.

A magyar nyelvű előadások meghallgatására témakör szerint négy szekcióban nyílt lehetőség: (1) Szaknyelvi műfajkutatás, diskurzuselemzés, (2) Terminológia, lexikológia, (3) Tanterv, tananyagfejlesztés módszertana, (4) Tudásmegosztás, érték közvetítés. A további három angol nyelvű szekció a szaknyelvhasználat kulturális, interkulturális aspektusaival, a tárgyalási és kommunikációs készségek fejlesztésével, a terminológia elsajátításának kihívásaival foglalkozott. A rendezvényen a poszterszekció a magyar orvosi szaknyelv mint idegen nyelv, gamifikáció az orvosi szaknyelvoktatásban, a magánjog lexikája és a fordítói kreativitás tárgykörében szintén sikerrel működött.

A Szaknyelvi műfajkutatás, diskurzuselemzés témakörben az előadások fő vonulata a szaknyelvek érthetőségét, közérthetőségét vizsgálta. *A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzettsége és a közérthetőség* című előadásában Kurtán Zsuzsa (Pannon Egyetem) a Miskolc Jogi Korpusz Ítélet részkorpuszának komplex írott beszélt és beszélt írott szövegtípusai esetében mutatott rá azokra a nyelvi jelenségekre, melyeknek figyelembevételre megoldást jelenthet a kommunikációs problémákra. Hambuch Anikó, Kránicz Rita, Halász Renáta és Fogarasi Katalin (Pécsi Tudományegyetem) *Az orvosi kétnyelvűség terminológiai és funkcionális nyelvészeti összehasonlító vizsgálata* című előadásában az orvos és a beteg közötti eredményes párbeszédhez szükséges orvosi kódváltás aspektusait ismertette, úgymint a kódváltáshoz köthető funkciókat és a kódváltás interaktív megvalósulását. Egyed Csilla (Pécsi Tudományegyetem) az orvos–beteg kommunikációt mentális betegségben szenvedő személy esetén kutatta

Skizofrén beteg – orvos párbeszédnek nyelvészeti elemzése címmel elhangzott előadásában. Eredményeivel a hatékonyabb pszichoterápiás konzultációkhoz kívánt hozzájárulni.

A *Terminológia, lexikológia* szekció a katonai, orvosi (fogászat-szájsebészet, anatómia), valamint a gazdasági szaknyelv (pénzügy, start-up vállalkozások) jelenleg időszerű terminológiai vonatkozásait tárta fel: ezek a terminusok fordítása, honosítása, harmonizációja. Panajotu Kosztasz (Nemzeti Közsolgálati Egyetem) *A magyar katonai terminológia fejlesztése Magyarország NATO-csatlakozása után* című előadásában arra hívta fel a figyelmet, hogy a magyar katonai szaknyelvet számos alkalommal érte idegen nyelvi hatás – a latin, a német, az orosz után napjainkban az angol érvényesül –, majd ennek a folyamatnak a katonai terminológiára gyakorolt hatásait összegezte. Varga Éva Katalin és Barta Andrea (Semmelweis Egyetem) a nemzetközi és a magyar anatómiai nevek egységesítési problémáiról szólva szintén kitért az angol nyelv erőteljes térhódítására. Noha létezik a latin anatómiai nevek tekintetében nemzetközi anatómiai nómenklatúra, megfigyeléseik szerint a kutatók az angol nyelvű publikációjukban az újonnan felfedezett struktúrákat angolul nevezik meg. A másik nehézséget az okozza, hogy a leíró anatómia és a klinikum nyelvhasználata jelentősen eltér egymástól. Polcz Károly (Budapesti Gazdasági Egyetem) a start-up cégek kapcsán szintén az angol nyelvű terminológia magyar nyelvre gyakorolt hatását elemezte *Start-up cégek terminológiája angol–magyar kontrasztban* címmel megtartott előadásában. A szekcióban hangsúlyosan szerepelt a fordítóképzés területén a jogi és gazdasági terminológia oktatásának módszertana is.

A *Tanterv, tananyagfejlesztés* témakör egyik újdonsága Borszéki Judit (Nemzeti Közsolgálati Egyetem) *English for Border and Coast Guards* című 2018-ban megjelent, önálló tanulásra is alkalmas, online nemzetközi szaknyelvi oktatóanyaga. Az előadásban e tananyag fejlesztésének folyamatáról kaptunk áttekintést. A tananyagfejlesztés tárgyköréhez kapcsolódóan a hallgatók motivációja, az új módszerekhez való attitűdjük és teljesítményük mérése mellett előtérbe került a szaknyelvtanulás optimális pszichológiai kontextusának feltárása is. Válóczy Marianna (Budapesti Gazdasági Egyetem) a nyelvtanulói tudatosság és az önszabályzó tanulás fejlesztésénél a mindfulness technikák alkalmazására hívta fel a figyelmet. A további előadások a szaknyelvoktatói tevékenységet hazai és nemzetközi környezetben is áttekintették.

A *Tudásmegosztás, értékközvetítés* szekcióban Sturcz Zoltán (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) egy nagyobb ívű reformkori oktatástörténeti, nyelvoktatás-történeti kutatómunka részeként Kossuth szaknyelvekre is kiterjedő többnyelvűségét vette górcső alá. Kossuth nyelvismeretének vizsgálatánál a kutatás több nyelvpedagógiai szempontot alkalmaz, úgymint: autodidakta nyelvtanulás, természetes elsajátítás, nyelvfejlesztés, a nyelvek ismeretének kölcsönhatása, nyelvpolitika.

Az angol nyelvű előadások egyik fajsúlyos tárgykörét a szaknyelvtanulás és a szaknyelvhasználat során felmerülő kulturális különbségek áthidalásának módszertana, valamint az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése képezte. Marshall Barbara és Bakó Alexandra (Semmelweis Egyetem) *Challenges in Teaching Intercultural Communication for Healthcare Students* című előadásában bemutatta, hogy az orvosi, egészségügyi szaknyelv tanítása során a szaknyelvoktató nemritkán szembe-

sül azzal a ténnyel, hogy a szakmai kommunikáció gördülékenységét fenntartandó, a szaknyelvoktatásba kulturális ismereteket is be kell ágyaznia. Hriviková Tatiana (Comenius Egyetem, Szlovákia) *The language of culture and the culture of language* című előadásában egyértelműen azt hangsúlyozta, hogy a kulturális műveltség (*cultural literacy*) a nyelvoktatás szervesült része kell, hogy legyen. A tárgyalási készségek fejlesztésének módszertani tapasztalatairól Kallus Hana (Csehország) a Masaryk Egyetem Jogi Karának oktatója számolt be *Building Students' Communication and Negotiation Skills in English Through Case Studies in Law* című előadásában. Az újonnan indított kurzusok fő célja a kommunikációs kompetenciák és a kreatív gondolkodás fejlesztése jogi vonatkozású esettanulmányok felhasználásával. Különös aktualitásként emelendő ki a szaknyelvi online oktatás és vizsgáztatás témája. Az előadó fényes jövőt jósolt ennek a hozzáférési formának, és az online hozzáférés validitását kívánta igazolni.

A konferencia az értékes és innovációkra ösztönző előadásokat követően kerekasztal-beszélgetéssel zárult. A résztvevők saját intézményük szakmai tapasztalatainak megosztásával nemcsak kapcsolódási lehetőségeket találhattak egymáshoz, de újabb inspirációkhoz is jutottak.

A XIX. SZOKOE Nemzetközi Szaknyelvi Konferencia a 2019. évi programjával újfent megerősítette, hogy a hazai szaknyelvkutatói társadalom számára nemcsak szakmai védőernyőt biztosító, hanem a lehetőségek széles tárházát kínáló fórum. A szakmai egyesület évente megjelenő tudományos folyóirata ugyancsak folyamatos tájékozási lehetőséget kínál a szaknyelvek oktatásának és kutatásának témái iránt érdeklődők számára. A Porta Lingua 2020-ban megjelenő következő számát ezúton is minden érdeklődő figyelmébe ajánljuk.

Rádi Éva

30 éves a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete: Jubileumi konferencia

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete 2020 őszére tervezi az egyesület 30. születésnapját ünneplő jubileumi konferenciáját. A rendezvény a Nyelvtudományi Intézettel közös szervezésben valósul meg, és helyszíne a NYTI épülete lesz (Budapest VI., Benczúr utca 33.).

A programban plenáris előadások segítségével tekintjük át a magyar alkalmazott nyelvészet 1990 és 2020 között elért tudományos és szakmai eredményeit, valamint a jövőben előttünk álló feladatokat. A program a magyar alkalmazott nyelvészek közösséggé formálódása útjának áttekintésével kezdődik. Ezt követően az alábbi területeken elvégzett munkát és kihívásokat vizsgálják felkért előadóink: anyanyelvi nevelés, fordítástudomány, idegennyelv-oktatás, magyar mint idegen nyelv, számítógépes nyelvészet és terminológia. A rendezvény a MANYE éves közgyűlésével zárul, amelyet fogadás követ.

A konferencián és az azt követő fogadáson a részvétel ingyenes, de regisztrációhoz kötött. A részvétel előfeltétele az idei évi MANYE-tagdíj befizetése. Az egyesület tiszteletbeli tagjai számára ilyen kitétel nincs. Az éves tagdíj 5000 Ft, amelynek befizetése banki átutalással lehetséges. Az egyesület banki adatai: Erste Bank Hungary Rt., számlaszám: 11654005-04640300-54000006.

Regisztrálni online felületen lehet majd. Az ehhez szükséges linket a konferencia pontos időpontjával és programjával együtt időben közzé fogják tenni a szervezők.

Sárdi Csilla

EMLÉKEZÉS

Hell György (1921–2020)

2020. július 24-én, végigjárva a hosszú és kiteljesedett életpályát, örök nyugalomra tért Hell György.

Hell György 1921-ben született a Baranya megyei Meződ községben. Általános iskolai tanulmányait szülőfalujában, Meződön, középiskolai tanulmányait Pécsen végezte, itt szerzett tanítói képesítést is.

1944 és 1949 között malenkij roboton – egy „kis munkán” – volt a Szovjetunióban. Hazakerülése után Budapesten a kényszerűségből megtanult orosz nyelvet kezdte tanítani a Műszaki Egyetem Nyelvi Lektorátusán, illetve a későbbi Nyelvi Intézetében. Eközben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tanári diplomát szerzett orosz, német, és magyar nyelvekből, majd orosz és német nyelven, valamint alkalmanként angol nyelven is tanított.



Az oktatói munka mellett élete legutolsó szakaszáig élénken érdeklődött az alkalmazott nyelvészeti kérdések iránt, valamint komolyan foglalkozott a nyelvoktatás módszertanával, a kontrasztív nyelvészettel és a 60-as évek elejétől a gépi fordítás, a gépi nyelvelemzés és az emberi fordítás összehasonlító kérdéseivel. Az utóbbi témákat 1966-ban Ford-ösztöndíjjal tanulmányozhatta az Egyesült Államokban, ahol 11 hónapot töltött.

1969-től a Műegyetemen létrehozott nyelvi laboratórium vezetője lett. Az elsők között volt, aki ezzel a hazánkban új nyelvészeti ágazattal kezdett foglalkozni abban a korban, amikor még nemigen volt az egyetemeken számítógép, nem létezett az internet, és az ehhez kapcsolódó források és lehetőségek sem. Elismert munkája révén meghívták az MTA Matematikai Intézetébe is, ahol együtt dolgozott és kutatott többek között Papp Ferencsel, Kiefer Ferencsel, Varga Dénessel.

A Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete oktatóinak alkalmazott nyelvészeti cikkei és tanulmányai az egyetem külön folyóiratában, a *Folia Practico Linguistica*ban jelentek meg, melyet Hell György szerkesztett, és ahol több cikke jelent meg.

Alkalmazott nyelvészeti kérdésekről számos előadást tartott itthon és külföldön. Nemzetközi kutatási együttműködés kereteiben rendszeresen meghívták a prágai Károly Egyetemre, valamint Berlinbe, hogy az ottani kutatócsoportoknak előadásokat tartson.

Az 1970-es években aktívan részt vett a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetében folyó angol–magyar összehasonlító nyelvészeti kutatásokban.

1982-ben kandidátusi disszertációt nyújtott be a *Fonéma és szótagstatisztika a magyar tőszókincsben és szövegekben* címmel, amelyet 1984-ben védett meg. Mint kandidátus, a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának több cikluson keresztül volt tagja. Számos értekezés opponensi feladatait látta el.

1984-ben hivatalosan nyugdíjba vonult, ezt követően a Budapesti Műszaki Egyetem egyetemi tanácsa 1985-ben nyelvtanári munkájának elismeréseként a címzetes egyetemi docensi címet adományozta neki.

Hell György azonban nyugdíjba vonulásával sem szakított a tudományos munkával és az oktatással.

A Kodolányi János Főiskola megalapításának évétől, 1992-től kezdve éveken keresztül, annak Német Tanszékén német fonetikáról és fonológiáról szóló előadásokat és szemináriumokat tartott. Ezalatt jegyzetet is írt a tanszék *Germantistica Albensis* sorozatában *Phonetik und Phonologie der deutschen Standard Aussprache* címmel.

Ezt követően 1995-től 1999-ig a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Germanisztika Intézetében egyetemi docensként tanított nyelvészeti tárgyakat, a bevezető módszertani kérdésektől kezdve egészen a szövegtanig.

Nyugdíjas éveit több éven át az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsoló Tanszékén oktató fordításelméletet.

Élete utolsó szakaszáig jelentetett meg közleményeket a *Magyar Nyelvőrben* és a *Fordítástudományban*. Tanulmányainak és tudományos közleményeinek száma meghaladja a 100-at, az évek folyamán több fordítása is megjelent, ezenfelül több szerkesztett kötet és rendszeres nyelvtan kapcsolható a nevéhez, melyekből számos meglátás a mai napig alkalmazást nyer a nyelvtudomány területén. Ezekből válogatva álljon itt néhány példa:

- *Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás: A BME nyelvi Intézetének cikkgyűjteménye az egyetemi nyelvoktatás 30 éves fennállása alkalmával*, Szerk.: Hell György, kiadja a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, 1980.
- *Gépi fordítás: Algoritmusok orosz nyelvű szövegek elemzésére*, Szerk.: Hell György, kiadja a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, 1980.
- Hell György. *Német jegyzet műszakiak részére*, kiadja a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, 1971 és 1973.
- Hell György: *Részletes német nyelvtan haladók részére*, kiadja a Budapesti Műszaki Egyetem Továbbképző Intézete, 1973.
- Habsburg Ottó: *V. Károly – egy európai császár*, ford. Hell György, Budapest: Európa, 1994.

Szellemi aktivitását, a tudománnyal való kapcsolattartását mutatja, hogy halála előtt néhány évvel, 2017-ben „Fordítástörténet és fordítástan” címen még jelentetett meg közleményt a *Fordítástudományban*.

Emlékét örökre őrzik leányai, unokái, rokonai.

*Dr. Varga-Jani Anna
(Hell György unokája)*