

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

| | |
|---|--|
| Alapító | SZÉPE GYÖRGY (1995–2011) |
| Főszerkesztő | MEDGYES PÉTER (2012–) Eötvös Loránd Tudományegyetem |
| Szerkesztő | DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem |
| | * |
| Szerkesztőbizottság | BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem |
| | * |
| Tanácsadó Testület | ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN |
| | * |
| Könyvszemle Szoftverrovat Szótárszemle Hírek | DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem SZÖLLÖSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, a MANYE főtítkára |
| | * |
| Szerkesztőség | petermedgyes@yahoo.com droth.julia@gmail.com |
| | * |
| Kiadó | Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosi út 17. info@tintakiado.hu; Tel.: 06-1-371-0501 |
| Felelős kiadó és felelős szerkesztő Nyomás és kötés ISSN | KISS GÁBOR igazgató Vareg Produkció (www.vareg.hu) 1219-638X |
| | * |

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatás-módszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatás*ban megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatójára kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően referált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

SZÉKELY Gábor – TERTS István: Szépe György (1931–2012) (György Szépe [1931–2012]) 3

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

NÁDASDY Ádám: A cseresznye és a meggy: Nyelvet tanítunk vagy gondolkodást?
(Cherries and sour cherries: Do we teach language or thinking?) 9

DRINGÓ-HORVÁTH Ida: Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben
– intézményi körkép (Information technology in the education of German teachers:
An institutional survey) 19

RÉVÉSZ Judit: A magyarországi angoltanárképzés értékelési kultúrája
(The assessment culture of the education of English teachers in Hungary) 33

INTERJÚ (TALKING SHOP)

A vándormadár – Medgyes Péter interjúja Jéri Lillával
(The rolling stone – Péter Medgyes interviews Lilla Jéri) 48

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

CSÉPES Ildikó: Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el
a szakmai felügyeletet? (Accredited language exams: The agents and methods
of professional supervision) 56

KOVÁCS Dóra: Franciaoktatás.eu – nyelvtanítás másképpen
(Franciaoktatás.eu – another approach to language learning) 61

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

CSETNEKI Sándorné Bodnár Ildikó ♦♦ Ortutay Katalin: A franciaországi kisebbségi nyelvek
a hatalom árnyékában (Minority languages in France in the shadow of power) 73

KOMOR Levente ♦♦ Borgulya Ágnes – Deák Csaba (szerk.): Vállalati kommunikáció
a 21. század elején (Business communication at the beginning of the 21st century) 75

GÁL András ♦♦ Gordon Lewis: Bringing technology into the classroom
(Technikai eszközök használata a tanórán) 77

ANDOR József ♦♦ Anna T. Litovkina et al. (eds.): Hungarian humour (Humour and culture 3.)
(Magyar humor: humor és kultúra) 80

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

BOGNÁR Anikó ✧✧ **Makkai Ádám – Makkai Arany Ágnes: Angol társalgási zsebkönyv**
(English conversation pocketbook)87

SZOFTVER (SOFTWARE)

MÁTHÉ Elek: Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak
(Easy web tips for language teachers)90

HÍREK (NEWS)

**JABLONKAI Réka – SIPOS Gabriella: LinguaPark Klaszter – az oktatás és a vállalkozások
összefogása** (LinguaPark Cluster: The cooperation of education and business)92

**TEGYEY Ágnes: Mardi-gras „Húshagyó kedd” fesztivál. Országos francia középiskolai
dal-, vers- és prózamondó verseny** (Mardi-gras: Shrove Tuesday. National song, poetry
and prose recital contest for high-school students of French)95

Szépe György

(1931–2012)



Szépe professzor úr 2010-ben fölkeresett tanszéki irodámban. Nagyon megörültem, mert szórványos találkozásaink során mindig roppant szórakoztatóan mesélt életről és holtakról. Ez alkalommal is lenyűgözve hallgattam őt bő fél órán keresztül. Kifelé menet mintegy mellesleg megkérdezte: „Mondd, nem volna kedved átvenni tőlem a Modern Nyelvoktatás főszerkesztését?” „Megtisztelő ajánlat, de miért akarsz lemondani?” – kérdeztem. „Nem csinálhatom örökké.” Miután igent mondtam, biztosított róla, hogy a 2011-es számokkal még nem lesz gondom, 2012-ben együtt szerkesztjük a lapot, utána viszont végleg lelép a porondról. Betartotta az ígéretét, s e rövid idő alatt mindent átadott utódjának, amit csak lehetett. Amit viszont nem lehetett, az a bölcsesége, embersége és humora. Nyugodj békében, Professzor Úr!

Medgyes Péter

Az alábbiakban két nekrológban búcsúzunk Szépe Györgytől.

Az ember teste nem az ember. Az embernek szíve, lelke, szelleme van. A szív, a lélek, a szellem – és a test együtt: ez az ember. „Az embernek csak az arca ismerhető, de az arca nem ő. Ő az arca mögött van. Láthatatlan.” Nem azért, nem feltétlenül azért láthatatlan az ember, mert életében titkok rejlenek. Sokkal inkább azért láthatatlan, megismerhetetlen a maga teljes valójában, mert embertársaival más és más körülmények között, más és más élethelyzetekben, más és más feladatok megoldása közben találkozik. A körülményektől, a helyzettől és a feladattól függően az egyéniség sokszínűségéből az egész emberre jellemző színeknek általában csak egy-egy nyalábja villan fel a kortársak, a munkatársak, a barátok vagy akár a családtagok előtt.

Mindazok, akik rendszeres olvasói ennek a lapnak, mindazok, akik több-kevesebb gyakorisággal publikálnak ebben a kiadványban, Szépe Györgyöt, a Pécsi Tudományegyetem professor emeritusát, a Magyar Tudományos Akadémia doktorát, a MANYE tiszteletbeli elnökét, a Modern Nyelvoktatás alapító főszerkesztőjét olyan emberként ismerték, aki szívvel és lélekkel, nagy-nagy szeretettel és gondossággal végzi a folyóirattal kapcsolatos teendőket. Szépe György számára a Modern Nyelvoktatás nem egyszerűen szakmai kiadvány volt. Joggal tekintette ezt a fórumot saját teremtményének, hiszen réges-régen, más körülmények között, még a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat égisze alatt ő gondozta egy Modern Nyelvoktatás című kiadvány megjelenését, és éppolyan szomorúságot jelentett számára a folyóirat akkori megszűnése, mint amekkora öröm volt, hogy a Corvina Könyvkiadó segítségével életre hívhatta az új Modern Nyelvoktatást, és ezzel is szolgálhatta a magyarországi nyelvtanítás ügyét.

Mindazok, akik a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének tagjai, rendszeres vagy kevésbé rendszeres látogatói és résztvevői az egyesület kongresszusainak, rendezvényeinek, Szépe Györgyöt, aki több mint húsz éven keresztül volt az egyesület elnöke, olyan emberként ismerték meg, aki szívvel és lélekkel, nagy-nagy szeretettel és gondossággal szervezte és irányította ennek a társaságnak nemcsak a munkáját, hanem az egész életét. Nemcsak előadásai árulkodtak szellemének magával ragadó frissességéről, érdeklődésének sokoldalúságáról, ismereteinek gazdagságáról és mélységéről: mindez áradt belőle az egyesület választmányi és vezetőségi ülésein, és a magánbeszélgetések keretei között is.

Szépe György tudományos munkásságát nyilvánvalóan méltatni fogják a Magyar Tudományos Akadémia képviselői. Tanári munkásságáról bizonytalannal megemlékeznek a Pécsi Tudományegyetem egykor volt hallgatói és azok a tanártársak, akik együtt dolgoztak vele sok éven, esetleg több évtizeden keresztül. Szépe Györgyről, a tudósról annyit azonban itt is megemlíthetünk, meg kell említenünk, hogy ő a tudományt is azzal az empátiával művelte, ahogyan a Modern Nyelvoktatáshoz és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületéhez viszonyult. Tudományos érdeklődése szerteágazó és széles körű volt. Írt magyar nyelvjárási és fonetikai, fonológiai témájú dolgozatokat. Foglalkozott a magyar rokonsági elnevezésekkel, szemantikai és

szemiotikai kérdésekkel. A nyelvoktatás, a magyar mint idegen nyelv egyes kérdéseinek vizsgálata ugyancsak érdeklődési körébe tartozott. A nyolcvanas évektől kezdődően pedig egyre inkább a nyelvpolitika kérdései foglalkoztatták. Extrovertált egyéniségéből adódóan szívesen dolgozott társszerzőkkel, szívesen írt recenziókat. Nemcsak dolgozatait jelentette meg igen gyakran francia és angol nyelven, de szívesen kötött barátságot, ismeretséget külföldi nyelvtudósokkal is.

Milyen tanár volt Szépe György? Nem tudom, hiszen nem volt alkalmam személyiségének ezzel az arculatával megismerkedni. Azt viszont tudom, legalábbis úgy sejtem, hogy tudom, milyen ember volt.

Szépe György nagyon szerette az életet. Rá igazán jellemzőnek tűnnek a költő szavai:

„Óh, mint szeretném újra élni
Az ifjúság arany korát
Még egyszer újra átremélni
Hosszú reményeim sorát.”

Azaz mégsem teljesen jellemzőek ezek a sorok. Szépe György ugyanis – úgy vélem – nem csak „az ifjúság arany korát” szerette volna „újra élni”. Meggyőződésem, hogy vállalta volna, vállalná az élet kedvéért az öregkor minden nyűgét, baját is, hiszen nagybetegen is okos, szép értékelést tudott írni a neki elküldött kéziratokról. Nagybetegen is legfőbb gondjai közé tartozott, hogy tanácsaival, tapasztalatainak átadásával segítse utódjának, a Modern Nyelvoktatás új főszerkesztőjének munkáját. És mindaddig, ameddig erre fizikai lehetősége volt, úgy levelezett, beszélgetett barátaival, ismerőseivel, mintha egyetlen pillanatig sem gondolt volna az elmúlás lehetőségére.

Jó lenne azt mondani: „Minden tévedés volt. Kelj fel, Gyurka bátyám, szerkessz továbbra is folyóiratot, irányítsd továbbra is, vagy legalább segítsd tanácsaiddal a MANYE tevékenységét, írd dolgozatot a magyarországi nyelvpolitika legújabb fejleményeiről, beszéljünk egy jót szűk baráti körben, vagy legalább levelezzünk egymással, hiszen olyan kiváló lehetőséget teremtett ehhez az internet!” Hiába mondanánk. A földi élet véges – mindenki számára.

Egyet tehetünk: emlékezünk Szépe Györgyre, aki elhunyt 2012. szeptember 12-én, Budapesten.

Székelly Gábor

Alig több mint egy évvel ezelőtt Pécsen és Budapesten szakmai, családi és baráti körben ünnepeltük Szépe György 80. születésnapját. Az ünnepségek tárgyiasulása az immár harmadik köszöntő kötet (Kárpáti–Nádor–Szűcs 2011). Ezenkívül elkészült az 1931-ben született szerző 31, nagyrészt nehezen hozzáférhető írását tartalmazó tanulmánykötet (Terts 2011), és majdnem elkészült a Szépe György által nyelvészportréknak nevezett, már nem élő személyekről szóló személyes jellegű írásokat össze-

gyűjtő Tinta-kötet is. A szinte minden hivatalosságot nélkülöző pécsi köszöntésnek egyik csúcspontja az volt, amikor a pécsi nyelvészek doyenje, Medve Zoltán (aki – mivel Anna lánya is kollégánk – hagyományosan az „Öreg Medve” nevet viseli) hoszszú és szabadon előadott (!) latin nyelvű köszöntőt mondott, melyet a kis tanteremben összegyűltek, a „pécsi család” mélyen megrendülve hallgatott. A rítus, a formára nem mindenben adó (a nyakkendőhöz és öltönyhöz kánikulában is, de a „Professzor Úr” megszólításhoz soha nem ragaszkodó) ünnepeltnek ez az ősi akadémiai hagyományoknak megfelelő köszöntése nagyszerűen szimbolizálta: a tudomány, a tanítás és a társadalmi aktivitás nagyot változott az időben (tudjuk, hogy Szépe György mekkora kedvelője és használója volt a modern információs technikának), de a lényeg nem. (És melleleg, ahogy mondani szokták, „jó poén” is volt, hiszen Szépe György – és erre nagyon büszke volt – maga is publikált latinul!)

Ezután érte a betegség. Amennyire lehetett, helyrejött, és bár nem a régi intenzitással, dolgozott (például az említett portréköteten). Amikor két régi pécsi kolléga, Gergely János és Hoffmann Ottó meghalt, temetésükön a cudar időjárás és más fizikai nehézségek ellenére „természetesen” betegen is részt vett (a kánikulát azzal intézte el, hogy „alföldi gyerek” lévén nem fél a melegtől), ahogyan ott volt Horányi Özséb 70. születésnapjának budapesti köszöntésén is. (Betegsége előtt pár hónappal még a nála csak pár évvel idősebb Vekerdi László temetésén vett részt, jó pár éve pedig egy fiatal néderlandista kolléganőén – büszkén és kicsit szemrehányóan mesélte utóbb, hogy már csak alig néhányadmagával tudta énekelni a zsoltárokat.)

Nagy-nagy meglepetéssel hallgattuk, amikor egyszer – de már a betegségéből felépülőben – sorra vette, hány munkát szeretne még elvégezni, illetve befejezni. A portrékötettel együtt nem kevesebb, mint nyolc tétel szerepelt a listán!

Ezt a többször említett portrékötetet (melynek egyes részeit pécsi doktori előadásain már elmondta *Fej(ezet)ek a XX. századi magyar nyelvtudományból* címen) nem lehet megrendülés nélkül olvasni. (Hamarosan megjelenik a Tinta Könyvkiadónál Szöllősy Éva szerkesztésében; én még régebről ismerem a legtöbb részét, és Szépe György abban a megtiszteltetésben is részesített, hogy lektora lehettem.) Szinte minden egyes szó tudatos megválasztásából egész filozófia árad (az én kedvencem a *Telegdi Zsigmond boldogságos emlékezete* című nekrológ, amelyben a biblikus erejű jelzőt egy szerkesztő *boldogra* akarta változtatni...). Rövid nekrológban búcsúztatta el például a Nyelvtudományi Intézet két gépíróját, és hosszú szociológiai jellegű elemzést szentelt az intézetbe „száműzötteknek”.

Ha az ő portréját kellene megrajzolni, a köré az eset köré csoportosítanám, amit annyiszor mesélek el, ahányszor csak lehet, mert szűk körben történt. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat 1965–66-ban modern nyelvészeti sorozatot indított összesen vagy fél tucat hallgatónak (az ELTE hatalmas előadótermében), köztük voltam én is negyedikes gimnazistaként. Az egyik előadást Szépe György tartotta, aki a bemutatkozás után ezzel a gesztussal lepte meg laikus hallgatóit: „Most fölírom ide a táblára Maguknak azoknak a nevét, akik ehhez a témához Magyarországon nálam jobban értenek.” Később tudtam meg, hogy az egyik név tulajdonosa éppen az ő szakmai tanácsára és a tőle kapott könyvek segítségével indult neki magasra ívelő pályájának. A laikus, pláne, ha tapasztalatlan, szerénységnek vagy akár retorikai fogásnak is vehette volna az egészet. Jó néhány évtizedes ismeretség alapján ma már persze jól tudom,

hogy nem (igazi vagy megjátszott) szerénységről volt szó, hanem arról, hogy ezzel is sugallni akarta: akármilyen fontos is az egyén, végül is a közös munka számít. (Meggemlítem, mert ennek a felfogásának a bizonyítéka, hogy Kuhn paradigmaelméletének, tehát a tudomány közös vállalkozásként való felfogásának nálunk máig kevésbé ismert fontos előzményére, Ludwik Fleck lengyel orvos 1935-ben németül kiadott könyvére ő már réges-régen felhívta tanítványai és kollégái figyelmét.)

A Gondolat Kiadó idén tavasszal fontos kutatókat kért fel világnézetük kötetnyi terjedelemben való összefoglalására, és ebben a sorozatban természetesen ő is szerepelt volna. Azt már nem vállalta, hogy saját maga írja meg a könyvet (sohasem szerette ezt a műfajt, melyet számtalan nagyszerű metaforája egyikével „hosszútávfutásnak” nevezett). A sorozatot szerkesztő egykori tanítvány, Terestyéni Tamás azonban nem engedett, ezért olyan kompromisszumos megoldás született, hogy egyik tanítványa és kollégája által készített interjúk formájában, valamint írásaiból bőven idézve mégiscsak összeállhat a könyv. Mikorra eldől volt, hogy igazán megvalósul-e a sorozat, a sors eldöntötte, hogy ő már semmilyen formában nem fog szerepelni benne.

A szeptember 11-éről 12-ére virradó éjszaka halt meg. Szép szimbólum, hogy éppen előző nap jött ki a nyomdából a Modern Nyelvoktatás 2012/3., augusztusi száma, és annak legelső írása Szépe György laudatója (így, latinosan írva) Fodor Istvánról, a MANYE tiszteleti tagjáról. A 92 éves korában nemrég meghalt kolléga életének és munkásságának mély empátiával megírt méltatása Szépe György utolsó, még életében megjelent írása – egy hallatlanul gazdag bibliográfia utolsó tétele. Az említett portrékötet kézírata napokkal halála után került a kiadóhoz, a kinyomtatott könyvben a szerző nevét már fekete keret fogja övezni.

Amikor a betegsége végzetesre fordulásáról szóló telefonhívás érkezett, éppen hászid bölcsességeket olvastam. Köztük ezt a Báál Sém Tovtól származót: „Az ember élete hasonlít a gyermek játékaihoz. Egész estig eljátszadozik vele, aztán elfárad, és elmegy megpihenni” (Jólesz 1996: 136). Aki ismerte Szépe György pátoszmentes élet- és munkafelfogását, egyetért velem abban, hogy miért idézem itt és most éppen ezt. Személyesen és interjúkban ő maga is többször megfogalmazta (pedagógiai szándékkal is!), hogy a játék, a – közösségben és közösségért folyó – tevékenység áll a középpontban, nem pedig valamiféle – pláne nem görcsös – misszió, feladat. Az iskola, az intézeti osztály, a szerkesztőség, a bizottság mind-mind ilyen alkalmas közösség volt a számára.

Egy másíknak – és ez már rólunk is szól – a mezricsi Dov Baer a hőse, aki „elhatározta, hogy ő hozza el a világ számára a megváltást. Megszólt benne egy hang:

– Vajon méltó vagy erre?

– Igen, mert én vagyok ennek a nemzedéknek a legnagyobb cádikja – válaszolt magának.

– És ki bizonyítja ezt?

– Az a szent nemzedék, amelyet felneveltem.

Hozzájuk fordulva kérdezte a véleményüket. De tanítványai hallgattak. Ez volt életének legnagyobb csalódása” (Jólesz 1996: 140). Mondanom sem kell, miért vélem ezt is aktuálisnak – azért, mert pontosan az ellenkezőjéről szól, mint ami Szépe Györgyre áll. Tanítványai, kollégái, köztük a nála idősebbek is, mindig készséggel elismerték, mennyi mindent tanultak tőle a szakmáról és általában az értelmiségi létről, mennyit

és milyen adekvátan segített a hozzá fordulókon. (Erről tanúskodik a 65. és a 70. születésnapját köszöntő kötetek jó néhány személyes hangvételi írása – annak ellenére, hogy a szerkesztők eleve kérték a szerzőket, kerüljék el, hogy bókhalmaz kerekedjen ki ezekből.)

Még két rövid idézetet hadd illesszek ide. Mindkettő a csipős nyelvű, felvilágosodás kori nagy német fizikustól és filozófustól, Georg Christoph Lichtenbergtől való; önmagukért beszélnek, és jelen aktualitásuk sem igényel magyarázatot.

„A legnagyobb szerencse a világon, amelyért nap mint nap fohászokodom, az, hogy erőben és ismeretekben csak belátó, érvekre-hajló és erényes emberek múljanak fölül” (Lichtenberg 1995: 125).

„Mindig fájlalom, ha egy tehetséges ember meghal, hiszen ennek a világnak nagyobb szüksége van az ilyenekre, mint az Égnek” (Lichtenberg 1995: 110).

Jól ismerjük az oly költői „Nyugodj békében!” búcsúformula történetét: eredetileg bizony nem az elhunyt, hanem a hátramaradottak nyugalmáról van szó, arról, hogy „maradjon nyugton”, ne kísértsen (még ha netán volna is oka erre). Szépe Györgytől búcsúzva mi most éppen hogy arra kérjük őt, hogy ne nyugodjon békében, hanem a maga megszokott, hol finomabb, hol erősebb módján ösztönözzön minket továbbra is munkára, szakmai és emberi helytállásra, tisztességre, fontos ügyek felismerésére és felvállalására. Ígérjük, továbbra is kikérjük – immár sajnos csak gondolatban – a véleményét: mit szólna ehhez vagy ahhoz a megoldáshoz, mit csinálna a helyünkben. Ígérjük, igyekszünk erőnkhez mérten szót fogadni.

Van miért hálásnak lennünk neki, lesz bőven, amiben őrá szorulunk továbbra is, és – a példabeszédben szereplő csalódott mester esetéhez visszatérve – sohasem fogunk habozni, ha fölteszik nekünk azt a bizonyos kérdést, hogy elismerjük, bizonyítsuk, ki volt, hogy kiálljunk mellette.

Terts István

IRODALOM

- Fleck, L. (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: Benno Schwabe, új kiadás (1980) Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jólesz Károly (1996): *Kincsesár. Talmudi legendák, hászid bölcsék és bölcsességek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kárpáti Eszter – Nádor Orsolya – Szücs Tibor (2011, szerk.): *Hungarológiai Évkönyv XII. (XII/1)*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Lichtenberg, G. Ch. (1995): *Aforizmák*. Válogatta és fordította: Tatár Sándor. Budapest: T-Twins Kiadó.
- Terts István (2011, szerk.): *A folyton megújuló nyelvészet. Szépe György nyelvészeti írásaiból tanárok és diákok részére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

NÁDASDY ÁDÁM

A cseresznye és a meggy: Nyelvet tanítunk vagy gondolkodást?

Cherries and sour cherries: Do we teach language or thinking?

The two kinds of cherry have different names in many languages; this example shows that lexicalization is arbitrary, and some things just do not have a name in a given language. However, one can express everything in every language (in a more or less complicated fashion); the interesting thing is what one *has to* express in a given language (as Humboldt said). Are linguistic categories universal or relative? Are patterns of thought universal or relative? Both questions can have both answers, so their combinations give four cases. Of these the most popular, linguistic relativism, claims that teaching a foreign language really means teaching a new way of thinking. The article argues that this is a fallacy, and points out that serious language teaching is based on the opposing view, cognitive universalism. The teacher has to equip the learner with the linguistic tools to express his thoughts, which are much the same for every human being.

Mit tud az, aki jól tud egy idegen nyelvet? Azt szokták mondani, hogy meg kell tanulni a célnyelven gondolkodni, mert az tud igazán jól németül, olaszul, lettül, aki tud németül, olaszul, lettül gondolkodni. Valóban így van ez? Másképp gondolkodnak a németek, olaszok, lettek, s azért mások a nyelveik? Vagy fordítva?

A nyelvek önkényeskedései

A nyelvek más-más módon osztják fel a világ dolgait, jelenségeit. Valahogy muszáj felosztaniuk, hiszen például nem képzelhető el annyi igeidő, ahány árnyalata létezik a valóságban múltnak és jövőnek, elő- és utóidejűségnek. A nyelvek válogatni kényeszerülnek, hogy az objektív idő mely elemeit, mely aspektusait óhajtják nyelvtani eszközökkel kifejezni, s melyeket nem. Az angol sokat, az orosz keveset. Ugyanígy egy-egy nyelv „szuverén döntése”, hogy óhajtja-e a biológiai nemeket nyelvtanilag kifejezni vagy sem: a német igen, a török nem. Ezt önkényesen döntenek el a nyelvek. Ez most egy szép allegorizáló megszemélyesítés, mert úgy tesz, mintha a nyelv valami személy lenne. Ugyanígy allegorizálva szokás olyat mondani, hogy az illető nyelvnek ilyen vagy olyan a „gondolkodásmódja”.

A szókinccs is nyelvről nyelvre másképpen (és megint csak önkényesen!) tagolja a világ dolgait, hiszen nyilván nem létezhet annyi szó, ahány dolog létezik a világban. Nem csak abban önkényesek a nyelvek, hogy ugyanarra a dologra más-más hangsorbetűsört használnak (*eső*, olaszul *pioggia* [pjodzsa], hollandul *regen* [réchön]). Abban is önkényesek, hogy egyáltalán mit neveznek meg külön szóval, és mit nem, azaz

hogyan lexikalizálják a világ dolgait. Külön dolog-e a cseresznye és a meggy, vagy ugyanannak a dolognak két alfaja? A magyar nyelv szerint ez két külön dolog, hiszen más szót alkalmaz rájuk. Ugyanez a helyzet az oroszban: *cseresznya* és *visnya*. Az angolban viszont mindkettő *cherry*, vagyis az angol nyelv „úgy dönt”, hogy ezt a két (tényleg nagyon hasonló) dolgot nem különbözteti meg a maga szókinccsében, azaz mindkettő *cherry*. Ezen nem változtat az a tény, hogy az angolban is ki lehet fejezni, hogy meggyről van szó: *sour cherry*, ez azonban triviális, mert körülírással, összetétellel – azaz szerkezeti eszközökkel – mindent ki lehet fejezni. (Létezik *morello cherry* név is.)

Felmerülhet, hogy ez nem jó példa, mert a *sour cherry* lexikalizálva van az angolban, tehát szó értékűnek tekinthető. Én azonban arról beszélek, hogy mi van igazán szóként, azaz minimális szótári tételként lexikalizálva, azaz úgy, hogy csak egészében tud a kérdéses dologra utalni. Így például a *prime minister* minimálisan van lexikalizálva, mert helyette nem állhat se a *prime*, se a *minister*, nem jó tehát az alábbi párbeszéd: *I met the minister. Which one? The prime minister*. Ezzel szemben a *sour cherry* nem minimális lexikai elem, mert a meggyre is lehet *cherry*-ként utalni: *Give me the cherries! Which ones? The sour cherries*. Hasonló a magyarban a *sárgabarack* és a *folyóirat* különbsége. A *folyóirat* minimális lexikai tétel, nem utalhatok rá az *irat* elemmel (*Add ide az iratot! Melyiket? A folyóiratot.*); viszont a *sárgabarack* nem minimális tétel, mert utalhatok rá a *barack* elemmel (*Add ide a barackot! Melyiket? A sárgabarackot.*)

Németül is egy szót, a *Kirsche*-t használják mindkettőre (bár a meggyre Ausztriában létezik a külön *Weichsel*) – ezért van, hogy Csehov *Visnyóvíj szad* (azaz ’Meggyeskert’) című darabjának címét németre *Kirschgarten*-nak fordították, s az ebből készült első magyar fordítás ezért lett *Cseresnyéskert*. Hiába születtek később pontos fordítások, a cím megmaradt. Orosz ismerőseim máig dohognak, hogy Csehovnál nyilvánvalóan meggyeskertről van szó, ugyanis szállítható, tartósított lekvárt (amit a darabban emlegetnek) csak meggyből lehet készíteni, cseresznyéből nem.

A nyelv és a világ (vagy az arról való gondolkodásunk, a „kogníció”) között komolyabb konfliktusok is feszülhetnek. Vannak dolgok, melyekhez talán semmilyen nyelvben nem kapcsolódik szó – de attól ezek még dolgok, valós létezők. Például ilyen a sós kifli vége. Megérdemelné, hogy külön szó legyen rá, mert szerintem önálló entitás, semmihez nem hasonlítható finomság, még sincs rá külön szó. Csak nem lexikalizált összetétellel (azaz szerkezeti úton) tudom kifejezni: *sóskiflivég*, de nem volna elképzelhetetlen, hogy valamely nyelvben legyen szó (azaz minimális lexikai tétel) a sós kiflivégre, hiszen például a magyarban a kenyér végére van szó: *sercli*. Másfelől a nyelv nem mindig logikusan vagy szabatosan tükrözi a valóságot, és nehéz volna azt mondani, hogy ha ellentmond a tudományos (vagy akár tapasztalati) igazságnak, akkor a nyelv hibás. „Kockás füzet” – mondjuk, pedig a tudomány mást nevez kockának, a füzetet pedig szabatosan „négyzethálós”-nak mondja. Az a tanár, aki kijavít, mondván: ne mondd „kockás füzetnek”, amikor az „négyzethálós”, voltaképpen a gondolkodásunkat félti. Azt gondolja, hogy nyelv és gondolkodás között közvetlen kapcsolat van, s ha két dolgot (a kockát meg a négyzetet) ugyanazzal a szóval illetem, akkor azt fogom gondolni, hogy a kettő ugyanaz, tehát az azonos szó használata el fog takarni a gondolkodásomban egy valós és fontos különbséget, míg a különböző szavak használata mintegy rávilágít a valós különbségre. Ez azonban nem ilyen egyszerű.

Mindent ki lehet fejezni?

Aki magyart vagy oroszot tanít angoloknak, az vajon szavakat tanít, amikor a *cherry* két megfelelőjét tanítja, avagy gondolkodást, tehát hogy a világot másképp is fel lehet osztani? Kalauz-e a nyelvtanár a világ megismerésében? Volt egy nagyon értelmes mérnök magántanítványom, akinek elmagyaráztam az angol perfektum képzését (*I have played baseball*), s mondtam, hogy a használati szabály pofonegyszerű: akkor használjuk, ha valami megtörtént, de nem fontos, hogy mikor: 'játszottam (már, valamikor, életemben, ma délelőtt...) baseballt'. No jó, mondta nevetve, de honnan fogja ő tudni, hogy az angoloknak mikor nem fontos, hogy valami mikor történt? Hát bizony, mondtam, azt csak évek gyakorlatával és megfigyelésével lehet elsajátítani, hogy ők hogyan gondolkodnak. De a szabály, az pofonegyszerű, hiszen az eredménnyel járó folyamatoknál ugyanezért használják az eredményállapot jelölésére (*I have wiped the glass* – 'letöröltem az üveget', mindegy hogy mikor, a lényeg, hogy már megtörtént, íme az eredmény) szemben a sima múlt idővel: *I wiped the glass* (ott és akkor, tehát most mindegy, hogy tiszta-e még, vagy már rég bepiszkolódott).

Figyelem: a fent elmondottakból nem következik, hogy az a nyelv, amely „úgy döntött”, hogy eszköztárába nem veszi fel ezt vagy amazt a dolgot, ne volna alkalmas a kérdéses dolog kifejezésére, és hogy beszélői ne tudnának a kérdéses dologra gondolni. A magyarban nincsenek nemek, de azért ki lehet fejezni, hogy férfiról avagy nőről van szó – ha kicsit bonyolultabban is, vagy alkalmanként más-más eszközökkel. Az angolban nincs *meggy*, de láttuk: ki lehet fejezni, hogy meggyről van szó, és nem „sima” cseresznyéről. Az oroszban nincs többféle múlt idő, mégis ki lehet fejezni, hogy valami megelőzte-e a másik eseményt, és hogy befejeződött-e a múltban, vagy csak zajlott. Wilhelm von Humboldt nyelvész és filozófus (1767–1836) mondta találóan, hogy a nyelvek nem abban különböznek, hogy melyiken mit lehet kifejezni, mert minden nyelven mindent ki lehet fejezni (legföljebb az egyikben rövidebben, a másikban hosszabban), hanem abban, hogy melyiken mit *nem* lehet *nem* kifejezni. Valóban ez a döntő különbség a nyelvek között. Franciául nem mondhatom, hogy „ő” anélkül, hogy ki ne fejezném: férfiról vagy nőről van szó. Magyarul nem beszélhetek a piros lédús kicsi gyümölcsről (a *cherry*-ről) anélkül, hogy ki ne fejezném: az édesebbikről vagy a savanyúbbikról van szó. Angolul nem beszélhetek egy már megtörtént eseményről anélkül, hogy ki ne fejezném: fontos-e, hogy mikor történt (*he played, I wiped*), avagy csak a dolog megtörténte fontos (*I have played, I have wiped*). A jellemző különbség tehát a nyelvek között „lefelé” van, azaz hogy mennyire lehet „lemenni” a közlés lecsupaszításában, mennyire lehet eltekinteni a világ bizonyos konkrétumaitól az illető nyelven. Lehet-e az „ő”-ből kivenni a nemet (magyarul igen), a kis piros gyümölcsből a savanyúbb vagy édesebb ízt (angolul igen), stb. „Fölfelé” nincs ilyen különbség, azaz hogy mennyi információt lehet még belepakolni a közleménybe: bármennyit lehet, bármelyik nyelvben.

Ettől még igaz marad, hogy a nyelvek különbségei miatt az egyikben inkább ezt, a másikon azt lehet elegánsan vagy szépen vagy tömören kifejezni. *Paradise Lost* – mondja az angol cím, és hiába írom németül, hogy *Das verlorene Paradies*, magyarul *Az elveszett Paradicsom*, az angol cím valójában „a Paradicsom elvesztése”, sőt „elveszése” értelmet (is) tartalmazza. Ezt el lehet magyarázni (mint most tettem), ki lehet fejezni egy másik nyelven, de ez már címnek nemigen volna alkalmas. Idős színházi

ismerősöm, ha olyan produkciót látott, amely nem az ő ízlése szerint volt, de amelynek profizmusát el kellett ismernie, ekként dicsérte meg: „Ha ezt, akkor így!” Ki lehet ezt fejezni más nyelven? Hát persze, mondja Humboldt, minden nyelven mindent ki lehet fejezni. Ugyan dehogy, mondja az ízlésünk, ez felhívítva, átfogalmazva már nem ugyanaz. És ebben van némi igazság. (Angolul talán így próbálhatnám meg: „If *that's* what you want, *this* is how you want it!” – sajnos háromszor olyan hosszú...)

Az emberi dolgok eloszlása

Hogyan oszlanak el az emberi dolgok a földkerekségen? Mi a döntőbb úgy általában a népek, emberek nyelve és gondolkodása szempontjából: az azonosság vagy a különbség? Mindkettő mellett sok érv szól. Hiszen egyfelől mind egyformák vagyunk, ugyanúgy félünk, remélünk, csalunk, átkozunk, s Humboldtnek igaza van, különben nem lehetne például a Bibliát lefordítani bármely nyelvre – márpedig Isten nyilván nem teremtett olyan nyelvet, amelyen az ő mondanivalóját ne lehetne kifejezni. Másfelől mind különbözőek vagyunk, minden nyelv és minden kultúra más, hiszen ezért szoktuk féltetni a kicsiket az eltűnéstől. Ha az azonosságot – akár a nyelvit, akár a gondolkodásbelit – tekintjük döntőnek, akkor az *univerzalizmus* talaján állunk: azt tartjuk, hogy az emberiség univerzális tulajdonságai az elsődlegesek (miközben persze nem tagadjuk a sok különbözőséget, csak ezek másodlagosak – mint mondjuk az anatómiában a bőrszín). Ha viszont a különbözőséget – akár a nyelvit, akár a gondolkodásbelit – tekintjük döntőnek, akkor a *relativizmus* talaján állunk, azt vallva, hogy az emberi egyének és kultúrák vonásai relatívák, viszonylagosak, mindenféle helyi és egyéni tényezőktől függenek.

Mindez bejön a nyelvóra kellős közepébe. Amikor holnap reggel 9-kor Ida néni felemeli kezét az 5.b-ben, s azt mondja: „Gyerekek, ne kérdezzétek, mi angolul a »fázni«, mert nincs ilyen ige, nekik csak »hideg« van: *I'm cold*, a »fázás« fogalma nekik ismeretlen; mert minden nyelv egy külön világ, egy külön gondolkodásmód” – akkor Ida néni a relativizmus talaján áll. Ám másnap, amikor azt mondja: „Kisfiam, nem jó a *Many people was there*, mert a *people* az többes szám, az igit pedig az alany számával kell egyeztetni, tehát *were!*” – akkor bizony az univerzalizmust prédikálja, és a gyerek levonja a konzekvenciát: külön világ ide, gondolkodásmód oda, azért az „alany”, „ige”, „egyeztetés” mindenütt ugyanúgy működik!

Ki kinek a szolgálóleánya?

Van egy másik szempont is, amellyel a nyelvtanár szemben találja magát. Hiszen a tanuló többnyire azért jön a nyelvórára, hogy megtanulja kifejezni valamely más nyelven azt, amit ő gondolni szokott, és amit mondani akar. Nem akar ő mást gondolni és mást mondani, mint eddig, csak egy új eszközt szeretne a kezébe kapni, hasonlóképpen ahhoz, aki gyorsírási tanfolyamra jelentkezik: az se akar mást írni, mint eddig, csak máshogy. Ezt a megközelítést nevezzük *kognitív* kiindulásnak, mert a gondolkodást (tehát a kogníciót, azaz a „megismerést”: tudást, tapasztalatot, érzéseket) tekinti elsődlegesnek, s a nyelvet másodlagosnak. A nyelv eszerint arra való, hogy a – tőle függetlenül létező – gondolatokat kifejezze, „szavakba öntse”. Idáig talán mindnyájan bólogatunk, hogy bizony, ez így van. Ha a gondolkodás befolyásolja a nyelvet, ha a nyelv feladata a „megismert” (= elgondolt, felfogott, megérzett stb.) dolgok megfogal-

mazása, akkor nyilván ezekhez fog alkalmazkodni, ezeket fogja valamilyen formában tükrözni, úgy, ahogy egy szerszám tükrözi azt, amire való.

Jegyezzük meg, hogy a „kognitív” szót sokféle értelemben használják; itt most az alapvető, általános értelemben áll, azaz „megismerési, a megismeréssel (tudással, gondolkodással) kapcsolatos”. Ennél szűkebb fogalom a „kognitívizmus”, mely szerint a nyelvi képességek az általános kognitív képességekből következnek, nem pedig külön „modult” alkotnak – ezt egyébként meggyőzően cáfolja Bánréti (2011: 343), aki leszögezi: „Az általános megismerési és értelmi képességek szintje és a nyelvi tudás között nincsen kölcsönös megfelelés. A nyelv az általános intellektuális képességektől független, önálló, genetikusan meghatározott képességek megvalósulása.”

Már az anyanyelv elsajátítását is úgy szokás elképzelni, hogy a gyerek gondol mindenfélét, majd némi küszködés és próbálkozás árán megszerzi a képességet, hogy ezt velünk közölje. Ugyanezt szokás gondolni az idegennyelv-tanulóról, egyébként több joggal, hiszen neki már nyilvánvalóan vannak gondolatai (melyeket az anyanyelvén meg is tud fogalmazni), s a feladat az volna, hogy ezeket (mint a gyorsíró) egy másik eszközzel is át tudja adni. E kognitív kiindulás szerint tehát a nyelv a gondolkodás szolgálóleánya.

Egyáltalán nem biztos, hogy ez így van. Nagyon is elképzelhető, hogy nem a gondolkodás hat a nyelvre, hanem fordítva: a nyelv hat a gondolkodásra. Ezt nevezhetjük *nyelvi* álláspontnak (ez nem egyenlő a determinizmussal, lásd alább!). Eszerint nyelv nélkül nincs is gondolkodás. A kisgyermek, amikor anyanyelvét elsajátítja, nem azt tanulja meg, hogy hogyan kell gondolatait kommunikálni, hanem azt, hogy egyáltalán hogyan kell gondolkodni! És miket lehet gondolni! Nagyon is elképzelhető, hogy – legalábbis eleinte – csak olyasmit tud elgondolni, amit a nyelv az ő számára lehetővé tesz. Azaz a nyelv nem gondolataink kifejezője, hanem megteremtője és lehetővé tevője. Eszerint a gondolkodás a nyelv szolgálóleánya!

Kétszer két szempont

Két szempontból néztük a nyelv(ek) és gondolkodás(módok) viszonyát. Az első azt vizsgálja: milyen az emberi dolgok eloszlása, s kétféle választ lát: az-e a döntő, ami minden embernél és társadalomnál egyforma (univerzalizmus), avagy az, ami különbözik egyének, helyek, közösségek szerint (relativizmus)? A második azt vizsgálja: a gondolkodás vagy a nyelv-e az elsődleges, s megint csak kétféle választ lát: azért beszélünk úgy, ahogy, mert olyannak gondoljuk a világot (kognitív kiindulás), vagy azért gondoljuk olyannak a világot, mert a nyelv, amelyet beszélünk, erre terel minket (nyelvi kiindulás)?

Így tehát nyelv és gondolkodás között négyféle viszony képzelhető el (Pléh 2004: 232):

| | Univerzális módon (mindenütt/mindenkinél egyformán) | Relatív módon (mindenütt/mindenkinél más-képp) |
|---|---|--|
| Kognitív kiindulás A gondolkodás az elsődleges, a nyelv ezt tükrözi/követi | 1. KOGNITÍV UNIVERZALIZMUS | 2. KOGNITÍV RELATIVIZMUS |
| Nyelvi kiindulás A nyelv az elsődleges, a gondolkodás ezt tükrözi/követi | 3. NYELVI UNIVERZALIZMUS | 4. NYELVI RELATIVIZMUS |

1. A *kognitív univerzalizmus* azt mondja: a gondolkodás az elsődleges a nyelvhez képest, s mivel az emberi gondolkodás egyféle, a nyelv is alapvetően egyféle; a nyelvek különbségei lehetnek látványosak, mint az emberek külső megjelenése, de ugyanúgy csak felszíniek. Kulturálisan lehet gyümölcsöző ez a különbség, például más nyelv másféle költészetet, humort, címadási lehetőségeket teremt, de ez inkább csak a hab a tortán. Egyforma gondolkodáson itt persze az alapvető műveleteket értjük: állítás, tagadás, kérdés, feltétel, következtetés, felszólítás stb., nem azt, hogy a magyarok szeretik a lengyeleket.

Mint láttuk, ez a kognitív univerzalizmus mélyen gyökerezik bennünk, tehát az a vélekedés, hogy minden ember és minden közösség tapasztalata, világismerete, öröme és fájdalma alapvetően egyforma, csak éppen más-más nyelven fogalmazzuk ezt meg. Aki angolul azt mondja: *I am cold*, az ugyanazt érzi, mint aki magyarul azt mondja: *Fázom*. Ez nemcsak a filozófust, de a nyelvtanárt és a tolmácsot is érdekli, mert a kognitív univerzalizmus azt állítja: a tartalmak azonosak, a nyelvek eltérése véletlenszerű és áthidalható. Így gondolták az apostolok, amikor a Szentlélek adományaként különböző nyelveken kezdtek beszélni (de persze tartalmilag ugyanazt mondták!), és így gondolják ma Brüsszelben a tolmácsok és fordítók.

Megjegyzendő, hogy a nem-nyelvszerek „univerzalizmuson” általában csakis ezt értik, tehát a kognitív univerzalizmust, a globálisan egyforma gondolkodást. E hagyomány részeként évszázadok óta próbálják megalkotni az „univerzális (filozófiai) nyelveket, amelyek – a természetes nyelvekkel szemben – a gondolkodás egyetemes rendjét kívánják tükrözni” (Cseresnyési 2004: 235).

Számos kutató szerint az anyanyelv-elsajátítás során a minden gyermeknél egyforma megismerés (tehát hogy léteznek tárgyak, mozgás, hely, idő, fázás stb.) megelőzi a megfelelő nyelvi kategóriák kialakulását. A gyermek ezekhez tanulja meg környezetétől az ott érvényben lévő nyelvi formákat, például „önmozgást végző valami” → ez szokott lenni a mondatokban az alany, „mozdítható dolog” → ez szokott lenni a nyelvtani tárgy, „tartó dolog/hely/edény” → ennek megnevezése a helyhatározó stb. A kognitív univerzalizmus forgatókönyve szerint a csecsemő rájön, hogy bizonyos dolgok önmozgást végeznek, mások inkább elszenvedik a megmozdítást, és járókéjából fülelve leszűri, hogy az egyiknek az alany, a másiknak a tárgy felel meg. (Persze a felszíni „paramétereket” meg kell tanulnia, hogy abban a nyelvben, ahova született, hogyan fejezik ki az alanyt és a tárgyat: szórenddel, ragokkal?) A nyelvek tehát alapvetően azért egyformák, mivel az emberi megismerés (gondolkodás, tapasztalás) alapvetően egyforma. Az anyanyelvét elsajátító gyermek – ugyanúgy, mint a felnőtt nyelvtanuló – ehhez az általános és közös emberi tapasztalathoz keres és tanul nyelvi formákat.

2. A *kognitív relativizmus* szerint az emberi gondolkodás relatív dolog: függ a helytől és időtől, az egyéntől és a társadalomtól, s a gondolkodásmódoknak ezt a különbözőségét tükrözik a nyelvek. Hiszen különben miért nem egyforma minden nyelv? A különbségeik sokkal jelentősebbek, mint azt az univerzalisták hirdetik! Másképp ismeri meg a világot az eszkimó, és másképp a berber, másképp az ipari társadalom, és másképp a földműves, és mindez lecsapódik a nyelveikben. Például nem véletlen – mondja ez az álláspont –, hogy az orosz nyelvben alig vannak igeidők (szigorúan véve csak

jelen és múlt van), mert a végtelen orosz mezőkön és sztyeppéken, a statikus, mozdulatlan orosz világban és kultúrában nincs ilyesmire szükség: az orosz ember, az orosz társadalom nem használja, nem ismeri az idő rétegeit, rezdüléseit, s így ezt nyelvében sem kell kifejezésre juttatnia. Ezzel szemben – folytatódik az érvelés – az angol nyelvben számos igeidő van, hiszen az angol nyelvű országok egyéni és társadalmi tapasztalata azt harsogja: *time is money!* A nyelvek tehát azért különböznek, mert más gondolkodás és tapasztalat csapódik le bennük. Vagyis az orosz, magyar, olasz nyelv nem véletlenül olyan, amilyen, mert az oroszok, magyarok, olaszok úgy gondolkodnak, ahogy.

Ez jól hangzik, ám elég könnyű cáfolni, mert a nyelvek közt sok olyan különbség van, amit nem lehet semmi értelmes dologgal összefüggésbe hozni. A csehek gondolkodásmódja lehet, hogy különbözik az őket körülvevő németiségétől (ezt nem könnyű eldönteni), de aligha emiatt van, hogy a csehben nincs névelő. Az, hogy a magyarban nincsenek nemek, aligha tükrözhet bármit: nem állíthatjuk, hogy Budapesten kevésbé volna fontos a férfi-nő különbség, mint Bécsben vagy Belgrádban.

3. A *nyelvi univerzalizmus* azt mondja: minden nyelv alapvetően egyforma, sőt csak egyetlen emberi nyelv van, alapja az univerzális grammatika (Pinker 1999: 489), s a nyelvek különbözősége csak felszíni, ahogyan az emberfajtáké. Sok dolog van, ami csakugyan közös az emberi nyelvekben. Mindegyikben vannak szavak és mondatok, de a mondatok nem szavakból, hanem szó szerkezetekből (szintagmákból) épülnek fel. Minden nyelvben igaz, hogy a szavak nincsenek kapcsolatban az őket alkotó hangokkal (például nincs olyan nyelv, ahol minden állatnév zöngétlen mássalhangzóval kezdődne). Minden nyelvben van anafora, azaz nyelvtani visszautalás a már elhangzottakra (*Gábor örült, hogy vele megyek* és nem **Gábor örült, hogy Gáborral megyek* – mert ez csak egy újabb Gábor lehetne), és így tovább.

A nyelvi univerzalizmusból az következik, hogy a gondolkodás a nyelv hatására alakult ki – és alakul ki a gyermekben ma is –, és mivel a nyelv alapvetően univerzális, ezért lelhetők fel mindenütt a gondolkodás azonos sémái: a következtetés, az elmentmondás, a kérdés, a tagadás, a feltételezés stb. A nyelvészetben, nyelvfilozófiában ez eléggé elfogadott álláspont, de a laikus gondolkodástól ez áll a legtávolabb. Nehéz elképzelni, hogy nem az emberi gondolkodás alkotta a nyelvet, hanem a nyelv alkotta az emberi gondolkodást!

4. A *nyelvi relativizmus* talán a legprovokatívabb a négy álláspont közül. Azt mondja: a nyelvek korlátlanul és lényegesen különbözhetnek, és ez befolyásolja a beszélőik gondolkodását. Ahány nyelv, annyiféle gondolkodás. Ez az 1. alatt bemutatott kognitív univerzalizmussal homlokegyenest ellenkező álláspont, de ugyanolyan érdekes. Eszerint nincsen általános, mindenki által egyformán megtapasztalt világ, mert a gondolkodást éppen az anyanyelvünkön keresztül tanuljuk meg. Az anyanyelv – miközben megismerteti a világ dolgaival, fogalmaival, műveleteivel – egyben befolyásolja (sőt talán korlátozza is?) azt, ahogyan a világot megismerjük. Például a magyar ember gondolkodásában a „fázás” egyfajta tevékenység (mert ige fejezi ki); a csehek gondolkodásában nincsen határozottság (mert nincs névelő, ami kifejezze). A magyar anyanyelvű élete végéig úgy fogja gondolni, hogy a német *Pfirsich* (angol *peach*, orosz

perszík) és a német *Marille* (*apricot*, *abrikosz*) ugyanaz a gyümölcs: *barack*, melynek persze két alfaja van, az őszi meg a sárga. A német, angol, orosz anyanyelvű viszont úgy fogja gondolni, hogy a gyümölcsök sorában ez a kettő is ott van, de a *peach* és az *apricot* között nincs szorosabb kapcsolat, mint mondjuk bármelyikük és a szilva közt. A botanikában egyébként – latin elnevezéssel – mindhárom gyümölcsfát *prunus*-nak, „szilvának” hívják, melléknevekkel: az őszibarack *prunus persica* ’perzsa szilva’, a sárgabarack *prunus armeniaca* ’örmény szilva’, a szilva pedig *prunus domestica* ’házi szilva’. Vagyis a latin anyanyelvűek abban a tudatban nőnek föl, hogy ez ugyanannak a gyümölcsnek három változata. (És ráadásul ez az „objektív”, tudományos igazság!)

A nyelvi relativizmusnak van egy erősebb, szélsőségesebb megfogalmazása, mely szerint az anyanyelvünk inkább negatív hatást fejt ki: korlátozza, beszűkíti a világ megismerését, mintegy rabságában tartja gondolkodásunkat. Ezt *nyelvi determinizmus*nak nevezik (a nyelv determinálja, azaz szigorúan meghatározza a gondolkodást), és két amerikai antropológus-nyelvész, Sapir és Whorf munkáiból vált népszerűvé a 20. század első felében (Crystal 1998: 26). Például bizonyos eszkimók nyelvében többféle szó van a „hó” fogalmára attól függően, hogy friss vagy fagyott, apró szemű vagy nagy pelyhekből áll. A determinizmus azt mondja, hogy emiatt ők a „hó” fogalmára mint olyanra nem is tudnak gondolni, míg például a magyaroknak a *hó* szó révén megvan ez a fogalom a gondolkodásukban. A magyarban van *dió*, *mogyoró*, *mandula*, *gesztenye*, de nincs neve az őket lefedő fogalomnak („héjban termő, ehető olajos mag”), melyet az angol a *nut* szóval lexikalizál, ezért a magyarok – a nyelvi determinizmus hirdetői szerint – csak a dióra, mogyoróra, mandulára vagy földimogyoróra tudnak gondolni, de a *nut* fogalomra nem.

Ha mindez igaz, akkor egy új nyelv tanulásakor újabb kogníciós mezőket, újabb világgépeket kell elsajátítanunk, ami a kérdéses elmélet szerint nagyon nehéz (vagy a deterministák szerint nem is lehetséges). Márpedig meg lehet tanulni egy másik nyelvet, s a kétnyelvűség fényesen cáfolja a nyelvi relativizmust. Rengeteg ember van, aki két nyelvet jól beszél: képtelenség azt állítani, hogy ők a kétféle barackot hol egynek gondolják, hol kettőnek. Alighanem annyi az igazság, hogy az anyanyelvünk ráirányítja a figyelmünket valamire, miközben kevésbé világít rá másra (mint egy reflektor, mely nem tud egyszerre mindenhová világítani, sőt a meg nem világított részeket sötétbe burkolja), de az érettebb gondolkodás már az anyanyelvtől függetlenül is (vagy egy másik nyelv tanulása során) odébb tudja „mozgatni” ezt a reflektort, rá tud ismerni a világ más – az anyanyelv által fel nem tárt, nem lexikalizált – dolgaira. A fogalomalkotás végtére is minden tanulásnak része: az iskolában megtanuljuk, hogy van „belsőégésű motor” és „aljas indokból, nyereségvágyból elkövetett emberölés”, holott e fogalmakat a magyar nyelv nem lexikalizálta minimális szótári tételként. Az idegennyelv-órán gyakran ugyanez történik. Milyen érdekes – mondja az angolul tanuló –, sose gondoltam, hogy a „tudni” és „ismerni” az tulajdonképpen ugyanaz, ugyanannak a fogalomnak két fele: logikus, hogy angolul egy szó van rá: *to know*! Vagyis ebben az esetben a tanuló beemelte gondolkodásába a *to know* által jelölt fogalmat: a kogníciót.

A színnevek

Gyakran hozzák példának a fentiek kapcsán a színneveket. Közismert, hogy a nyelvek önkényesen vonják meg a határt a színek között, tehát ami az egyik nyelvben zöld, az

a másikban már a barnába tartozik (angol kontra velszi), illetve van, ahol a zöld és a kék ugyanazzal a szóval van lexikalizálva (ógörög). Ami a magyarban piros, annak egy sávjá angolul már *orange*. Ez a helyzet a nyelvi relativizmust támogatja: az emberi szem mindenütt ugyanúgy érzékeli a színekép kontinuumát, mégis az anyanyelvünk önkényes beosztása miatt „gondoljuk” másnak a színeket és azok határait.

Ám figyeljük meg, hogy nem teljesen önkényes a színnevek megléte. E szempontból az alapszínnevek az érdekesek, melyek „primitívumként” vannak lexikalizálva, azaz egy nem összetett és másra nem használatos szó van rájuk: *kék, sárga, fehér* stb. (hiszen egyébként minden színt meg lehet nevezni minden nyelven: „fölfelé” nyitottak a nyelvek). Tehát most nem érdekes a *rózsaszín, narancssárga* (mert összetett), sem az *ibolya* (mert nem elsősorban színnév, hiszen egy virág neve, nemcsak eredetét tekintve, hanem mai használatában is), sem a *szőke* (mert színnév, de csak bizonyos dologra használatos). Az alapszínnevek vizsgálatakor a kutatók kiderítették, hogy *fekete* és *fehér* mindenütt van, ám *zöld, kék* vagy *sárga* csak akkor, ha *piros* is van; fordítva nem igaz, azaz nem találtak olyan nyelvet, ahol van *kék*, de nincs *piros*. Továbbá *barna* csak ott van, ahol van *piros* plusz a *sárga/zöld/kék* közül valamelyik, tehát a *barna* csak harmadik színnév lehet: ha egy nyelvben két színnév van, akkor ezek egyike sem lehet a *barna*! Vegyük észre, hogy ez a kognitív univerzalizmust támogatja, tehát azt a nézetet, hogy alapvetően közös vonások vannak az emberi gondolkodásban és tapasztalásban, és ezt a nyelvek – jól-rosszul, számos eltéréssel, sajátosságokkal, de mégiscsak – követik.

Mégiscsak a nyelv

Bármilyen jól hangzik is, hogy gondolkodást kell tanítani, ez nem így van. Az idegennyelv-tanuló már tud gondolkodni, hiszen van anyanyelve, és talán nem is volna helyes, ha ebbe a tanár „belenyúlna”. Természetesen mint minden pedagógus, a nyelvtanár is örül, ha a gondolkodást csiszolhatja, bővítheti és fejlesztheti – a meglévőt, nem egy újat! Ahogy a fizikatanár megtanítja, mi az a „belsőégésű motor” (ami a tanulóknak új fogalom), úgy a némettanár is megtanítja, hogy kétféle ige van aszerint, hogy *sein* vagy *haben* segédigével képezzük a múlt időt, s hogy ez nem véletlenszerű, hanem egy sajátos fogalmi eloszlást mutat. A történelemtanár megtanítja, hogy a bizánciak miért hívták magukat „rómaiaknak”, és az angoltanár megtanítja, hogy a cselekvéseket lehet folyamatukban avagy befejezettségükben kifejezni – s talán ettől a magyar ajkú tanuló észreveszi, hogy ez az ő anyanyelvében is lehetséges, lásd például: *Nyitottam ki a csomagomat, amikor a vámos rám kiabált – Kinyitottam a csomagomat, amikor a vámos rám kiabált.* Vagy *Egész nyáron ezt a könyvet olvastam, de nem olvastam el.*

Az idegennyelv-tanár fő feladata a tanuló meglévő (és elfojthatatlan!) anyanyelvi gondolkodásához megadni a megfelelő kifejezési eszköztárat: a célnyelv hangjait, nyelvtanát, szókincsét. A nyelvtanárnak – miközben a jó nyelvoktatás fejleszti a gondolkodást, és tágítja a tanuló látókörét – nem gondolkodást, hanem nyelvet kell tanítania.

IRODALOM

- Bánréti Zoltán (2011): A nyelv és az agy. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. 6. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Cseresnyési László (2004): *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Pinker, S. (1999): *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pléh Csaba (2004): Beszéd és gondolkodás. In: Kenesei István (szerk.): *A nyelv és a nyelvek*. 5. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A TÉMÁHOZ AJÁNLOTT TOVÁBBI IRODALOM

- Aitchison, J. (1976): *The articulate mammal*. New York: McGraw-Hill.
- Janson, T. (2002): *Beszélj! A világ nyelvei – tegnap, ma, holnap*. Budapest: HVG Könyvek.
- Neumer Katalin (1999, szerk.): *Nyelv, gondolkodás, relativizmus*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh Csaba – Györi Miklós (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.

TINTA KÖNYVKIADÓ

SIMONFFY ZSUZSA (FŐSZERK.)

LE PARADOXE ET SES USAGES

Actes du colloque international des 21, 22 et 23 mars 2007 Département d'études francophones de l'Université de Pécs

234 oldal, 3000 Ft

Vajon hogyan reagálunk a paradoxonokra a mindennapi életben és a művészetben?

Miként vagyunk képesek befogadni a paradoxális szóhasználatot? A paradoxonok megkérdőjelezhetik-e a doxát?

A kötetben szereplő cikkek ezekre a kérdésekre keresik a választ, s elsősorban az eddig fel nem tárt nyelvészeti, szemiotikai, pragmatikai, interakciós és esztétikai dimenziók számbavételével a meglévő kategóriák újragondolására készítetnek bennünket.

A kötet alapgondolata az, hogy a nyelvészet központi szerepet játszik a paradoxonok leírásában, s ez a leírás ugyanakkor a többi diszciplína számára lényeges eszközt jelenthet saját kérdésfelvetéseiknek a megfogalmazásához.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép

Die Förderung von mediendidaktischen IKT-Kompetenzen in der DaF-Lehrerbildung – ein institutioneller Vergleich

Die Entwicklung von mediendidaktischen IKT-Kompetenzen von Pädagogen wurde in den letzten Jahren in mehreren EU-Dokumenten und in Anlehnung daran auch in heimischen Regelungen, wie etwa in den gesetzlichen Bildungsanforderungen für die Lehrerbildung nach dem Bologna-System als Ziel formuliert. Im vorliegenden Aufsatz wird untersucht, in wie weit diese Inhalte im Lehramt für Deutsch in den verschiedenen Ausbildungsstätten in Ungarn zur Geltung kommen. Analysiert und verglichen werden die Akkreditierungsdokumente und ergänzenden Unterlagen, wobei auf institutionelle Ähnlichkeiten und Unterschiede, auf beispielhafte Lösungen wie auch auf eventuellen Handlungsbedarf in diesem Bereich hingewiesen wird.

Az oktatásinformatika, avagy a tanári IKT-kompetencia fogalma

Sokak által és sokat hangsúlyozott tény, hogy az új oktatási környezet hatására szükségessé válik olyan tanári kompetenciák elsajátítása, melyek a digitális környezet megfelelő kihasználását, alkalmazását teszik lehetővé az oktatási folyamat során. Ehhez szükségszerűen definiálni kell, mit értünk *digitális tanulási környezet* alatt. A cikk a sokféle, különböző hangsúlyokat követő megközelítési mód közül egy viszonylag tág értelmezést vesz alapul: „olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek” (Komenczi 2009: 114).

Az *oktatásinformatika* (oktatási informatika) az elektronikus tanulási környezetben rejlő hatékony tanulási-tanítási/oktatási lehetőségek ismeretére, gyakorlati alkalmazására koncentrál. Ugyanezt a tartalmat jeleníti meg a szakirodalomban a *tanári IKT-kompetencia* kifejezés, mely magába foglalja az „információs és kommunikációs technológiák – IKT – tanításban, tanulásban, nevelésben, tanulás- és iskolamenedzsmentben és kommunikációban való felhasználásával kapcsolatos képességeket” (Kárpáti–Hunya 2009a: 95).

Itt tehát elsődlegesen nem informatikai alapismeretek elsajátításáról van szó, bár az alapszintű jártasság elengedhetetlen. Fontos továbbá, hogy az ilyen irányú tartalmak elsajátításának több síkon kellene történnie: az ún. *add-onto* modell alkalmazása, melynél a tanári szakképzésen kívül, attól elkülönülve, főként informatikai IT/IKT-tanfolyamok keretében (tipikusan ECDL-tananyaggal) van mód az IKT-kompetencia

elsajátítására, nem bizonyult olyan hatékonynak, mint a szaktárgyakba integrált oktatás, ahol az IKT folyamatosan jelen van a képzés során, és a tanárjelölt saját oktatási-tanulási folyamata részeként, illetve a választott szaktárgy oktatásához kapcsolódóan szembesül a használat gyakorlati előnyeivel, illetve nehézségeivel. A fenti szerzőpáros a cikk második felében néhány európai jó gyakorlatból kiindulva összegzi a hatékony megvalósítás ismérveit (Kárpáti–Hunya 2009b):

- a tanárképzés kötelező része a számítógéppel segített tanítás és tanulás;
- a neveléstudományi tanszékek vagy az informatikai karok is oktathatják, de hatékonyabbnak tűnik a szakmódszertan mintájára az alapképzést nyújtó karokhoz rendelni, oktatástechnológiai csoportok (tanszékek, központok) infrastrukturális bázisát, szakértelmét használva;
- a tartalmak súlypontja eltérő lehet, egy közös európai referenciakerethez (*U-teacher*) illeszkedve;
- a tanári képesítővizsga része, minden tanárképzési szinten.

Nézzük meg, hogy a továbbiakban hogyan alakul mindez a hazai némettanárképzésben mind az előírások, mind pedig a gyakorlati megvalósulás szintjén!

Oktatásinformatika a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeiben

Az oktatásinformatika színvonalának, fejlettségének jellemzésénél az egyik fontos indikátor „a tanárok vizsgálata: a hozzáférés mutatói (például szerepel-e a tanárképzési és továbbképzési programokban az IKT oktatási használatára való felkészítés)” (Kárpáti 2004: 4). Ez a kompetenciaterület mind az utóbbi évek EU-dokumentumaiban (EU-s stratégiai tervek, az EU szakértői munkacsoportjának kompetencialistája), mind pedig a magyar rendelkezésekben (hazai stratégiatervek, például NFT1-2, OIS) a szükséges és elvárt tanári kompetenciaterületek között jelenik meg (vö. Dancsó 2005; Komenczi 2009). Az új típusú tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit (KKK) tartalmazó leírás (A 15/2006 (IV. 3.) OM-rendelet 4. sz. melléklete és annak módosítása, a 24/2010. (V. 14.) OKM-rendelet) részletesen tárgyalja az elsajátítandó tanári feladatokat és az azokhoz kapcsolódó kompetenciákat. Ebben több konkrét utalást találunk a vizsgálandó területre: a tanulási folyamat szervezése és irányítása során a tanár

- „képes az új kommunikációs-információs technológiákat osztálytermi munkájában is hatékonyan alkalmazni, e technikákban rejlő lehetőségeket tanítási céljainak, a tananyag megértésének, a képességek fejlesztésének szolgálatába állítani”, valamint
- „képes a digitális tananyagokat kezelni, forrásaikat megtalálni, a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmakat kiválasztani, rendszerezni, szerkeszteni”, illetve
- „képes a tanulók információs-kommunikációs technikákkal végzett osztálytermi vagy azon kívüli önálló munkáját irányítani” (9).

Ezen túl azonban szinte minden egyes felsorolt kompetenciaterületen belül megtaláljuk indirekt módon az oktatásinformatikai kompetencia fontosságát:

- ha a mai kor tanárának alkalmasnak kell lennie a „tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére”, akkor mindenképpen előny, ha ezt a modern társadalmak tanulóinak szokásos eszköztárával is segíti (web 2.0-ás alkalmazások, közösségi oldalak);
- „az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére” vagy a „szakmai önművelésre” aligha van mód az új infokommunikációs technológiák ismerete, hatékony alkalmazása nélkül;
- a „pedagógiai értékelés változatos eszközeinek használata” sem képzelhető el manapság anélkül, hogy ne tudnánk didaktikailag megalapozottan és helyesen eldönteni, mikor és milyen előnyökkel használhatunk digitális eszközöket a tudás mérésére és értékelésére.

A dokumentum arról is rendelkezik, hogy pontosan hol helyezkedjenek el ezek a tartalmak a tanári mesterszak rendszerében. A pedagógiai és pszichológiai alapozó tanulmányokban (BA szak elvégzése közben teljesítendő 10 kreditnyi tanári alapozó modul) az öt megadott ismeretkör egyike lenne a „kommunikációs készségfejlesztés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban, tanulásban”, melyhez kapcsolódóan az a javaslat is megjelenik, hogy jellemzően kis-csoportos, gyakorlati tevékenység keretében történjen az ismeretanyag elsajátítása.

Ezen felül a pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi modul részletes leírásánál is találkozhatunk a fent felsoroltakhoz hasonló közvetett utalásokkal: például személyre szabott oktatás, a differenciálás eszközei, megfelelő ismeretforrások, taneszközök, a médiumok kiválasztása stb.

A némettanárképzés esetében a szak képzési követelményeinek leírásában az alapvető szakmódszertani tudnivalókon kívül a „multimediális nyelvtanítási ismeretek” címszó jeleníti meg explicit módon ezeket a tartalmakat. (Az oktatási informatikához kapcsolódó ismeretek természetesen megjelenhetnek – és véleményem szerint meg is kell hogy jelenjenek – az alapvető szakmódszertani ismeretek között is.)

Összefoglalva: az oktatási informatikai tartalmaknak kötelezően meg kellene jelenniük a némettanárképzés során, jellemzően a tízkredites pedagógiai-pszichológiai alapozó modul, illetve az azt kiegészítő későbbi tanulmányok gyakorlati részeként, valamint a szakos tanulmányok során is. Különösen érvényes ez az oktatásszervezésre, a modern információszerzés, -feldolgozás, valamint taneszközhasználat területeire nézve.

Oktatásinformatikai tartalmak explicit megjelenése a némettanárképzésben

Most nézzük meg, hol és milyen mértékben jelennek meg ezek a tartalmak a némettanárképzéssel foglalkozó egyes intézmények akkreditált dokumentumaiban: hálótérveiben/mintatanterveiben, tantárgyleírásaiban, szakdolgozat- és záróvizsga-követelményeiben!

Bemenettől függően a némettanárképzés elvégzendő kreditmennyisége és egyes szerkezeti elemei (például kapcsolódó dolgozat szükségessége) is különbözhetnek egymástól (a 15/2006. (IV.3.) OM-rendelet 4. számú melléklete alapján, lásd 1. táblázat).

| | Megszerzendő kredit | Félévek száma | Szakterület | | Ped.-pszich. | Szakmai gyak. | Szakdolgozat |
|--|----------------------------------|---------------|--|--------------|--------------|---------------|----------------------|
| | | | I.: 40 (30) | II.: 40 (50) | | | |
| a) Osztott képzés alapképzésére épülő tanári szak (BA után, kétszakos) | 150 | 5 | I.: 40 (30) | II.: 40 (50) | 40 | 30 | Portfólió + dolgozat |
| b) Mesterszak (MA) elvégzése közben vagy után felvett tanári szak (egyszakos) | 90 | 3 | 30, ha legalább 10 kr. átvitelével elismerhető | | 40 | 20 | Portfólió + dolgozat |
| c) Főiskolai szintű diplomával 1: egyszakos képzés 2: kétszakos képzés | 60 (adott szakos előzménnyel) | 2 | 30 | | 10 | 20 | csak portfólió |
| | 90 (adott szakos előzménnyel) | 3 | I. 30 | II. 30 | 10 | 20 | csak portfólió |
| d) Újabb tanári képzés esetén, tanárszakon megszerzett MA birtokában (új típusú) | 60 (50 kr. előzménnyel) | 2 | 40 | | 0 | 20 | csak portfólió |
| e) Újabb tanári szakképzés, már megszerzett egyetemi, főiskolai szintű tanári diplomával (régí típusú) | 60 (50 kr. előzménnyel) | 2 | 40 | | 10 | 10 | csak portfólió |
| f) Újabb tanári szakképzés, de már megszerzett főiskolai szintű pedagógus szakképzett-ség esetén | 90 (50 kr. előzménnyel) | 3 | 50 | | 20 | 20 | csak portfólió |

1. táblázat. Áttekintés a bolognai tanárképzés szerkezetéről

Mivel jelenleg a némettanárképzésre jelentkezők legnagyobb számban az osztott képzésből érkeznek, illetve a korábbi diplomával rendelkezők köréből az adott szakos, főiskolai diplomai előzménnyel találunk még nagyobb számú hallgatói jelentkezéseket, a továbbiakban ennek a két csoportnak a mintatantervi és tantárgyleírási követelményeit, illetve egyéb dokumentumait fogom megvizsgálni az oktatásinformatikai tartalmakra vonatkozólag. Ezen belül a bemenethez kapcsolódó jellemzőbb munkarendet veszem alapul: a BA-ra épülő öt féléves nappali képzést (az 1. táblázat a) pontja), illetve a főiskolai diplomára épülő két féléves, egyszakos, levelező képzést (az 1. táblázat c/1 pontja) tekintem át. A 2012/13-as tanév őszi félévében némettanári MA-képzést indító intézményeket a www.felvi.hu adatai alapján kerestem ki, a kapcsolódó dokumentumokat pedig az intézményi honlapokról (2012. márciusi állapot), illetve szükség esetén a tanszékvezetőktől, szakmódszertanos kollégáktól szereztem be.

| Némettanárképzés 2012 | BA-ra épülő, 5 féléves nappali képzés | | | Főiskolai diplomára épülő 2 féléves, egyszakos, levelező képzés | |
|--|--|---|---|---|--|
| | Szakos modul (30–50 kr.) | Ped.-pszich. alapozó modul (10 kr.) | Ped.-pszich. modul (40 kr.) | Szakos modul (30 kr.) | Ped.-pszich. modul (10 kr.) |
| Debreceni Egyetem (DE, Debrecen) | – (30 és 50 kr. szakonként) | – | Modern szemléltetés (K; gy, 2 kr.) | – | – |
| Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE, Budapest) | – | – | Modern eszközök a pedagógiában (K; gy; 2 kr.) | – | Modern eszközök a pedagógiában (K; gy; 2 kr.) |
| Eszterházy Károly Főiskola (EKF, Eger) | – | – | Elektronikus tanulási környezet (K; v; 2 kr.) | – | Elektronikus tanulási környezet (K; v; 2 kr.) |
| Károli Gáspár Református Egyetem (KRE, Budapest) | Internet a német nyelv oktatásában (SZV; gy; 2 kr.) (30 és 50 kr. szakonként) | – | – | Internet a német nyelv oktatásában (SZV; gy; 2 kr.) | – |
| Miskolci Egyetem (ME, Miskolc) | – (40 kr. szakonként) | – | A tanári tevékenység IKT alapjai (K; gy; 2 kr.) Média és pedagógia (SZV; gy; 2 kr.) | – | Média és pedagógia (SZV; gy; 2 kr.) |
| Pannon Egyetem (PE, Veszprém) | – | – | E-learning (szabályozottan vál.; v; 1 kr.) | – | – |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE, Piliscsaba) | – | – | – | – | – |
| Pécsi Tudományegyetem (PTE, Pécs) | – (40 kr. szakonként) | – | – | – | – |
| Szegedi Tudományegyetem (SZTE, Szeged) | – (40 kr. szakonként) | Információs-kommunikációs technológiák (KV; gy, 2 kr.) | Információs és kommunikációs technológiák (KV; gy, 2 kr.) Multimédiás eszközök használata az oktatásban (SZV; gy; 1 kr.) | – | Információs és kommunikációs technológiák (KV; gy, 2 kr.) |

Jelmagyarázat: K = kötelező; KV = kötelezően választható; SZV = szabadon választható; gy = gyakorlat; v = vizsgatárgy; kr. = kredit

2. táblázat. Oktatásinformatikai tartalmak a némettanárképzésben

Az egyes intézmények vonatkozó mintatantervei¹ alapján elmondható, az információs- és kommunikációs technológiák kifejezetten szaktárgyi/szakpedagógiai (némettanári) IKT-kompetenciához kapcsolódó tanegységgel csak egyetlen helyen (KRE) találkozunk. A pedagógiai-pszichológiai tanári modulokban nagyobb számban találkozunk ilyen tanegységekkel, de ezek (egyetlen kivételtől – SZTE – eltekintve) nem a KKK által előírt tízkredites alapozó modulban vannak meghirdetve. Sajnos a keresett tartalommal meghirdetett tanegységek nem mindig kötelező részei a képzésnek (KV és SZV tárgyak), csupán két intézménynél (ELTE, EKF) jelennek meg kötelezően ilyen irányú tartalmak mindkét vizsgált képzésfajtánál. A főként összefoglaló jellegű tantárgycímek jellemzően kétkredites, gyakorlati tárgyakat takarnak, érdekes azonban két intézménynél (PE és EKF) az előadásként megjelölt tanegységek megjelenése, melyek csak megfelelő gyakorlati tevékenységgel (például vizsgafeladat) kiegészülve lehetnek eredményesek. Elmondható továbbá az is, hogy a kevesebb kreditből gazdálkodó képzéseknél (levelező képzés, illetve egyes intézmények minor képzése) gyakran éppen ezen tartalmak kárára történik a kreditszám csökkentése.

Jóllehet a tanítás/nyelvtanítás általános módszertanával foglalkozó szemináriumok is megfelelő teret adhatnak az ilyen irányú törekvéseknek, a pedagógiai-pszichológiai modul keretében gyakorta *didaktika, tanítás és tanulás*, illetve az ehhez hasonló, a szakos tartalmak között *szakmódszertan, tantárgy- vagy nyelvpedagógia* címen megjelenő tanegységek tantárgyleírását vizsgálva nem mindig találkozunk a modern technológiák megismerését és alkalmazását megfogalmazó célkitűzéssel, tartalommal. Ennek fő okát a szakos tanegységeknél abban látom, hogy a szakmódszertani ismeretekre felhasználható hét kredit nem elegendő arra, hogy külön, explicit módon tárgyalja ezt a fontos témát. Sajnos az ilyen marginális megjelenés alkalmával azonban semmiképpen nem beszélhetünk a KKK-ban megfogalmazott valós képességfejlesztésről ezen a területen, hiszen a modern technológia eszközeinek használata az oktatásban csak egyfajta szemléletváltás révén, illetve megfelelő rutin elsajátítása után válik eredményessé.

A téma szempontjából érdemes még megvizsgálni a tanárképzésre jelentkező hallgatók kimeneti vizsgakövetelményeit is: milyen mértékben jelennek meg a keresett tartalmak a tanári záróvizsgán, illetve a felkínált szakdolgozati/kapcsolódó dolgozati témakörök között.

| Némettanárképzés 2012 | A szakdolgozat/kapcsolódó dolgozat témakörei | A tanári záróvizsga/képesítővizsga témakörei |
|------------------------------|---|---|
| Debreceni Egyetem (Debrecen) | Nincsenek megadott témakörök, általában az összefüggő szakmai gyakorlathoz kapcsolódóan írják meg a dolgozataikat a kísérő szemináriumok vezetőivel és a mentortanárraikkal/vezetőtanáraikkal, ill. szakos szakmódszertan-oktatóval konzultálnak. | Tanárképzés: iskola az információs társadalomban; az elektronikus tanulási környezet és annak módszertani kérdései; az infokommunikációs eszközök iskolai funkciói Portfólióleírásban: a „Modern szemléltetés” tantárgyból készített digitális produktum |

¹ A kínálat egyes hálóttervekben bővíthet a néhol megjelenő egy szabadon választható tanegység révén, de csökkenhet is, amennyiben a fő- és mellékszaktól különböző kreditmennyiséggel hirdetik meg (30, illetve 50), és így az informatikai tartalmú tanegység mellékszaktól marad.

| Némettanárképzés 2012 | A szakdolgozat/kapcsolódó dolgozat témakörei | A tanári záróvizsga/képesítővizsga témakörei |
|--|---|--|
| Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest) | Nincsen explicit módon kapcsolódó témakör megadva | Portfólióleírásban: Az IKT-eszközök tanulói használatának bemutatása (digitális tábla, honlap, távoktatás, e-learning stb.) |
| Eszterházy Károly Főiskola (Eger) | Szaktanszék: Digitális anyagok felhasználási lehetőségei a németórán | Tanárképzés (válogatás) ² : A hagyományos és az elektronikus tananyagok értékelési szempontjai. Az internetes információkezelés. Az SDT felépítése és szaktárgyi kezelésének lépései. Korszerű információs és kommunikációs technológiák alkalmazása a pedagógiai munkában. Az e-learning és a blended learning fogalomrendszere és összetevői. A tanár szerepe a hálózati tanulásban. A média-kompetencia fogalomrendszere és szintjei. Szaktanszék: Audiovizuális és multimédiás technikák alkalmazása a német nyelvoktatásban. Az IKT-kompetencia fejlesztése. Az internet mint forrás. A német nyelvoktatást segítő legfontosabb internetes honlapok. |
| Károli Gáspár Református Egyetem (Budapest) | Szaktanszék: Anyagok, eszközök, média a nyelvoktatásban, különös tekintettel az információs és kommunikációs technológiák felhasználására. | Szaktanszék: Médiahasználat (tradicionális és modern oktatási eszközök) |
| Miskolci Egyetem (Miskolc) | Nincsenek megadva témakörök, egyéni témaválasztás konzultáció alapján | Nem találtam ilyen témakört |
| Pannon Egyetem (Veszprém) | Nincsenek megadva témakörök, egyéni témaválasztás konzultáció alapján | Komplex tétel: Az elektronikus médiumok (tv, számítógép) szerepe az iskolai nevelés eredményességében. |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Piliscsaba) | Nincsen explicit módon kapcsolódó témakör megadva | Szaktanszék: Oktatási médiumok (vizuális, audiovizuális, elektronikus médiumok – komputer és internet) |
| Pécsi Tudományegyetem (Pécs) | Szaktanszék: Médiahasználat, számítógép a német nyelvoktatásban Tanárképzés: Infokommunikációs technológiák pedagógiai alkalmazása | Komplex tétel: Infokommunikációs technológiák, digitális taneszközök és pedagógiai alkalmazásuk |
| Szegedi Tudományegyetem (Szeged) | Szaktanszék: E-learning, online oktatási platformok (pl. Moodle) a német nyelvoktatásban Tanárképzés: Információs-kommunikációs technológiák alkalmazási lehetőségei az oktatásban; Modern tanuláselméletek és tanulási környezetek sajátosságai | Komplex tétel: Hagyományos és innovatív tanulási környezetek, taneszközök |

**3. táblázat. Oktatásinformatikai tartalmak
a szakdolgozati és záróvizsga-követelményekben**

² Helytakarékossági okokból a felsorolás csak egy részletét tudtam a táblázatban megjeleníteni, a teljes tétel sor megtalálható a http://nemet.ektf.hu/hallgatoknak/MA/MA_tanari_zarovizsga_h.htm weboldalon.

Nem meglepő, hogy főként az előzőekkel azonos intézményekben, ott is azon szakterületeken találunk ilyen típusú témajavaslatokat, illetve államvizsgatételeket, ahol találkoztunk oktatásinformatikai tartalmú tantárgymeghirdetésekkel, bár érdekes módon nem minden esetben mutat egybevághást a két táblázat. Vannak olyan intézmények, ahol a tanulmányok során nem jelenik meg explicit módon, külön tanegységként ez a tartalom (PPKE, PTE), azonban a záróvizsga/diplomamunka követelményei arról tanúskodnak, hogy az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan (például az általános pedagógiai, illetve a szakpedagógiai tanegységek kapcsán – még ha ezt a tantárgyleírás sokszor nem is mutatja) mégis megfelelő hangsúlyt fektetnek az oktatásinformatikai tudás fejlesztésére. Az is valószínűsíthető, hogy a komplex tétel sorok megjelenésével a korábban ezen a téren aktívabbnak mutatkozó szakterület (jellemzően a pedagógia-pszichológia modul) pozitívan befolyásolta ez ügyben a zárási követelményeket. Különösen jó példát láthatunk az Eszterházy Károly Főiskolán, ahol az oktatásinformatikai tartalmak majd minden témakörhöz kapcsolódóan, más-más hangsúllyal jelennek meg.

Összességében tehát elmondható, hogy a téma szempontjából a személyi feltétel a legmeghatározóbb faktor: az egyes intézményeknél akkor és azon a szakterületen belül van mód a tanárképzésben részt vevő hallgatók tanári IKT-kompetenciájának explicit fejlesztésére, ahol ilyen érdeklődésű, megfelelő tapasztalattal rendelkező szakember tevékenykedik (vö. Fehér 2008: 41).

Oktatásinformatikai tartalmak implicit megjelenése a némettanárképzésben

Sajnos egy további, igen fontos szempont vizsgálata, vagyis hogy milyen mértékben jelenik meg az IKT implicit módon a tanárképzésben, nagyon nehezen végezhető el, pedig ez a faktor nagymértékben hozzájárul a pedagógiai IKT-kompetencia kialakulásához. Az ilyen irányú törekvésekről csak egy-egy beszámoló, ismert jó gyakorlat révén tudok említést tenni – természetesen a teljesség igénye nélkül.

Több egyetem használ valamilyen elektronikus (táv)oktatói keretrendszert a képzések, így a némettanárképzés során is (Moodle, Coospace stb.), mely lehetőséget nyújt az online eszközökkel végzett kommunikációs-kooperációs folyamatok megtapasztalására. Ahol ez technikailag megoldható, egyéb elektronikus eszközök használata is előfordul (digitális tábla, web 2.0-ás eszközök, mint például blog, wiki, közösségi oldalak stb.), vagy akár egy (nemzetközi) e-learning/e-mail projektben való részvétel is. Ezek a lehetőségek bármely egyetemi tantárgy oktatásánál jó szolgálatot tehetnek, néhány pozitív eredményről és tapasztalatról a némettanárképzésben az oktatók beszámolóí, cikkei adnak tájékoztatást (például Petneki 2012, Reder 2010). Bár jó esetben röviden utalhat az oktató a felhasznált eszközök megfelelő alkalmazására a későbbiekben oktatni kívánt szaktárgyban, ez nem szükségszerű, hiszen a tanulási folyamatba ágyazás lehetővé teszi a tanári IKT-kompetenciák implicit fejlesztését, mely ismeretek később adaptálhatóak a nyelvoktatásra.

Itt is jellemző azonban, hogy a technikai háttér nem elegendő, jóval inkább a személyi feltételek a meghatározóak, hiszen megfelelő pedagógiai IKT-jártasságra van szükség az egyetemen oktatók részéről. Jogosan vetődik fel azonban a kérdés: hogyan tehetnek szert erre a tudásra a felsőoktatásban jelenleg dolgozók, ha túlnyomó részük biztosan nem találkozott IKT-alkalmazással saját képzése során? Természetesen

a külső és belső tanártovábbképzések nyújtják az egyetlen lehetőséget nemcsak a felsőoktatásban részt vevők számára, hanem a tanárképzésük során nem megfelelő oktatásinformatikai képzésben részesülő valamennyi némettanár számára is.

Tanári IKT-kompetencia a tanártovábbképzésben némettanároknak

A „Sulinet Expressz” program keretében 2003 és 2004 folyamán 22 különböző, 30–120 órás, részben államilag finanszírozott informatikai tartalmú továbbképzést hirdettek meg pedagógusok számára (Hunya 2007). Kvalitatív felmérések alapján azonban bizonyítható, hogy a csupán informatikai jellegű készségfejlesztés nem vezet automatikusan az IKT-technológiák alkalmazásához a résztvevők oktatási gyakorlatában (Csák 2004, idézi Hunya 2007), de még kevésbé elegendő a minőségi, didaktikailag megalapozott szaktárgyi felhasználáshoz (vö. Dancsó 2005: 44).

Az Oktatási Hivatal Pedagógus-továbbképzések jegyzéke³ alapján jelenleg mintegy 50 körül van a pedagógusok IKT-kompetenciáját fejlesztő különböző képzések száma (a lekérdezés dátuma: 2012. 03. 30.). Ezek egy része az alapvető informatikai kompetenciák fejlesztését helyezi előtérbe kezdő és haladó szinten (például informatikai alapismeretek pedagógusoknak, ECDL-kurzusok különböző felhasználói szinten). A további kurzusokon a tanárok bizonyos technológiák (hard- vagy szoftverek) speciális, oktatáshoz kapcsolódó felhasználását sajátíthatják el, függetlenül az oktatott szakterülettől. Ilyen kurzusok például a következők: IKT-technológiák az oktatásban, EPICIT – Európai Pedagógusi IKT-jogosítvány (az ECDL speciálisan az oktatáshoz kapcsolódó továbbfejlesztése), a digitális tábla használata, web 2.0-alkalmazások az oktatásban, az SDT digitális adatbázis felhasználási lehetőségei, bizonyos szoftverek (Excel, PowerPoint) vagy a Classmate PC pedagógiai alkalmazása. A szakspecifikus média-didaktikai kompetenciák, mint például a mi esetünkben a némettanári vagy legalábbis a nyelvtanári felhasználáshoz kapcsolódó kompetenciák ezeken a kurzusokon nem vagy alig fejleszthetők (vö. Dringó-Horváth 2011). Ha valóban a megjelölt célcsoport igényeire szabott továbbképzéseket keresünk a témában, érdemes körülnézni más intézményeknél, legfőképpen a német nyelvű országok kulturális intézeteinél és a német nyelvkönyvek kiadóinál.

A Goethe Intézet (GI) 2001 óta kínál 30 órás továbbképzést a „Számítógép és internet a németórán” címmel, mely mostanra már csak egyéni megkeresés útján, megfelelő számú jelentkezővel (minimum 15 résztvevő) igényelhető (igénybejelentés a „Szolgáltatások némettanároknak” részlegnél⁴). Időközben ezt a képzést más intézményekkel (például pedagógiai intézetekkel, iskolákkal, továbbképző centrumokkal) együttműködve is igénybe lehet venni. Ebben az esetben a GI adja a képzési koncepciót és a kurzusvezetőt, valamint a tananyagot, és az eredményes zárást követően a partnerintézettel közösen állítja ki a képzésről szóló bizonyítványt. A GI szokásos nyári továbbképző-tanfolyamai keretében is szinte minden alkalommal találkozhatunk az infokommunikációs technológiák németórai alkalmazásával, ahol a téma mindig más, kiválasztott tartalomhoz kapcsolódóan jelenik meg, mint például országismeret online,

³ Az OH Pedagógus-továbbképzések jegyzéke: <http://195.199.249.137/PedAkkred/Default.aspx>

⁴ Szolgáltatások némettanároknak: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/uun/mit/kul/huindex.htm>

internet az alsó tagozaton. A GI központi részlegében indított nemzetközi, távoktatásban elvégezhető továbbképzés „Multimedia-Führerschein DaF/Multimédia-jogositvány némettanároknak”⁵ címmel didaktikai kompetenciák fejlesztését tűzi ki célul az internet németórai felhasználásához. A munka online folyik a GI oktatási keretrendszerében (Moodle), mely által Magyarországról is lehetővé válik a rugalmas időbeosztású, helytől független tananyag-elsajátítás. A munkavégzés alapvetően önállóan folyik, tapasztalt online tutorok támogatásával, de a tanulás a többi résztvevővel folytatott online kommunikációval, illetve tapasztalatcserével (aszinkron és szinkron kommunikációs eszközök használata által), valamint kooperációs tevékenységekkel is kiegészül (vö. Dringó-Horváth 2011).

Ezeket felül az egyes nagyobb nyelvkönyvkiadók (például Hueber, Klett, Nemzeti Tankönyvkiadó, Grimm Kiadó) is rendszeresen rendeznek digitális tananyagaikhoz és taneszközeikhez hosszabb-rövidebb, általában ingyenes és a kötelező továbbképzési óraszámra beszámítható tanfolyamot (például interaktív és digitális kiegészítő anyagok, multimediális komponensek az oktatásban, digitális szótárak); az aktuális képzésekről a kiadók honlapján kaphatunk bővebb tájékoztatást.

Kitérő: Szakmai gyakorlatok a bolognai rendszerben – variációk egy témára

A témához kapcsolódóan azt is érdekes lenne megvizsgálni, hogyan jelenik meg a tanári IKT-kompetencia gyakorlati alkalmazásának lehetősége a tanítási gyakorlatok során. Ehhez a befogadó intézmények/gyakorlóléhelyek infrastruktúrájának, valamint az alkalmazott szakvezető tanárok ilyen irányú képzettségének vizsgálatára lenne szükség, aminek részletes feltárása a jelen tanulmány kereteit túllépi. Mindenképpen fontos azonban megjegyezni, hogy a jövőben egyre inkább szükség van ezen szempontok szem előtt tartására a gyakorlóiskolák, illetve a szakvezető/mentortanárok kiválasztásánál, és a hiányzó ismereteket szükség szerint (rendszeres) továbbképzésekkel kellene biztosítani – (megfelelő humán erőforrás esetén) akár a képzőhelyek szervezésében.

Bár nem tartozik szorosan a témához, a némettanárképzés intézményi különbségeit kutatva elgondolkodtató a szakmai gyakorlatok sokszínű megvalósítása, így ebben a kis kitérőben ennek a témának szentelek röviden figyelmet. A szakmai gyakorlatok helyét és szerepét szintén a már korábban hivatkozott, a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit szabályozó hivatalos dokumentumok szabályozzák. Ennek három formája (a 30 órás általános pedagógiai képességek fejlesztése – A típusú gyakorlat, a 60 órás tanítási gyakorlat – B típusú gyakorlat és az egy féléves összefüggő egyéni gyakorlat – C típusú gyakorlat) logikai egységekként épül egymásra. A következőkben a szakos, tehát jelen esetben a némettanári szakhoz kapcsolódó, B típusú szakmai gyakorlat intézményenként néhol eltérő megvalósítását mutatom be. Erről a gyakorlatról a kormányrendelet a következőket mondja ki: „iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos gyakorlat szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgató az egyik szakképzettség

⁵ Multimedia-Führerschein DaF: <http://www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/mul/deindex.htm>

tanítási gyakorlatát az 5–8., a másikat pedig a 9–12. évfolyamon kell, hogy végezze)” (15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú melléklete: 14). Ennek intézményi megvalósulási formáit a 4. táblázat szemlélteti.

| Osztott képzés alap-képzésére épülő tanári szak (BA után, kétszakos: 5 félév/150 kr.) | Szakos szakmai gyakorlat (60 óra) | Csoportos munkaforma | Zárótanítás |
|---|--|----------------------|---|
| Debreceni Egyetem (Debrecen) | 15 óra hospitálás és megbeszélés, 15 óra önálló megtartása, felkészülés és kiértékelés | részben | van |
| Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest) | hospitálás, óramegbeszélés, reflektálás, 15 óra önálló megtartása | részben | van |
| Eszterházy Károly Főiskola (Eger) | III. félév: heti 3 tanóra csoportosan. IV. félév: heti 2 tanóra csoportosan + 2 hét egyéni tanítási gyakorlat (össz. 15 óra tanítás) | részben | van |
| Károli Gáspár Református Egyetem (Budapest) | csoportonként 15 óra hospitálás + 15 óra megbeszélés, 15 óra megtartása (min. 3 óra fejenként) + 15 óra megbeszélés | teljes egészében | nincs, csak az összefüggő, egyéni gyak.-nál |
| Miskolci Egyetem (Miskolc) | jelenleg csak levelező képzés folyik | – | – |
| Pannon Egyetem (Veszprém) | 12 óra hospitálás és három óra megtartása (peer-teaching) | részben | van |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Piliscsaba) | 15 óra hospitálás és 15 óra önálló tanítás, 30 óra óramegbeszélés, 5 egyéb óra és tanításon kívüli programok látogatása | részben | van |
| Pécsi Tudományegyetem (Pécs) | 60 óra: gyakorlatvezető tanár által tartott órák részfeladataiban való közreműködés (15 óra), az órák tervezése és előkészítése (15 óra), az órák/foglalkozások megtartása (legalább 15 önállóan megtartott óra), az órák megbeszélése, elemzése, értékelése, reflektálás (15 óra) | részben | van |
| Szegedi Tudományegyetem (Szeged) | 45 óra megfigyelés/hospitálás és 15 óra önálló megtartása | részben | van |

4. táblázat. A szakos szakmai gyakorlat jellemzői BA-ra épülő tanári szak esetén

A táblázatból kitűnik, hogy az új típusú tanárképzés során a szakos gyakorlatot a legtöbb intézmény a korábbi képzés gyakorlatához hasonlóan szervezi meg: főként egyénileg vagy csak részben csoportosan, a szakvezető irányításával és értékelésével zajlik. Bár a jelen rendelkezések erre nem tesznek utalást, szinte mindenhol megtalálhatjuk már ennél a gyakorlattípusnál a vizsgatanítást is – jóllehet eredetileg a szakos gyakorlat az önálló tanítási gyakorlatra felkészítő, közbülső szakasz, és a vizsgatanítás inkább a záró, komplex iskolai gyakorlat részeként kellene, hogy megjelenjen. Valószínűsíthető, hogy ez sokszor a gyakorlatok tanszéki hovatarozása miatt történik, hiszen az összefüggő gyakorlat jelenleg nem a szaktanszékekhez tartozik, így inkább a csoportos gyakorlatba építik be a vizsgát. Jó példa azonban a KRE-n tapasztalható szoros együttműködés a tanárképzés és a szaktanszékek között. Itt ugyanis a közösen tartott

tanításkísérő szeminárium óráinak megosztása lehetőséget ad a komplex iskolai gyakorlat szakos kísérésére és a szakok által is felügyelt vizsgatanításra.

Az is kiderül, hogy a 60 órás keret 15 óra önálló megtartásával nem tartható csoportos munkaformában, hiszen ha a csoport minden tagja részt vesz a hallgatótárs óráin (vagy legalább annak egy részén), az előkészületi és kiértékelési időt (ami óránként min. 1-1 óra előtte és utána), illetve a hospitálásokat beleszámítva jóval túllépjük a 60 órát. Ez pedig nem célszerű, tekintve, hogy egyetemi órákkal párhuzamosan végzett gyakorlatról van szó. Egyedül a KRE német szakán találkozunk a folyamatos csoportos munkaformával (3–4 fő/csoport) a teljes gyakorlat során, ahol a közös készülés és óramegbeszélés, egymás óráinak hospitálása és kiértékelése, valamint a szakmódszertanos kolléga szinte folyamatos jelenléte valóban fokozatos átmenetet biztosít az egyetemi tanulmányok, illetve általános pedagógiai gyakorlatok és az összefüggő (egyéni) gyakorlat között. Ez azonban sajnos – a kereteket figyelembe véve – csak a fejenként önállóan megtartott óraszám rovására oldható meg (a kormányrendelet által megszabott óraszámot a szintén előírt csoportra értelmezve).

Az 5. táblázatban összegezzük, hogyan valósul meg mindez a levelező képzésben, ahol túlnyomórészt gyakorló tanároknak kell a megfelelő tanegységszámot, köztük két (B és C típusú) szakmai gyakorlatot, két félév alatt teljesíteni – jóllehet, néhány intézményben a B típusú gyakorlat felmentéssel vagy egyéb követelményekkel teljesíthető.

| Főiskolai diplomára épülő, 2 félév, 60 kr., levelező | Szakos szakmai gyakorlat (B típusú) |
|---|--|
| Debreceni Egyetem (Debrecen) | 1 hét, min. 5 óra hospitálás és 8–15 önállóan megtartott óra a gyakorlóiskolában. |
| Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest) | 1 hét, 15 óra önálló megtartása a gyakorlóiskolában. Zárótanítás videoóra formájában: DVD-re felvett óra kiválasztott részleteinek elemzése és bemutatása/reflektálás. |
| Eszterházy Károly Főiskola (Eger) | Középiskolai gyakorlat nélkül 7 óra tanítás, a 7. óra a zárótanítás, legalább 2 éves középiskolai gyakorlattal csak 1 óra hospitálás és 1 óra zárótanítás. |
| Károli Gáspár Református Egyetem (Budapest) | Csoportos, előre felvett vagy élő bemutatóra, esetleg mikrotanítási feladatok és a hozzájuk kapcsolódó előkészítés, ill. szakmai kiértékelés, összesen 20 óra. |
| Miskolci Egyetem (Miskolc) | 25 óra hospitálás és 15 óra tanítás többnyire a saját iskolában, óramegbeszéléssel, reflexióval, iskolai mentortanárral/kollégával. Zárótanítás videoóra formájában: DVD-re felvett óra kiválasztott részleteinek elemzése és bemutatása/reflektálás. |
| Pannon Egyetem (Veszprém) | 12 óra hospitálás és három óra megtartása (peer teaching) a gyakorlóiskolában. |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Piliscsaba) | A tanítás, a hospitálás és az óramegbeszélés legfeljebb 8-8-8 órára csökkenthető legalább egy szemeszter tanítási gyakorlattal. Zárótanítás van. |
| Pécsi Tudományegyetem (Pécs) | 20 óra, főként gyakorlóiskolában: hospitálás, közreműködés a gyakorlatvezető tanár óráinak részfeladataiban (5 óra), óratervezés, előkészítés (5 óra), órák megtartása (min. 5 önállóan megtartott óra), reflektálás, értékelés (5 óra). |
| Szegedi Tudományegyetem (Szeged) | 12 óra hospitálás, előkészítés és megbeszélés, 4 óra megtartása a gyakorlóiskolában. Legalább két év tanítási gyakorlat igazolásával felmentés kérhető. |

5. táblázat. A szakos szakmai gyakorlat jellemzői főiskolai diplomára épülő tanári szak esetén

Ez a kis kitérő jól mutatja, hogy nemcsak az oktatásinformatikai tartalom egységesebb megjelenésére lehetne törekedni a magyarországi némettanárképzésben, hanem más területen is jó lenne, ha az intézményi sajátosságokat megtartva ugyan, de egységesebb képet mutatna a némettanári diploma megszerzéséhez vezető út. Természetesen más szakok tanárképzésénél is fel kell hívni erre a figyelmet, hiszen ez a jelenség szaktól független: míg intézményi szinten nagyjából egységes a kép a tanárképzés terén, országos szinten igen nagy eltérések mutatkozhatnak.

Zárógondolatok

Összefoglalva kimondhatjuk, hogy az egységes, az európai keretrendszerre épülő (U-Teacher-referenciakeret; vö. Kárpáti–Hunya 2009a-b), kötelezően megjelenő oktatásinformatikai tartalom a némettanárképzésben még várat magára, de az ezen a téren tapasztalható törekvések a képzést indító valamennyi intézménynél mindenképpen biztatóak.

A tanárképzés ismét komoly reformok elé néz, így talán mód lesz arra, hogy ezek, a mai tanári pálya szempontjából alapvető fontosságú célkitűzések jobban (egységesebben és mélyrehatóbban) valósulhassanak meg a tanári pályára készülő hallgatók képzésében. Ez azonban csak a megfelelő tanulási környezet kialakítása és a képzőhelyen dolgozó szakemberek szükséges (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 (például a digitális tábla vagy a digitális napló bevezetése kapcsán), addig ez a felsőoktatásban – legalábbis ami a bölcsészettudományi szakterületeket és köztük a némettanárképzést illeti – többnyire elmaradt. Ezt Csapó is mint „egyre sürgetőbb igényt” fogalmazza meg a közoktatás megújításához kapcsolódó tanulmánykötetben („zöld könyv”), és a megvalósításhoz vezető utat a felvételi keretszámok csökkentésében és így az egy tanárjelöltre jutó ráfordítás növelésében látja (Csapó 2008: 206). Ugyanezen tanulmánykötet szól az általános pedagógia és a szakpedagógia, valamint az azonos műveltségterülethez tartozó szakpedagógusok lényegesen szorosabb együttműködéséről is (Kárpáti 2008: 198). Ez igencsak fontos lenne a téma szempontjából: amennyiben az általános, alapvető oktatásinformatikai tartalmakat ilyen együttműködésben, egységesen sajátíthatnák el a tanárképzésben részt vevő hallgatók, az erre épülő szakpedagógiai és szaktárgyi IKT-alkalmazások sokkal célratörőbben, hatékonyabban tárgyalhatnák a szaktárgyhoz kapcsolódó gyakorlati alkalmazási lehetőségeket. Különösen fontosnak tartanám a jelen felmérés alapján nagy hiányosságokat felmutató terület fejlesztését, vagyis az oktatásinformatika explicit megjelenését a szakos tanegységek között, hiszen az IKT-technológiák megfelelő, didaktikailag megalapozott használata az egyes szaktárgyak oktatásában így sajátítható el a leginkább. Ennek megvalósításához a fent említettek mellett a magasabb szakmódszertani kreditmennyiségre is szükség van.

Végül pedig szólnunk kell még a visszacsatolás fontosságáról is, vagyis arról, hogy a hatékony tanári IKT-kompetencia fejlesztése hosszú távon nem képzelhető el anélkül, hogy a képzésben részt vevő szakemberek, a gyakorlólhelyeken dolgozó mentortanárok, illetve a képzésből kikerülő tanárok ne maradnának folyamatos párbeszédben egymással rendszeres továbbképzések, konferenciák, workshopok révén.

IRODALOM

- Csák Róbert (2004): IKT a közoktatásban, IKT a Sulineten. (Kézirat.)
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazakas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a Magyar Közoktatás megújításáért. Oktatás és gyermekesély kerekasztal*. Budapest: Ecostat, 217–234.
- Dancsó Tünde (2005): Az információs és kommunikációs technológia fejlesztésének irányvonalai a hazai oktatási stratégiákban. *Új Pedagógiai Szemle* 55/11, 36–48. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-dancso-informacios> (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Dringó-Horváth, Ida (2011): Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer sollte was, wie, warum und wann benutzen? – Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien. In: *DUFU (Deutschunterricht für Ungarn)* 1–2/2011, 125–141.
- Fehér Péter (2008): *Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban (a pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával)*. (Kiadatlan PhD-disszertáció.) Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Hunya Márta (2007): *A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán*. (Kiadatlan PhD-disszertáció.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi kutatások doktori program. http://www.oki.hu/hmk/phd_HMK_updated.pdf (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Kárpáti Andrea (2004): Oktatás és informatika. *Iskolakultúra* 2004/12. 3–6. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00088/pdf/tan2004-12.pdf> (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazakas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a Magyar Közoktatás megújításáért. Oktatás és gyermekesély kerekasztal*. Budapest: Ecostat, 193–216.
- Kárpáti Andrea – Hunya Márta (2009a): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 95–106. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya> (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Kárpáti Andrea – Hunya Márta (2009b): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 3. sz. 83–119. <http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya-090930> (Letöltve: 2012. 03. 30.)
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Kognitív Szeminárium Sorozat. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Petneki, Katalin (2012): Coospace – eine Lehr- und Lernplattform in der Lehrerbildung. In: Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (Megjelenés alatt.)
- Reder, Anna (2010): *Gegenwartsliteratur und Idiomkompetenz in webbasierter Lernumgebung*. In: Katharina Wild – Zoltán Szendi – Rainer Hillenbrand (Hrsg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010*. Pécs: Studien zur Germanistik Band 4. Wien: Praesens Verlag, 567–579.

RÉVÉSZ JUDIT

A magyarországi angoltanárképzés értékelési kultúrája

The assessment culture of the education of English teachers in Hungary

The present paper is part of a more comprehensive investigation among school based mentors in Hungary who assist trainee teachers during their teaching practicum. There were 245 questionnaires altogether, 59 of which came from teachers of English. In this particular study the focus is on the difference in assessment cultures between teachers of English and teachers of other subjects. The research report takes a closer look at two areas, namely the screening function of the teaching practicum and trainee assessment. Generally the data show a semi-professional state of affairs with sparse elements of good practice. We would expect to find superior practice within the English teacher education subculture since teachers of English are also professionally socialized in the international ELT community where quality control is well developed. This latter assumption is only partially confirmed by the findings.

Bevezetés

A dolgozat célja kettős. Egyrészt egy országos kutatás eredményei alapján képet kíván nyújtani a magyarországi tanárképzés értékelési kultúrájáról; másrészt ezen belül vizsgálja az angoltanárképzés értékelési kultúráját, abból kiindulva, hogy a tanárjelöltek értékelésében a szaktanszékek kultúrája is szerepet játszik. A dolgozat alapfeltevése, hogy *a magyarországi angoltanárképzés értékelési kultúrája jelentősen különbözik a magyarországi tanárképzés egyéb szakokra jellemző értékelési kultúrájától.*

A hipotézist arra alapozzuk, hogy Magyarországon az angoltanárok két különböző szakmai kultúrában szocializálódnak. Az egyik a magyarországi tanárképzés kialakult kultúrája és hagyományai, a másik az angolszász értékelési kultúra, annak is a nyelviskolai tanári értékeléssel kapcsolatos gyakorlata. Mind a tanárok, akik közül a mentorok is kikerülnek, mind az egyetemen vagy főiskolán oktató kollégák dolgoznak vagy dolgoztak nyelviskolában, amelyet áthat a versenyszektorra jellemző minőségbiztosítási szemlélet, és amelynek magától értetődő része a tanárok munkájának értékelése. Az angolnyelv-tanítás komoly nemzetközi szolgáltatási tevékenység: csak az Egyesült Királyságba évente 800 000 ember utazik azért, hogy nyelvet tanuljon¹, a szolgáltatás színvonala tehát pénzkérdés. Magyarországon ezt a szemléletet többek között a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete képviseli, ahol kifinomult mérőeszközt

¹ http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20Lanaguge%20Market%20Report%20Spain_final_web-ready.pdf (Letöltve: 2012-06-18)

dolgoztak ki a nyelvviskolák szolgáltatásainak és ezen belül a tanárok munkájának értékelésére.

2009 tavaszán a Tanárképzők Szövetségének támogatásával a szerző kutatást végzett, amelynek célja az volt, hogy felmérje a magyarországi mentorok² helyzetét, munkakörülményeit, a pedagógusképző intézményekkel fenntartott munkakapcsolatuk jellegét. A tanulmány megállapításai az úgynevezett bolognai rendszerű képzés előtti állapotot tükrözik.

Az értékelési kultúra jellegzetességeivel kapcsolatban a tanulmány a következő két hipotézist vizsgálja:

1. Szűrés: A teljes mintában a 15 tanított órát előíró tanítási gyakorlat folyamán nem történt meg az alkalmatlan jelöltek kiszűrése. Feltételezzük, hogy *az angoltanárok esetében a szűrés valamivel eredményesebb, hiszen az angoltanár kollégák nyelvviskolai tapasztalatukban már találkoztak olyan tanári értékeléssel, amelynek a következménye akár elbocsátás is lehet.*
2. A jelöltek értékelése: A teljes mintában a jelöltek értékelésének kritériumai esetlegesek, az értékelési folyamatot körülvevő kommunikáció gyenge, az értékelés legitimitása alacsony. Feltételezzük, hogy *az angoltanárképzésben elterjedtebb a standardokról való következetes és dokumentált kommunikáció.*

A kutatásról

Az adatgyűjtés 2008 tavaszán kezdődött. Hét interjú készült gyakorlóiskolai vezetőtanárokkal és külső iskolai mentorokkal egyaránt. Az interjúk elsődleges célja a hipotézisek pontosítása és a majdani kérdőív kérdéseinek megalapozása volt. 2009 februárja és áprilisa között 245 kérdőívet³ gyűjtöttünk be azoktól, akik tanárjelölteket támogatnak a tanítási gyakorlatukon, és egyben a 10–19 éves korosztályt tanítják, őket érintették ugyanis a 15/2006-os rendeletben leírt változások⁴. A válaszoló mentorok 26 különböző pedagógusképző intézménynek dolgoznak, és 40 különböző tantárgyat tanítanak. A válaszolók 42%-a dolgozik gyakorlóiskolában, 58% pedig külső gyakorlóléhen; mintánkban a férfiak és a nők aránya 20,5, illetve 79,5%. A mintában 59 angol szakos mentor szerepelt⁵, arányuk 24%. Angoltanárnak tekintettünk mindenkit, akinek legalább az egyik szakja angol, és angol szakosokat (is) mentorál. A kérdőív eredményeinek feldolgozásánál az SPSS statisztikai programot használtuk, keresztábrákat és kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az elméleti háttérre az egyes alfejezetekben történik utalás.

² A dolgozatban mentornak hívunk mindenkit, aki tanárjelöltek gyakorlatát támogatja, függetlenül attól, hogy gyakorlóiskolában vagy külső gyakorlóléhen végzi-e a tevékenységét.

³ A teljes kérdőív elektronikus változata megtekinthető a következő címen: <http://mentor.amorf.net/public/>.

⁴ Az OM 15/2006-os rendelet egységesítette, és mesterfokozatú diplomához kötötte az általános iskolai felső tagozatos és a középiskolai tanárképzést, valamint a korábban szokásos, a jelölt által tanított 15 órás iskolai gyakorlat mellett bevezetett egy féléves, nem gyakorlóiskolában elvégzendő tanítási gyakorlatot is.

⁵ Azoknak a mentoroknak a száma, akiknek legalább az egyik szakja idegen nyelv, 116, a mintán belüli arányuk 48%.

A vizsgálat eredményei

A szűrés

A szociológiai irodalomban a tanári hivatást félprofesszióként emlegetik, együtt az ápolónőkkel és a szociális munkásokkal (Etzioni 1969). A szociológusok számos kritériumot fogalmaznak meg, amire ezt az ítéletüket alapozzák, mi ezek közül most az ún. „könnyített bemenet” (*eased entry*) problémájával foglalkozunk (Lortie 1975, Podgursky 2005). A professzionalizmus kérdése leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazható meg: Bárki űzheti ezt a mesterséget, vagy csak a beavatottak? A klaszszikus hivatások esetében, mint például az orvoslás vagy a jog, rendkívül magasak a mércék már a képzésbe belépés pillanatában, szigorúak a képzési előírások, hosszú elméleti és gyakorlati képzés előzi meg a szakma gyakorlását, valamint szigorú szűrők gondoskodnak arról, hogy csak a kevés kiválasztott juthasson be a szakmai körökbe (Freidson 2001).

A tanítás esetében azt találjuk, hogy a bejutás sokkal könnyebb, a világ számos országában a végzettséget nem kérik következetesen számon, a képzőintézmények sem működnek szűrőként, majdhogynem mindenkit átengedünk (Lortie 1975, Podgursky et al. 2004, Nagy–Varga 2006). A probléma Magyarországon is, már Eötvös József (1848) korában, a tanárképzés kezdeteinél fennállt. Az egykori miniszter így figyelmeztetett *A magyar egyetem alapszabályai* tanárképzésnek szentelt jelentős fejezetében: „Az erősebbeket a gyengébbeknek fel ne áldozni, hanem inkább a gyengéket távolítani el az intézetből, a végett, hogy a képezdék kétségtelenül jeles tanárokat adhassanak a tanintézeteknek” (idézi Ladányi 2008: 10). A következő fejezetben azt mutatjuk be, hogy a mentorok hogyan érzékelik a tanárképzési rendszer szűrőképességét, az ő megítélésük szerint valóban csak az erősebbek kerülnek-e a pályára, vagy a jelesség áldozatul esik a gyenge kompromisszumoknak, illetve hogy a jelöltek szűrése jelentősen eltér-e az angol szakosok esetében.

1. Az alkalmatlan jelöltek aránya a mentorok szerint

Én magam 23 éve dolgozom az angoltanárképzésben, tanítottam körülbelül 400 tanárjelöltet. Ez alatt az idő alatt mindössze három olyan jelölttel találkoztam, akiknek – szerintem – nem szabadott volna tanári diplomát kapniuk. Egy informális beszélgetésen kívül azonban nem tehettem semmit, hiszen az általam tanított tárgyak értékelési kritériumainak megfeleltek. Azzal vigasztaltam magam, hogy bár a rendszer tehetetlenül áll szemben az ilyen esetekkel, a probléma volumene nem nagy, maximum 1-2%. Kíváncsi voltam, hogy a mentorok tapasztalata vajon hasonló-e az enyémhez.

Itt kell megjegyeznünk, hogy természetesen az „alkalmatlan jelölt” kifejezés tartalma nem meghatározható. Nem léteznek olyan általánosan elfogadott leíró standardok, amelyek a tanári alkalmatlanságot definiálnák, és ha léteznének is, az értelmezésekben és alkalmazásukban még mindig komoly eltéréseket találunk. Az itt közölt adatok a mentorok véleményét tükrözik, azt, hogy az ő megítélésük szerint milyen a képzési rendszer szűrőképessége.

A megkérdezettek a 25-ös (Q25) kérdésre adott válaszukban leírták, hogy körülbelül hány jelöltjük volt eddig összesen, majd a 44-es (Q44) kérdésnél megtudtuk, hogy ezek közül hány volt olyan, akiből szerintük jó tanár vált volna, a 45-ös (Q45) kérdéssel pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon hány olyan jelölttel dolgoztak, akik

szerintük nem fogják megállni a helyüket a pályán. A válaszokat az 1. táblázat tartalmazza.

| | Angoltanár és minden egyéb | N | Átlag |
|---|----------------------------|-----|---------------|
| A rossz jelöltek aránya a mentor összes jelöltjeinek százalékában | angol | 47 | 23,50% |
| | nem angol | 143 | 23,04% |
| A jó jelöltek aránya a mentor összes jelöltjeinek százalékában | angol | 56 | 49,45% |
| | nem angol | 161 | 47,75% |

1. táblázat. A jó és rossz jelöltek aránya az összes jelöltek közül angol szakos és egyéb szakos mentorok szerint

A táblázatból kiderül, hogy a mentorok jelöltjeik majdnem felét (48%) kifejezetten tehetségesnek tartják. Viszont a jelöltjeik 23%-áról gondolják azt, hogy alkalmatlanok a pályára. *A mintában szereplő angol szakos mentorok valamivel több tehetséges és kifejezetten alkalmatlan hallgatót jelöltek, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

A következő kérdésnél azt feltételeztük, hogy a mentorok számára a tanárjelölttel folytatott közös munka során kiderül: vajon a jelölt a tanári diplomát csak ugródeszkának tekinti-e valamilyen más karrierhez, vagy valóban a tanári pályára kíván-e lépni.

| | A mentor jó jelöltjeinek aránya a mentor összes jelöltjei között | A pályára lépni kívánó jó jelöltek a mentor összes jelöltjei között | A mentor rossz jelöltjeinek aránya a mentor összes jelöltjei között | A pályára lépni kívánó rossz jelöltek a mentor összes jelöltjei között |
|-------|--|---|---|--|
| N | 219 | 200 | 192 | 134 |
| Átlag | 48% | 35% | 23% | 11% |

2. táblázat. A jó és rossz jelöltek aránya az összes jelöltek százalékában, a teljes mintában

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a mentorok által jónak ítélt jelöltek közül többen kívánnak a pályára lépni a mentorok tudomása szerint (83%), mint a rossz jelöltek közül (51%). Az önszelekció tehát valamennyire működik, az alkalmatlanság valószínűleg sok esetben összefügg a pályamotiváció hiányával. Az arányok azonban még így is jóval magasabbak a vártnál. Bár a kérdésre csak 134 mentor válaszolt, az ő összes jelöltjeiknek 11%-a esik abba a kategóriába, akiket a mentorok nem ítélnak alkalmasnak a pályára, de ők tanárok akarnak lenni. Ez lényegesen magasabb arány, mint a hipotézisben említett 1-2%.

Az angol szakos tanárjelöltek esetében a mentorok szerint 15% az, aki annak ellenére a tanári pályára szeretne lépni, hogy a mentorok szerint alkalmatlan, ami az egyéb szakos jelöltek esetében csak 10%, és a különbség statisztikailag szignifikáns ($t = 2,084$, $df = 130$, $p = 0,039$). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az angoltanári pálya változatosabb munkalehetőségeket és valamivel magasabb jövedelmet ígér, mint sok egyéb szak.

2. Mit tesznek a mentorok, ha alkalmatlannak vélt jelölttel találkoznak?

A mentoroktól azt is megkérdeztük, mit tesznek, ha egy jelöltet alkalmatlannak ítélnék (Q48). Hat különböző lehetőséget soroltunk fel, és a mentoroknak arról kellett nyilatkoznuk, milyen gyakran alkalmazzák ezeket:

1. Szóban felhívom a figyelmét a problémákra.
2. Szóban eltanácsolom a pályától.
3. Az írásbeli értékelésben leírom a problémákat.
4. Az írásbeli értékelésben eltanácsolom a pályától.
5. Elégtelen osztályzatot adok neki a tanítási gyakorlatra.
6. Egyéb, kérjük, részletezze.

A gyakoriságot ötfokú skálán jeleztük:

5 = Ezt teszem leggyakrabban; 4 = Gyakran teszek így; 3 = Néha előfordul, hogy ezt teszem; 2 = Ritkán fordul elő, hogy ezt teszem; 1 = Soha nem teszek ilyet.

Az átlagos pontszámokból kiderül, hogy gyakorlatilag soha senki nem buktat a tanítási gyakorlaton (1,24). Nagyon ritkán vagy egyáltalán nem tanácsolják el a jelöltet a pályáról szóban (1,93), még kevésbé írásban (1,35). Leggyakoribb eset, hogy szóban megbeszéljük a problémákat (4,66). Ez az eljárás nem különbözik semmiben az alkalmas jelöltekkel folytatott kommunikációtól, mint ahogy az sem, hogy az írásbeli értékelésben leírják az esetleges problémákat (3,33), vagy megnevezik azokat a területeket, ahol fejlődni kell a jelöltnek.

| | Mentorok az általuk vezetett jelöltek szakja szerint | N | Átlag |
|--|--|-----|-------|
| Szóban felhívom a figyelmét a problémákra. | angol | 54 | 4,65 |
| | nem angol | 170 | 4,66 |
| Szóban eltanácsolom a pályától. | angol | 47 | 1,87 |
| | nem angol | 153 | 1,94 |
| Az írásbeli értékelésben leírom a problémákat. | angol | 48 | 3,42 |
| | nem angol | 162 | 3,28 |
| Az írásbeli értékelésben eltanácsolom a pályától. | angol | 47 | 1,45 |
| | nem angol | 147 | 1,31 |
| Elégtelen osztályzatot adok neki a tanítási gyakorlatra. | angol | 45 | 1,22 |
| | nem angol | 154 | 1,25 |

3. táblázat. Mit tesznek a mentorok, ha alkalmatlannak vélt jelölttel találkoznak?

Mint a 3. táblázatból kitűnik, az angol szakosok még ritkábban buktatnak, mint a többiek, de a különbség az angol szakos és nem angol szakos mentorok gyakorlatában statisztikailag nem szignifikáns.

3. Kinek a feladata a szűrés?

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadó mentorok szerint kinek és mikor kellene kiszűrnie az alkalmatlan jelölteket (Q49). A mentorok a nyitott kérdésre szöveges választ adtak, az angol szakosokkal együtt összesen 224-et, a válaszok jól azonosít-

ható tendenciákat mutatnak. A tanárképzési folyamat négy olyan pontját jelölték meg, ahová szerintük szűrőket kellene beépíteni:

1. a felvételi/alkalmassági vizsga,
2. a képzőintézményben folytatott tanulmányok,
3. a tanítási gyakorlat,
4. a munkahely.

Sokuknál (34%) szerepelt a felvételi, illetve az alkalmassági vizsga. Szerintük már a képzőintézményben sem kellene fogadni azokat, akik alkalmatlannak látszanak. Egyikük meg is említette, hogy a képzés az adófizetők pénzéből folyik, ezért a felvételinek sokkal szigorúbbnak kellene lennie (#10)⁶. 29 fő (12,9%) gondolta úgy, hogy csak egy alkalmassági vizsga oldaná meg a problémát. 89,3% vagy a felvételit/alkalmassági vizsgát, vagy a képzőintézményen belüli program valamelyik elemét jelölte meg a szűrés lehetséges állomásaként. Ez a 89,3% tartalmazza azokat is, akik emellett a mentornak is szánának szerepet a szűrésben. Mindenképpen felfedezhető egy olyan igény, hogy a gyakorlótanításra már ne kerüljenek be olyanok, akik nem oda valók, hiszen, ahogy az egyik válaszoló megfogalmazta: „élő anyagon gyakorolnak” (#45). A válaszadók 58,5%-a gondolta úgy, hogy a gyakorlatra már ne jussanak be az alkalmatlan jelöltek. Egyikük megfogalmazása szerint: „a korábban jelentkező hiányokat, problémákat a tanítási gyakorlatig görgetni a jelölttel és a mentorral szemben is erkölcsstelen magatartás” (#54). Az egyik válaszoló a képzőintézmények érdekeire vezette vissza azt a tényt, hogy a pedagógusképző intézmények falain belül semmiféle szelekció nem történik, sem a felvételin, sem a képzés folyamán. Véleménye szerint a képzőintézményeknek szükségük van a „fejkvótára” (#34).

Többen említették a két képzési helyszín szorosabb együttműködésének szükségességét. 40,6% gondolta úgy, hogy egy ilyen fontos döntés nem lehet csak az egyik fél felelőssége: „Egy olyan fajsúlyos kérdésben, mint az alkalmatlanság, mindenképpen több fős testületnek kell döntenie, amibe a mentor is beletartozik” (#51).

A válaszadók fele (49,6%) gondolta úgy, hogy a gyakorlat egyike azoknak az alkalmainak, ahol szűrni lehetne. Többen megjegyzték, hogy a 15 órás gyakorlat ehhez túl rövid, két válaszoló szerint a jelöltnek legalább egy félévet kellene az iskolában töltenie ahhoz, hogy kiderüljön róla, alkalmas-e, vagy sem (#7, #97).

7,1% gondolta úgy, hogy kizárólag a gyakorlat a szűrés megfelelő terepe, a képzőintézmény falain belül folyó képzés erre nem alkalmas. Azok között, akik a képzést is megemlítették, akadt olyan, aki a képzésen belül újonnan bevezetendő, a mostani gyakorlótanításnál korábbi gyakorlatra, mikrotanításra, próbatanításra osztaná a szűrés szerepét. Egyvalaki meg is fogalmazta: attól, hogy valaki sikeresen számot ad az elméleti ismereteiről, még nem biztos, hogy az osztályteremben is megállja a helyét (#92). Ugyanakkor általános volt az a vélemény, hogy az elméleti ismeretek számonkérésének is szigorúbbnak kellene lennie, mert vannak hiányosságok e téren is, és ezek a gyakorlat folyamán már nem pótolhatók. Néhányan aggályosnak találták, hogy a gyakorlatra a képzés végén kerül sor, amikor az alkalmatlanság kimondása már komoly hátrányokkal járhat a jelölt szempontjából.

⁶ A számok a válaszolókat jelölik a kérdőív beküldésének sorrendjében.

15 fő (6,7%) említette meg a munkaadót mint azt a személyt, akinek a pályaalakmasságról döntenie kell. Az egyik válaszadó azt javasolta, hogy pályájuk elején a frissen végzett tanárok asszisztensi munkakörben dolgozzanak néhány évig, és csak utána kapjanak teljes jogú tanári állást (#73).

Mindössze öten (2,2%) vélték úgy, hogy *csak* a munkahelyen dől el az alkalmasság kérdése. A többi 219 mentor (97%) véleménye összecseng a professziók szakirodalmi megállapításaival: a hagyományos professziók esetében is az előzetes, a képzési folyamatba beépített szűrés mechanizmusai működnek igazán jól, hiszen a munkaerőpiaci helyzet védett, és a belső szakmai normák a szolidaritást támogatják. A munkáltató ezért sincs megfelelő helyzetben ahhoz, hogy átvegye a képzési rendszer szűrőfunkcióit, arról nem is beszélve, hogy a közalkalmazotti státusz, az állásbiztonság, ami a tanári szakma egyik fontos vonzereje és ideális esetben az autonóm értelmiségi tevékenység egyik biztosítója, megnehezíti a végzett munka minősége alapján végzett szelekciót.

Ami az angol szakos mentorokat illeti, *az angoltanárok a képzőintézményben folyó képzésnek sokkal nagyobb szerepet szánnak a szűrésben, mint a kollégáik*. A gyakorlat szűrőszerepéről hasonlóan vélekednek, a felvételit/alkalmassági vizsgát lényegesen kevesebben említik, de arányuk azok között, akik a képzőintézményen belüli képzés során várnának komolyabb szűrést, lényegesen magasabb, mint amit a mintán belüli arányuk alapján várnánk ($\chi^2=4,190^a$, $df=1$, $p=0,041$).

A jelöltek értékelése

Az ószövetségi zsidó népnek kőtáblába vésve adatott a törvény, és ezt a kegyelmi ajándékot a hívő zsidó közösségek a mai napig megünneplik. A jó tanítás kritériumainak nincsenek ilyen kőtáblái. Értéket rendelni valamilyen jelenséghez, viselkedéshez vagy teljesítményhez közösségi aktus, a közösségek egyik funkciója. Az értékek szociális alkufolyamatok eredményei. Itt válik fontossá a diszkurzív érvényesség fogalma. Somlai Péter így ír erről:

„Nem lehetséges már előzetesen, a résztvevők egyezkedését, jogaik, kötelezettségeik és szerepkörük önkéntes összehangolását feleslegessé téve rögzíteni normáikat. A szabályok választhatósága [...] szorosan összefügg diszkurzív érvényességükkel. [...] a magatartás szociális szabályozásának kérdése nem korlátozható az értékek elfogadásának és a normák követésének témájára, hanem magában foglalja a normatív rend keletkezésének problémáit is. [...] hogy mennyire volt, és mennyire lehetett egyáltalán részük az alternatívák kijelölésében és eldöntésében azoknak, akik érintettek az elfogadásban” (Somlai 1997: 128).

Az értékelés legitimitása, ereje, az értékelő magabiztossága és az értékelt bizalma jórészt azon múlik, milyen az értékelést körülvevő kommunikáció jellege és intenzitása.

Megkérdeztük a mentorokat, hogy a jelöltek értékelésénél használt szempontoknak mi a forrása (Q75, Q76). A kérdőíves adatgyűjtést megelőző interjúkból kiderült, hogy nincs egységes gyakorlat, és vannak olyan kollégák, akik semmilyen írásban rögzített értékelési szempontrendszerrel nem használnak. A kérdőíves kérdésekre adott válaszok megerősítették ezt a feltételezést. A válaszoló mentorok 20%-a nem használ semmilyen

írásban rögzített értékelési rendszert a jelöltek értékelésekor. 69% használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, és 29%-ukkal a képzőintézmény oktatói meg is beszéltek ezeket. Noha 13% vett részt az értékelési szempontok kidolgozásában, csak 8%-nál, 13 esetben beszélhetünk a mentorok és a képzőintézmények együttműködéséből létrejövő értékelési szempontrendszerrel, a többiek vagy a saját iskolájukban vettek részt a szempontrendszer kidolgozásában, vagy egyéni szempontrendszert használnak. *Az angol szakos mentorok 82%-a használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, míg ez az arány az egyéb szakos kollégák esetében csak 64%, és a különbség szignifikáns ($\chi^2 = 6,825$, $df = 1$, $p = 0,009$). Az is örvendetes, hogy az angolos kollégák 41%-ával beszéltek meg az értékelési szempontokat, míg ez az arány a többieknél csak 24% ($\chi^2 = 5,909$, $df = 1$, $p = 0,015$).*

A tanítással kapcsolatos értékítéletek közelítésére a képzőintézmény oktatói által végzett óralátogatások lennének a legalkalmasabbak, hiszen itt a beszélgetés alapja a jelölt órája, amelyet minden résztvevő látott. Ezek gyakorisága azonban rendkívül alacsony. Mint azt a válaszoló mentoroktól megtudtuk, a jelölteknek kevesebb, mint felét (49%) látogatják meg legalább egyszer a képzőintézménytől (Q53). *Az angoltanárok esetében az óralátogatás valamivel gyakoribb, amennyiben a jelöltek 52%-át látogatják meg legalább egyszer a képzőintézmény oktatói, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

Az értékelési folyamat másik kritikus kérdése, hogy az értékelési szempontokat hogyan és mikor hozzuk a jelöltek tudomására. Ideális esetben az értékelési szempontoknak a jelölt rendelkezésére kell állniuk már a tanítási gyakorlat kezdetekor, a mentoroknak pedig az a feladatuk, hogy a jelölttel együtt eljussanak a kritériumok közös értelmezéséhez azáltal, hogy azokat folyamatosan referenciaként használják a jelölt napi munkájának megbeszélésében. Megkérdeztük tehát a mentorokat, hogy a jelöltek tájékoztatják-e az értékelés szempontjairól, és ha igen, mikor (Q80).

Az adatokból kitűnik, hogy a válaszoló mentorok 52%-a (122 fő) a közös munka legelején tájékoztatja a jelöltet az értékelési szempontokról, 30% (72 fő) pedig valamikor a gyakorlat folyamán tart ilyen megbeszélést. 3,4% (8 fő) csak az értékelés előtt veszi elő a szempontokat, 13% (30 fő) pedig nem tart ilyen célzott beszélgetést. *Az angoltanárok valamivel gyakrabban tájékoztatják a jelöltet a folyamat elején az értékelési szempontokról (56%, míg a többieknek csak 51%), mindazonáltal a különbség statisztikailag nem szignifikáns.*

Összefoglalás

A tanulmány általános hipotézisét az adatok csak részben erősítik meg. Az alábbiakban az eredményeket a két hipotézis szerint foglaljuk össze.

A szűrés

Az angoltanárok esetében a szűrés semmivel sem eredményesebb, annak ellenére, hogy az angoltanár kollégák nyelvviskolai tapasztalatukban már találkoztak olyan tanári értékeléssel, amelynek a következménye alkalmazási döntés is lehet.

Az angolos mentorok jó és alkalmatlannak ítélt jelöltjeinek aránya nem tér el lényegesen a minta átlagától, az alkalmatlannak ítélt jelöltekkel szembeni tehetetlenség is hasonló: a rövid, 15 órás gyakorlat nem működik szűrőként az angoltanárképzésben

sem. Míg a minta átlagában a mentorok azt jelezték, hogy 11% azoknak a jelölteknek az aránya, akik annak ellenére a pályára akarnak lépni, hogy a mentorok szerint alkalmatlanok, addig ez az arány az angoltanárok esetében 15%, és a különbség statisztikailag szignifikáns. A különbséget esetleg magyarázhatja, hogy az angoltanítás változatosabb munkalehetőségeket kínál, mint általában a közismereti tárgyak tanítása.

A mentorok a vártnál lényegesen több (23%) alkalmatlan hallgatót jeleztek. Azoknak a számaránya is magasabb a vártnál (11%), akik az alkalmatlan jelöltek közül a mentorok szerint a pályára kívánnak lépni. A jelenlegi magyarországi tanárképzési rendszernek nincs válasza az „*eased entry*” problémájára. A válaszoló mentorok 3 fő kivételével fontosnak tartanak a szűrést, és elégedetlenek a rendszer jelenlegi működésével. A mentorok közül sokan szívesen vennék, ha ezt a kellemetlen feladatot még a tanítási gyakorlat megkezdése előtt elvégezné a képzőintézmény vagy felvételi/alkalmassági vizsga, vagy egyéb tanulmányi szűrők beépítésével, illetve azt javasolják, hogy a gyakorlati elem korábban jelenjen meg a képzési rendszerben. Maga a tanítási gyakorlat és ezen belül a mentor nem tölt be szűrő funkciót, ezt a vizsgálat idején érvényben lévő tanítási gyakorlat hossza (15 óra) sem tette lehetővé. Hiába azonban a hosszabb gyakorlat, ha két fontos tényező hiányzik: megfelelő, általánosan elfogadott standardok, valamint a képzőintézmények és iskolák közötti szoros együttműködés. A két hiány összefügg egymással: a standardok intenzív intézmények közötti kommunikációval lennének megteremthetőek. Az új rendszer és a hosszú gyakorlat esetleg az önszelekciós hatást erősítheti: a tanárképzésre való jelentkezés határozott pályaválasztó jellege és a viszonylag hosszú (10/12 féléves) képzés eltántoríthatja azokat, akik nem igazán elkötelezettek. (Itt kell megjegyeznünk azonban, hogy a képzés hosszúsága nem biztos, hogy visszatartó erő. A felsőfokú tanulmányok meghosszabbítása bevett stratégia a felnőtté válás elodázására.)

A jelöltek értékelése

Azt feltételeztük, hogy az angoltanárképzésben elterjedtebb a standardokról való következetes és dokumentált kommunikáció, és ezt a hipotézisünket az adatok megerősítik. *Az angol szakos mentorok 82%-a használja a képzőintézménytől kapott értékelési szempontokat, míg ez az arány az egyéb szakos kollégák esetében csak 64%, és a különbség szignifikáns ($p = 0,009$). Az is örvendetes, hogy az angolos kollégák 41%-ával beszélték meg az értékelési szempontokat, míg ez az arány a többiekénél csak 24%.*

Az angol szakosok közül valamivel többen ismertetik meg a jelöltet az értékelés szempontjaival a közös munka legelején, de itt a különbség statisztikailag nem szignifikáns. Az értékelési szempontok közelítésére a képzőintézmény oktatóinak óralátogatásai lennének a legalkalmasabbak, de ezek aránya elszomorítóan alacsony: a teljes mintában a jelöltek mindössze 49%-át látogatják meg legalább egyszer a képzőintézmény oktatói. Az angol szakosok esetében ez az arány 52%, de ez az arány még mindig nagyon alacsony, és a különbség statisztikailag nem szignifikáns.

Kitekintés, ajánlások

A tanítási gyakorlat értékelése a képzésen belül kulcskérdés, több okból is. Egyrészt a képzőintézményeken belül dolgozók számára egyértelmű, hogy az elméleti képzés folyamán alkalmazott értékelés csak kis részben vagy egyáltalán nem fedi azokat

a készségeket és azt a tudást, ami az eredményes tanításhoz szükséges. Kulcskérdés ez még azért is, mert a képzőintézmények és az iskolák egyedülálló lehetőséget kapnak arra, hogy közös értékrendszert alakítsanak ki, vagy legalábbis olyan közös nyelvet, amelyen az értékítéletek különbségét meg lehet fogalmazni. A nemzetközi szakirodalomban cikkek garmadája foglalkozik a képzőintézmények és az iskolák közötti szakadékkal, a kétféle kultúra közötti különbségekkel, az ebből adódó konfliktusokkal (például Goodlad 1999; Anagnostopoulos et al. 2007, Intrator–Kunzman 2009). A képzőintézmények oktatói és az iskolai mentorok nagy valószínűséggel mást és mást értenek jó tanítás alatt. Ennek egyik oka, hogy különböző szubkultúrákhoz tartozunk. Az, ami egyetemi oktatóként ideálisnak tűnik, az iskola világában sokszor idealistának minősül. Emellett jól tanítani nagyon sokféleképpen lehet, továbbá sokszor még egy szubkultúrán belül sincs megegyezés a jó tanítás kritériumairól.

Szenvedélyes dialógusra van szükség, mert konszenzus híján ez az egyetlen módja annak, hogy a tanárjelölteket meggyőzzük arról, igenis számít a tanári munka minősége. Ellenkező esetben a jelöltek azzal a meggyőződéssel léphetnek a pályára, hogy ebben a szakmában minden elmegy. Ilyen szenvedélyes dialógus nélkül megöröklik azt a régóta kárhóztatott meggyőződést, hogy a tanterem zárt ajtaja mögött a tanár azt tesz, amit akar. Ő állítja fel a normákat, ő dönti el, hogyan ítéli meg a teljesítményt, mit tekint sikernek vagy elfogadható teljesítménynek. És bár az önértékelés fontos tanári készség, időről időre utköztetni kell azt a szakmai közösség normáival, ellenkező esetben eltompul, rutinszerű önjutalmazássá válik.

A képzőintézmények és az iskolák közös értékrendjéhez egy olyan leírásnak is tartoznia kell, amely megfelelő részletességgel definiálja az alkalmatlanságot. Az általánosan használt értékelési szempontok deszkriptorai (ha egyáltalán vannak ilyenek) általában a pozitív dimenzióban mozognak, azaz a jó tanári teljesítményt írják le. Például: „A feladatok elég változatosak ahhoz, hogy a tanulók figyelmét lekössék, ugyanakkor az egyes lépések és feladatok elég koherensen illeszkednek az óra természetes menetébe. Megfelelő arányú az új ismeretek átadása (input) és az ismeretek alkalmazása, ismétlése, összefoglalása” (Major–Szabó 2011: 5). Nem világos azonban, hogy az itt leírtnál alacsonyabb teljesítmény hogyan értékelendő. Ha egy jelölt nem felel meg a leírásnak, akkor eltanácsoljuk, vagy csak többet foglalkozunk a problémás területtel? A kívánatos teljesítmény leírása rutin eljárás, és az esetek többségében megfelelő is, hiszen a jelöltek többsége fejlődőképes, és a deszkriptor megfelelő iránymutatással szolgál. Ez azonban nem oldja meg azt a problémát, hogy a szakma kiszűrhesse az alkalmatlanokat, és ilyen módon is őrizze, illetve emelje a szakmai szolgáltatás színvonalát.

A magyar tanárképzési rendszer nem az egyetlen, amelyik ezzel a problémával küzd. Raths és Lyman (2003) az Amerikai Egyesült Államokban szintén úgy gondolják, a gyenge tanárjelöltek kiszűrésének egyik akadályja, hogy a gyenge teljesítmény, az alkalmatlanság meghatározása homályos. Szerintük sem eléggé markáns a különbség a formatív és szummatív értékelés kritériumai között. Ők is utalnak a buktatás kockázatos és érzelmileg költséges voltára. Az alkalmatlanságot megállapító szakember könnyen maga is az alkalmatlanság vádjával találhatja szemben magát. A szerzők megerősítik a problémának azt az aspektusát is, hogy az iskolai mentorok a tanárképzés perifériáján helyezkednek el, sokszor keveset tudnak a képzőintézmény program-

járól, elvárásairól, és ők is megállapítják, hogy az alkalmatlanságról szóló döntés a képzőintézmény és az iskolai mentor közös felelőssége. A szerzők az alkalmatlanság megállapítását hét kompetenciaterületen javasolják. Mindegyik kategóriában felsorolják azokat a viselkedési formákat, amelyek az alkalmatlanság indikátorai lehetnek. (Itt csak egy-két példát hozunk a kategóriák értelmezésének megkönnyítésére, a mellékletben olvasható a teljes lista.)

1. A szaktárgyi ismeretek elégtelensége olyan viselkedési formákban nyilvánul meg, mint például hibás információk továbbadása a tanulóknak vagy zavaros magyarázat, de a tanulók hibáinak túlhangsúlyozása az értékelés során a szerzők szerint szintén idetartozik.

2. A tanítási problémamegoldó képesség fogyatékoságát jelzi, ha a tanárjelölt a saját szerepét a nem megfelelő tanulás egyik okaként egyáltalán nem veszi tekintetbe, ehelyett a diákok vagy az előző tanár felelősségét hangsúlyozza, vagy ismételten elköveti ugyanazokat a hibákat.

3. A tanulókkal kialakított csökevényes kapcsolat jele, ha a tanárjelölt nem használja a tanulók nevét, közönyösnek mutatkozik a tanítványai iránt, nem hallgatja meg őket.

4. A tanulók nem megfelelő tanórai integrációját jelzi, ha a tanárjelölt csak kevés tanulót foglalkoztat, hosszú ideig passzivitásra ítél egyeseket, nem használ csoportos feladatokat.

5. Az óravezetés hiányosságait jelzi, ha a tanárjelölt elveszti az érzelmi fölötti ellenőrzést, a felmerülő problémákat hatalmi vetélkedéssé alakítja, nem szembesíti a diákokat következetesen a nem megfelelő viselkedés következményeivel.

6. A tanárjelölt lelkiismeretességének, megbízhatóságának fogyatékoságát jelezheti, ha kifogásokat keres ahelyett, hogy vállalná a felelősséget, késik az óráról, késve javítja ki a dolgozatokat, olyan munkát vállal, amely veszélyezteti a tanítási gyakorlat eredményességét.

7. A szakmai ítélőképesség fogyatékoságát jelezheti, ha a jelölt indiszkrét módon oszt meg információt másokkal, nem megfelelő nyelvet használ, nem fordít gondot a személyes higiéniájára vagy megjelenésére.

A tanári tevékenység rendkívül komplex, sokféleképpen rendezhető fogalmi rendszerbe. A fenti kategóriák nem feltétlenül ugyanúgy strukturálják ezt az összetett és dinamikus cselekvésrendszert, ahogyan mi tennénk. Mindenesetre az elégtelen tanári magatartás leírásának kidolgozása hozzájárulhatna az iskolák és a képzőintézmények értékekről folytatott dialógusához, megkönnyíthetné a döntéshozók dolgát, valamint ugyanúgy orientációs pontként szolgálhatna a tanárjelöltek számára, mint a kiváló teljesítményt leíró értékelési szempontsorok.

A szűrók megerősítése stratégiai fontosságú. Nem pusztán a következő generációnak nyújtott szolgáltatás színvonala miatt, hanem magunk miatt is. Alapvetően meghatározza a közérzetünket, szakmai magabiztosságunkat, önbecsülésünket, a köztünk lévő szolidaritást és ezen keresztül a csoportos érdekérvényesítési képességünket, ha meg vagyunk győződve arról, bizonyos normáknak mindannyian megfelelünk. A rossz tanári teljesítmény lefelé nivellál, bomlasztó hatású, legitimálja a nemtörődömséget, a teljesítmény-visszatartást. Nemcsak a diákoknak árt, hanem azoknak a tanároknak is, akik próbálnak magasabb mércéknek megfelelni.

IRODALOM

- Anagnostopoulos, D. – Smith, E. R. – Basmadjian, K. G. (2007): Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the „two-worlds pitfall”. *Journal of Teacher Education* 58/2, 138–153.
- Etzioni, A. (1969, szerk.): *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ginsberg, R. – Rhodes, L. K. (2003): University faculty in partner schools. *Journal of Teacher Education* 54/2, 150–163.
- Goadlad, J. I. (1999): Whither schools of education? *Journal of Teacher Education* 50/5, 325–338.
- Intrator, S. M. – Kunzman, R. (2009): Grounded: practicing what we preach. *Journal of Teacher Education* 60/5, 512–520.
- Kennedy, M. (2006): Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education* 57/3, 205–212.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Magyar Közlöny*, 15/2006-os OM Miniszteri Rendelet Az alap és mesterképzési szakok képzési és kiemelti követelményeiről.
- Major Éva – Szabó Éva (2011): *Értékelőlapok a tanítási gyakorlatokhoz*. Budapest: ELTE BTK Szakmódszertani Központ. <http://metodika.btk.elte.hu/konyvtar> (Letöltve: 2012-06-18).
- Nagy Mária – Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar> (Letöltve: 2012-06-18).
- Podgursky, M. (2005): Teacher licensing in U.S. public schools: The case for simplicity and flexibility. *Peabody Journal of Education* 80/3, 15–43.
- Podgursky, M. – Monroe, R. – Watson, D. (2004): The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review* 23/ 5, 507–518.
- Raths, J. – Lyman, F. (2003): Summative evaluation of student teachers, an enduring problem. *Journal of Teacher Education* 54/3, 206–216.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.

Melléklet

A tanárjelöltek alkalmatlanságának indikátorai

(Részlet: Raths, J. – Lyman, F. (2003): Summative evaluation of student teachers, an enduring problem. *Journal of Teacher Education* 54/3, 206–216)

1. Szaktárgyi tudás

- 1.1. Kontextus: Amikor információt közöl a csoporttal
 - 1.1.1. hamis vagy részlegesen igaz információt ad a tanulóknak;
 - 1.1.2. nehézséget okoz neki a tanulók kérdéseire válaszolni;
 - 1.1.3. nehezebbé esik példákkal vagy ellenpéldákkal illusztrálni az elveket, fogalmakat;
 - 1.1.4. a tartalmakat zavarosan közvetíti a diákoknak;
 - 1.1.5. elmulasztja azokat az alkalmakat, amikor fejleszthetné a tanulók gondolkodását.
 - 1.1.6. Egyéb:
- 1.2. Kontextus: Az órák vagy más tanulási egységek tervezései
 - 1.2.1. teljes mértékben csak a tankönyvre hagyatkozik, amikor tervez;
 - 1.2.2. olyan feladatokat ad, amelyek nem jelentenek kihívást a tanulóknak;
 - 1.2.3. elkerüli az összetett, nehezebb fogalmak tanítását.
 - 1.2.4. Egyéb:

- 1.3. Kontextus: Amikor megtervezi és alkalmazza a diákok értékelését
 - 1.3.1. nem tartja összhangban a tanulási célokat és az értékelést;
 - 1.3.2. elszámolja a pontszámokat vagy jegyeket;
 - 1.3.3. rosszul értelmezi az eredményeket;
 - 1.3.4. a visszajelzéseiben a fogyatékoságokra koncentrál, nem az elért eredményekre;
 - 1.3.5. nem veszi figyelembe az erőfeszítést, és nem értékeli a kiválót megközelítő teljesítményt.
 - 1.3.6. Egyéb:
2. Tanítási problémamegoldás
 - 2.1. Kontextus: Ha a tanulóknál vagy a tanulók egy csoportjánál tanulási nehézségeket tapasztal
 - 2.1.1. a tanárt vagy a tanítást nem veszi figyelembe a lehetséges okok között;
 - 2.1.2. nem törődik vele, ha az óra vagy a tanulási egység nem érte el a célját;
 - 2.1.3. elmulasztja annak a lehetőségét, hogy a nehézségekkel küzdő tanulónak támogatást nyújtson;
 - 2.1.4. a tanulási nehézségek magyarázatánál esetleges szempontokat vesz figyelembe, mint az előző tanár vagy a gyerekek jellemzői, például a lustaság vagy gyenge képességek.
 - 2.1.5. Egyéb:
 - 2.2. Kontextus: Amikor tervez vagy megvalósít egy órát az előző órákról kapott visszajelzések után
 - 2.2.1. nem építi be a visszajelzések tanulságait;
 - 2.2.2. ugyanazokat a komoly hibákat követi el, amelyekkel kapcsolatban már visszajelzést kapott.
 - 2.2.3. Egyéb:
3. Kapcsolat a tanulókkal
 - 3.1. Kontextus: Órán kívüli informális beszélgetés során a tanulókkal
 - 3.1.1. viselkedése hideg vagy fölényes, nem teremt kapcsolatot, nem kezdeményez interakciót;
 - 3.1.2. nem hallgatja meg a diákokat;
 - 3.1.3. közönyösnek mutatkozik a tanulók érdeklődési területei iránt;
 - 3.1.4. nem használja a tanulók nevét az osztályban és a folyosón.
 - 3.1.5. Egyéb:
 - 3.2. Kontextus: Mikor lehetősége nyílna arra, hogy megismerje a tanulók tanórán kívüli életét
 - 3.2.1. nem próbálja megismerni a tanulók iskolán kívüli életét;
 - 3.2.2. nem köti a tanórák tartalmát a tanulók életéhez.
 - 3.2.3. Egyéb:
4. Az aktív tanulás elősegítése
 - 4.1. Kontextus: Amikor órát tervez és megvalósít
 - 4.1.1. nem foglalkoztatja a tanulókat értelmes csoportfeladatokban;
 - 4.1.2. nem ad lehetőséget a tanulóknak arra, hogy különbözőképpen reagáljanak a feladatokra;
 - 4.1.3. nem ad lehetőséget arra, hogy a tanulók ismertessék a saját elképzeléseiket, véleményüket;
 - 4.1.4. nem bátorítja a tanulókat önálló gondolkodásra.
 - 4.1.5. Egyéb:

- 4.2. Kontextus: Amikor beszélgetést irányít kisebb csoportokban vagy az egész osztályban
- 4.2.1. kevés tanulót hallgat meg, a többiek passzivitásával szemben közönyös;
 - 4.2.2. sokat beszél egyfolytában;
 - 4.2.3. folytatja a tanítást, holott a diákok jó része nem dolgozik;
 - 4.2.4. nem ad elegendő időt a diákoknak a gondolkodásra, mielőtt válaszolnak.
 - 4.2.5. Egyéb:
5. A tanórai viselkedés és tanítási folyamatok irányítása
- 5.1. Kontextus: Mikor közli a tanulókkal a feladattal kapcsolatos szerepeiket, a tanár elvárásait
- 5.1.1. nem közli a tanári elvárásokat;
 - 5.1.2. nem közvetít egyfajta motivációt a tanulásra, a részvételre, az eredményességre;
 - 5.1.3. a tanár elvárásait nem köti össze azzal, amit a tanulók fontosnak és értékesnek tartanak.
 - 5.1.4. Egyéb:
- 5.2. Kontextus: Mikor a tanórai rendellenességekre reagál
- 5.2.1. elveszti az érzelmei fölött az ellenőrzést;
 - 5.2.2. nem használ a probléma megoldására alternatív módszereket;
 - 5.2.3. következetlenül vagy igazságtalanul reagál;
 - 5.2.4. az ügyet személyeskedésbe vagy hatalmi harcba fordítja át;
 - 5.2.5. nem hozza létre a helytelen tanulói viselkedések következményeinek rendszerét;
 - 5.2.6. nem készíti fel a diákokat az átmenetekre.
 - 5.2.7. Egyéb:
- 5.3. Kontextus: Mikor bevonja a diákokat a tanítási folyamatba
- 5.3.1. nem biztosítja a tanulók számára a biztonságos környezetet;
 - 5.3.2. elpazarolja az időt és a tanulási lehetőségeket a folyamatok nem megfelelő volta miatt.
 - 5.3.3. Egyéb:
6. Tanári lelkiismeretesség
- 6.1. Kontextus: Amikor ígéreteket tesz a tanulóknak, a mentornak vagy egyetemi kollégának
- 6.1.1. nem tartja meg az ígéreteit;
 - 6.1.2. kifogásokat keres, ahelyett, hogy felvállalná a felelősséget.
 - 6.1.3. Egyéb:
- 6.2. Kontextus: Mikor időt tervez a tanárjelölti feladatokra
- 6.2.1. olyan külső feladatokat vállal, amelyek ütköznek a tanítási gyakorlat végzésével;
 - 6.2.2. megfelelőnek fogad el olyan gyakorlatot, amely gyenge utánpótlás csak a kívánt teljesítménynek;
 - 6.2.3. rendezetlennek tűnik, amennyiben késik az óráról, késve javítja ki a diákok dolgozatait, nem ad jegyeket, nem teljesíti időben az adminisztrációs feladatait;
 - 6.2.4. nem teljesíti a képzőintézménytől kapott feladatait, nem ír reflexiókat, portfóliót.
 - 6.2.5. Egyéb:
- 6.3. Kontextus: Tanításkor
- 6.3.1. a tanításából hiányzik az energia, a lelkesedés, a meggyőző erő;
 - 6.3.2. a tanításra nem készül fel;
 - 6.3.3. passzívan viselkedik, inkább lereagálja az eseményeket, mint kezdeményez.
 - 6.3.4. Egyéb:

7. Szakmai ítélőképesség

7.1. Kontextus: Egyéb szakmabeliekhez való viszonyában

7.1.1. tiszteletlenül nyilatkozik mások véleményéről, nézeteiről, felelősségéről;

7.1.2. indiszkrét módon használja az információkat.

7.1.3. Egyéb:

7.2. Kontextus: Beszélgetés közben az osztályban vagy az osztályon kívül

7.2.1. nem megfelelő nyelvet használ;

7.2.2. olyan kijelentéseket tesz, amelyek tiszteletlenek más személyekkel vagy csoportokkal szemben;

7.2.3. elfogadhatatlan kapcsolatot alakít ki egyes személyekkel vagy csoportokkal.

7.2.4. Egyéb:

7.3. Kontextus: Mikor az iskolába készül

7.3.1. nem megfelelő ruházatot vagy ékszereket választ;

7.3.2. gyenge higiéniai és ápoltsági színtről tesz tanúságot.

7.3.3. Egyéb:

7.4. Kontextus: Mikor témákat vagy értékelést választ az osztálynak

7.4.1. olyan témákat választ, amelyek nem megfelelőek a diákoknak;

7.4.2. olyan értékelési módokat választ, amelyek nem megfelelőek a csoportnak;

7.4.3. a tanulók munkájára nem a megfelelő standardokat alkalmazza.

7.4.4. Egyéb:

TINTA KÖNYVKIADÓ

HANKÓ B. LUDMILLA – FUTÓ ISTVÁN – HEÉ VERONIKA

CSEH NYELVKÖNYV ÉS MUNKAFÜZET

Csoportoknak és magántanulóknak

252 oldal, 3500 Ft

Nehéz a cseh nyelv?

Igen, minden nyelv nehéz, de könnyű is, ha létezik jó segédeszköz a megtanulásához. Jelen tankönyvünk az évtizedek óta több generáció nyelvtanulót sikeresen felkészítő tankönyv felújított, átdolgozott kiadása, mely csoportos és magántanulásra egyaránt alkalmas. Az eredményes tanulást segíti az átgondolt felépítésű, és változatos feladatokat tartalmazó munkafüzet. Az egyéni nyelvtanulást könnyíti a fordítási feladatok megoldását tartalmazó fejezet.

A tankönyv anyaga középfokú nyelvi szint elérésére képesít.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

A vándormadár

Interjú Jéri Lillával

Lillát ezer éve ismerem. Valaha tanítottam őt az egyetemen, ő alkalmazta tolmácsnak nagyobbik lányomat egy csillebérci gyermektáborban, tengizi tartózkodása során szórványosan ímélezgettünk egymással, majd hosszabb szünet következett. Véletlenül botlottam bele a Karinthy Frigyes Gimnáziumban, ahol – mint kiderült – főleg oroszot tanít. Oroszt egy angolos két tannyelvű iskolában! Ezt nem hagyhatom ki – gondoltam magamban. Bekéredzkedtem egyik órájára, ahol lenyűgözve hallgattam a 17-18 évesekből összeverődött csoportot, akik még arra is hajlandók voltak – mit hajlandók? Ők kunyizták ki! –, hogy az óra végén dalra fakadjanak, persze oroszul. Az interjúra pedig egy aszfaltolvasztó júliusi délelőttön került sor.



Orosz a Karinthyban? Hogy kerül a csizma az asztalra?

Amikor 2003-ban odakerültem, a két tannyelvű tagozaton kezdtem el tanítani. Természetesen angolt. De mivel én az orosz nyelvet is imádom, rögtön beindítottam egy orosz szakkört, amelyre bármelyik évfolyamról lehetett jelentkezni. Böven akadtak érdeklődők, de csak négy év múlva verődtek össze annyian, amennyi egy 10. évfolyamos csoport beindításához kellett.

Mennyi az annyi?

A minimális létszámot 18 főben szabták meg. Azóta az orosz is a választható második idegen nyelvek között szerepel, és minden évben indul is egy-egy csoport. Az első végzős évfolyamom most érettségizett, és büszkén mondhatom, hogy a nyolc középszintű érettségiző mellett négyen emelt szinten is helytálltak, sőt az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen egy 10. és egy 14. helyezést is elértünk. Egyébként ma már nagyobb óraszámban tanítok oroszot, mint angolt: a 16 oroszóra mellett csak hat angolórám van.

Áruld el, miért akar egy angolul jól tudó gyerek oroszul tanulni!

Több oka van. Az egyik az, hogy az orosz manapság egzotikus nyelvnek számít, akár a japán vagy a kínai. Az angolnak nincs ilyen vonzereje, hiszen a csapból is az folyik. Ezzel szemben az orosz kultúra vadregényes táj: orosz receptek alapján sütünk-főzünk az órákon, opera- és balettelőadásokra, koncertekre járunk, többen beiratkoztak az ELTE Ruskij Mir ingyenes nyelvtanfolyamaira, rendszeres látogatók vagyunk az Orosz Kulturális Központ rendezvényein, ahol egyszerre találkozhattunk három úrhajóssal is, két oroszral és Farkas Bercivel. Évről évre oroszországi utakat szervezek, Moszkvába, Szentpétervárra, mikor hová. Legutóbb viszont Kijevbe vittem egy diákcsoportot.

De ugye nem azt akarod mondani, hogy az orosz nyelv elsősorban az egzotikumának köszönheti népszerűségét?

Természetesen praktikus okok is közrejátszanak benne. „Nézz a térképre, fiacskám!” – mondja anyuka. „Szláv népekkel vagyunk körülvéve.” És ha már szláv, az orosz nyelv mégiscsak a leghasznosabb valamennyi közül. Biztos vagyok benne, hogy az, aki az angol mellett oroszul is tud, előnnyel indul az álláskeresésben. Akár a saját példámra is hivatkozhatnék. Ha már itt tartunk, az orosz térhódítását nem csak nálunk lehet tetten érni – egyre több iskolában nyílnak oroszos csoportok, de Rigó utcai vizsgázatóként is tapasztalom: folyamatosan emelkedik az oroszból nyelvvizsgázók száma.

Ne szerénykedj! Azért valami szereped neked is lehetett abban, hogy az orosz életre kelt a Karinthyban!

Büszke vagyok rá. Ugyanakkor működik egyfajta suttgó propaganda is. Híre megy, hogy oroszul tanulni *cool*, amit el is hisznek az alsóbb évfolyamosok, mert a nagyfiúk, nagylányok szava többet nyom a latban, mint egy hivatalból lelkes tanaré.

Mégis, hogyan alakult ki benned az oroszok iránti rokonszenv annak idején, amikor az egész ország utálta őket és velük együtt az orosz nyelvet?

Ez azért erős túlzás. De ami engem illet, orosz tagozatos osztályba jártam a budapesti Kazinczy Ferenc Általános Iskolában. Sokat köszönhetek oroszstanárainknak. Kartali Éva néninek azért, mert belém táplálta az orosz nyelv szeretetét, Berkési Jutka néninek pedig, mert felkészített az orosz nyelvi versenyekre. Mindkettejünkkel azóta is tartom a kapcsolatot. Jutka nénit például mind a mai napig én látom el orosz irodalommal.

Akkoriban nem sokan mondhatták el magukról, hogy az iskolában tanultak meg oroszul.

Így igaz. Megjegyzem, én sem csak az oroszórákon csiszolgattam a nyelvtudásomat, tudniillik tízéves koromban elkezdtem levelezni Lénocskával, akivel azóta is szinte minden évben találkozom, hol itthon, hol Moszkvában.

A gimiben is orosz tagozatra jártál?

Nem. A Madách Imre Gimnáziumban heti 8-10 órás spec angolra vettek föl. Ott is szerencsém volt, mert angoltanárom, Szentirmay Lyane egyszerre szolgált számomra tanári és emberi mintával. Ma is gyakran azon kapom magam, hogy az ő módszereit alkalmazom.

Mint például?

Játszva tanulás, drillezés, kötetlen beszélgetés. Lyanéhoz ma is szoros barátság fűz. Elég az hozzá, az érettségi előtt sikeres felsőfokú nyelvvizsgát tettem angolból.

És oroszból?

Középfokút. Innen egyenes út vezetett az ELTE angol–orosz szakára.

Ott kikre emlékszel legszívesebben?

Az Angol Tanszékről Nádasdy Ádám szigorúan bevasalta a nyelvészetet, és ennek bizony ma is hasznát veszem. Az Orosz Tanszéken Oszipova Irinától tanultam a legtöbbet; vele azóta is többször munkakapcsolatba kerültem.

Úgy látom, ha te egyszer megszeretsz valakit, attól sosem szakadsz el. De mondd, mennyire készített föl az egyetem a nyelvtanári pályára!

Vajmi kevéssé. A pedagógusi indíttatást inkább a szüleimnek és a nagyszüleimnek köszönhetem.

Hogyhogy?

Úgy, hogy szinte minden felmenőm pedagógus volt. Nyelvtanár ugyan nem akadt köztük, de azért mindenki beszélt idegen nyelveken. Egyik nagyapám hat nyelven is. Ez a nyelvi sokszínűség bizonyára abból is fakad, hogy sokféle vér keveredik a családkban.

Az angolon és az oroszon kívül te hány nyelven tudsz?

Értek csehül, szlovákul, bolgárul és ukránul, ami persze nem nagy kunszt, ha valaki tud oroszul. De valamennyit németül is értek.

És kazahul?

Az teljesen más nyelv, a kazahok különben is inkább az oroszot használják. De visszatérve a pedagógusi hivatásra, kétéves koromban készült rólam egy fénykép, amin könyvvel a kezemben magyarázok valamit. Noha fordítva tartottam a könyvet, szüle-

im egyből rávágták: „Ebből a lányból tanár lesz, bárki megláthassa!” Világéletemben tanár akartam lenni.

Ahhoz képest eléggé kacskaringósra sikeredett az eddigi pályafutásod. Kezdődött a Martos Flóra Gimnáziumban, ahol mindössze két évet töltöttél. Miért hagytad ott a tanári pályát?

Ez csak félig igaz, ugyanis a British Councilban töltött négy év során csupa olyan dologgal bíztak meg, ami így vagy úgy, de összefüggött a tanítással. Oktatási-információs munkatársként ösztöndíjakat, nyelvtanfolyamokat szerveztem magyar diákok részére, később pedig hat vidéki *resource centre* létrehozásában segédkeztem. Egyébként később is, bármerre vitt a jó szerencsém, mindig az motoszkált a fejemben, vajon hogyan fogom hasznosítani az ott szerzett tudást majdani tanárként.

Úgy értem, a következő munkahelyeden, Tengizben is erről elméltél?

Ha hiszed, ha nem, igen. Két dolgot azért hadd áruljak el! Az egyik, hogy mindig is imádtam szervezni. Lantos Marika néni már az általános iskolában felismerte az ilyen irányú tehetségemet – így lett belőlem úttörővezető. De a szervezői munka lehetősége csábított a British Councilba, később pedig Tengizbe is.

Ezzel együtt nem értem, miért rohantál a British Counciltól egészen Tengizig.

A British Councilnál sokat tanultam, de egy idő múlva beleuntam. Hiányzott a kihívás – lám, bármennyire utálok a *kihívás* szót, mégis azt használom! Másrészt úgy éreztem, az angol nyelv elszívja a levegőt az orosz elől.

Mit értesz ezen?

A British Councilban az angol volt a munkanyelv, közben kezdtem felejteni az oroszot.

Tedd a szívedre a kezed: melyiket szereted jobban? Az angolt vagy az oroszot?

Egyformán, de adott esetben mindig azt, amelyik visszaszorul az életemben. Szóval nőtt bennem az orosz iránti vágy, úgyhogy jelentkeztem egy tengizi álláshirdetésre, és mit tesz isten, fölvettek.

Én hajdanában sokat hallottam Tengizről, de fogalmam sincs, merre keressem a térképen.

Tengiz a Kaszpi-mélyföldön terül el – ha ugyan mond ez valamit. Hatalmas olaj- és földgázlelőhelyéről vált híressé, hírhedtté pedig a környezet szennyezéséről. Az ot-tani gyárkomplexumot magyarok tervezték és építették meg, s volt idő, amikor hatezer magyar munkás dolgozott Tengizben egy szovjet–magyar egyezmény keretében. Én 1994-ben kerültem oda, nem sokkal az után, hogy a gyár amerikai–kazah

tulajdonba került. Ettől kezdve a magyarokat tömegesen olcsóbb kazah munkaerőre cserélték.

Mi volt a te beosztásod?

Úgynevezett *housing officer*ként dolgoztam. Két faluban elosztva laktak a munkások, és nekem hol az egyik, hol a másik lakhatóvá tételén kellett munkálkodnom. Jó volt a fizetés, és minden második hónapot itthon tölthettem. A kinti hónapok alatt viszont keményen megdolgoztam a béremért: naponta reggel hattól este hatig tartott a munkaidő, vasárnap csak délután kettőig. Az ottani éghajlat sem nevezhető ideálisnak: plusz és mínusz 40 fok között ingadozott a hőmérséklet.

Mi volt a munkanyelv?

Az angol és az orosz, sőt a magyar is. Bár ahogy fogyott a magyarok létszáma, úgy lett egyre kevesebb szükség a magyarra.

Voltak ott barátaid?

De még mennyi! Ugye nem kell mondanom, hogy velük is állandó kapcsolatban maradtam?

Összesen hány évet töltöttél Tengizben?

Ötöt. Négy év után azonban kezdtem hazavágyódni, és végül a CEU-n kötöttem ki.

Hivatalos nevén a Közép-európai Egyetemen.

Projektasszisztensként főleg nemzetközi konferenciák megszervezésével foglalkoztam. Ám bármily nagyra tartom is a CEU-t, valahogy nem éreztem testhezállónak a munkámot, úgyhogy ismét kézbe vettem a vándorbotot.

A megboldogult szocializmusban a magadfajtaát vándormadárnak hívták, ami akkoriban elég nagy szégyennek számított. Ma viszont éppen fordított a képlet: azt becsülik, aki évente váltogatja a munkahelyét, azt pedig, aki egy helyen lekövekel, életterlen alaknak tartják. Téged bezzeg nem lehet tutyimutyisággal vádolni.

Köszönöm a bókot. De talán túlzás sikeres embernek nevezni azt, aki negyvenéves korára kitartó munkával visszahuppan a pedagógusi pályára.

Egy biztos: te nem a szokványos utat járod be. Tapasztalatom szerint ugyanis aki egyszer otthagya a pedagógusi pályát, soha többé nem tér vissza a katedrára.

A mai közfelfogás szerint – nyersen fogalmazva – lecsúszott egzisztencia vagyok. Csak-hogy én füttyülök a közfelfogásra! Boldog vagyok, hogy azt csinálhatom, amit szeretek.

Mégis, mit szeretsz annyira a tanárságban?

A pénztelenségen kívül szinte mindent. Tanárnak lenni manapság luxus, és csak úgy lehet megélni belőle, ha az ember lejjebb szállítja az igényeit. Ezt teszem én is. Régebben például rengeteg könyvet vásároltam, ma viszont könyvtárba járok, ahonnan ingyen kölcsönözhetek ki szinte bármit. Ugyanakkor – Tengiznek hála – szerencsés helyzetben vagyok: nincsenek adósságaim. És időnként csurran-cseppen egy kis különmunka is.

Mint például?

Vizsgáztatok, tananyagokat készíték. Igaz ugyan, hogy a heti 22 óra és az arra való felkészülés mellett egyre kevesebb időm jut a maszekolásra. De annyi baj legyen!

Szerinted mennyi lenne az optimális óraterhelés?

17-18 óra. Főleg ha két tantárgyat tanít az ember, és még osztályfőnök is hozzá.

Mióta vagy osztályfőnök?

Idén a pihenőévet töltöttem, de előtte hét évig egyhuzamban az voltam, és jövőre újabb osztályt kapok.

Csúnya zsargonnal élve, milyen a gyerekanyag?

Régen az ország minden sarkából érkeztek gyerekek, ma viszont egyre többen laknak a környéken. Egy részük valamelyik lakótelepen, a másik kertvárosi környezetben. De akár innen jönnek, akár onnan, valamennyien aranyosak, okosak. Főleg angolból nehéz okosabbnak lenni náluk. Másfelől szembetűnő az elszegényedés. Az orosz tanulmányi kirándulások költségeit például egyre kevesebb szülő engedheti meg magának. És ha már itt tartunk, itthon is sokat viszem őket túrázni. Az öregdiákok is gyakran csatlakoznak hozzánk.

Bokros iskolai elfoglaltságod mellett van-e lehetőség tovább képezni magad?

Válasszuk külön az orosz és az angolt! Oroszországba minden évben eljutok, bár hozzáteszem, hogy az orosz metodika roppant elavult. Főleg az angoléhoz képest. Hasonló maradiság jellemzi a hazai oroszitanítást is. Meg is fordult a fejemben, hogy létre kéne hozni egy módszertani Facebook-csoportot, de hiába, képtelen vagyok időt szakítani rá. Mint ahogy arra sem futja az erőmből, hogy egy érettségire és nyelvvizsgára felkészítő tesztkönyvet írjak oroszul tanulók számára. Pedig volna rá igény.

Idén nyárra is tervezel orosz utat?

Az idei lesz az első év, amit kihagyok. Helyette az USA-ba látogatok, ahol nyugdíjba vonulása alkalmából az egykori táborigazgatóm ünnepséget szervez, amire én is hivatalos vagyok. Így legalább egy füst alatt találkozhatom a régi barátaimmal.

Nocsak, Amerikát is megjártad?

26 évvel ezelőtt három hónapon át egy kaliforniai táborban dolgoztam.

Ha éppen nem Kaliforniában jársz, hogyan tartod karban az angoltudásodat?

Sokat beszélgetek a nálunk dolgozó amerikai kollégákkal, angolul olvasok, angol nyelvű filmeket nézek, de a legfontosabb: ahhoz, hogy megfeleljek a karinthys gyerekek igényeinek, folyamatosan képeznem kell magam nyelviileg. Ami viszont a dolog módszertani részét illeti, szinte nincs olyan nap, hogy a tanáriban vagy a folyosón ne kerülnének szóba szakmai kérdések. Ezek a spontán eszmecserek többet érnek szerintem, mint egy háromnapos konferencia.

Az eddig elmondottakból úgy veszem ki, hogy te amolyan csapatjátékos vagy.

A legteljesebb mértékben.

Szoktátok egymás óráit is látogatni?

Arra sajnós nem futja az időnkből. De általában véve is elmondhatom: állandó időzavarban vagyok. Pedig azóta, hogy visszaszoktam a vegetáriánus étrendre, kisebb az alvási igényem.

Újabb adalék... Viszont nem válaszoltál még a kérdésekre: mit szeretsz legjobban a tanári munkában?

Legfőképpen azt, hogy amióta visszatértem az osztályterembe, elkerülnek a betegségek.

Ugye most viccelsz?

Régen mindig ágynak estem, ha valami nemszeretem dolgot kellett tartósan csinálnom. Főleg az egyhangú, rutin jellegű munkákba betegedtem bele. Komolyra fordítva a szót, a tanári munkában azt szeretem a legjobban, hogy kénytelen vagyok nap nap után megújulni. Ahhoz, hogy ébren tartsam a gyerekeket, mindig új és új ötletekkel kell előállnom. Ez az igazi kihívás!... Na tessék, már megint ezt a szörnyű szót használom!

És mi van akkor, ha egyszer beleunsz a Karinthyba?

Akkor megpróbálom áttenni a székhelyemet Oroszországba.

Vissza Tengizbe? Vagy inkább Moszkvába? Esetleg Szentpétervárra?

Semmi esetre sem nagyvárosban képzelem el a jövőmet. Szívesebben mennék valahová messzire, például Szibériába.

És mihez kezdenél ott?

Angolt tanítanék orosz gyerekeknek.

Lilla, te javíthatatlan kalandor vagy.

Ugyan kérem, ki hallott már kalandor tanárról?

Mindeddig én sem.

TINTA KÖNYVKIADÓ

GRÉTSY LÁSZLÓ

NYELVI JÁTÉKAINK NAGYKÖNYVE

528 oldal, 5990 Ft

A Nyelvi játékaink nagykönyve bemutatja a nyelvünkben rejlő játéklehetőségeket; a nyelvi vonatkozású feladványok, rébuszok, fejtörők gyűjteménye. Grétsy László eligazítást ad minden bemutatott játék, rejtvény múltjáról is. A szerző így vall kötetéről: „a játék számomra ezúttal nyelvi játékot jelent; olyan önként és kedvvel, örömmel végzett cselekvést, amelynek tárgya, eszköze az anyanyelv.”

A kézikönyvben ismertetett több száz játék átfogja nyelvünk egészét, hiszen a kötetben megtalálhatók a betűkkel (hangokkal), szórészetekkel (szótagokkal, rímekkel), a szavakkal és a szavaknál nagyobb nyelvi egységekkel, a szólásokkal, közmondásokkal foglalkozó játékok is, valamint számos olyan agyafúrt szellemes játék, fejtörő, illetve megoldás, amely anyanyelvünk csodálatra méltó képlékenységéről és gazdagságáról tanúskodik. Minden feladványnak megtaláljuk a megoldását is a kiadványban.

A Nyelvi játékaink nagykönyve kiválóan alkalmas mind egyéni és társas szórakozásra, mind pedig az anyanyelv megszerettetésére, a nyelvérzék fejlesztésére, csi-szolására.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

CSÉPES ILDIKÓ

Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet?

Accredited language exams: The agents and methods of professional supervision

The Accreditation Board for Foreign Language Examinations works as an advisory board for the Accreditation Centre of the Hungarian Educational Authority. The board members are commissioned to establish professional standards for accrediting foreign language examinations, to make recommendations for accrediting foreign language examination systems and to monitor the work of the accredited language examination centres through biannual reviews. In addition to these main activities, members of the Accreditation Board also participate in research projects that aim to explore specific issues of examining foreign languages in the Hungarian context. The article provides some insights into how the above mentioned activities are carried out.

A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) szakmai felügyelete mellett 2000-ben indult a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás. Az elmúlt 12 évben sok változás történt, mely a szakmai követelményrendszeren túl a testület jogállását és feladatkörét is érintette. A hatályos 137/2008 (V. 16.) Kormányrendelet értelmében jelenleg az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (OH-NYAK) által három évre megbízott, legalább öt, legfeljebb kilenc tagból álló szakértői csoport segíti a NYAK-ot nyelvvizsgáztatással kapcsolatos feladatainak ellátásában, különösen az Akkreditációs Kézikönyv (AK, lásd www.nyak.hu) kidolgozásában, annak évenkénti frissítésében és az akkreditációs kérelmek AK szerinti elbírálásában. Emellett a testület megtervezi az akkreditált nyelvvizsgarendszerek jogszabály által előírt kétévenkénti felülvizsgálatát, és részt is vesz abban. Ezeknek a feladatoknak az aránya az elmúlt évtizedben jelentősen megváltozott, hiszen a kezdeti időszakban akkreditációra benyújtott újabb és újabb nyelvvizsgarendszerek száma mára jelentősen csökkent. Akkreditációs beadvány 2009-ben kettő, 2010-ben négy, 2011-ben összesen egy vizsgarendszerről érkezett az Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központhoz. Akkreditációs kérelmek elbírálása helyett a ma már szép számmal működő vizsgarendszerek jogszerű és szakszerű tevékenységének ellenőrzése vált a testület fő feladatává.

Magyarországon jelenleg 24 akkreditált vizsgaközpont működik, melyből nyolc külföldi tulajdonú. A vizsgaközpontok összesen 18 általános és 16 szaknyelvi vizsgarendszert üzemeltetnek, melyek 30 nyelvből 15 egynyelvű és 19 kétnyelvű vizsgázási lehetőséget kínálnak a nyelvvizsgapiacra. Kétségtelenül megállapítható, hogy a kínálat igen széles, és egy ilyen sokszínű rendszer egységes követelmények szerinti mű-

ködtetése és annak ellenőrzése nem kevés feladatot ró a NYAK-ra és nyelvvizsgáztatói kérdésekben tanácsot adó testületére, a jelenleg kilenc tagot számláló NYAT-ra. A testület idegen nyelvi mérésben jártas szakemberei közül hét fő magyarországi felsőoktatási intézményben, egy fő középiskolában és egy fő független szakértőként dolgozik.

A feladat nagyságát különösen jól érzékelteti a vizsgázók jelentkezése a négy legnépszerűbb vizsganyelvre vetítve. Az 1. táblázat az utóbbi három lezárt évre mutatja, hogy szintenként hogyan alakult a jelentkezések száma és azok súlya (százalékban) az összes jelentkezésekhez viszonyítva.

| Nyelv | 2009 | | | 2010 | | | 2011 | | |
|--------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | Alapfok | Középfok | Felsőfok | Alapfok | Középfok | Felsőfok | Alapfok | Középfok | Felsőfok |
| Angol | 18 866 (66,8%) | 86 144 (64,5%) | 9 729 (71,4%) | 14 839 (64%) | 89 398 (66,1%) | 10 942 (73,2%) | 9 918 (62,7%) | 88 516 (66,7%) | 12 640 (76,4%) |
| Német | 7 022 (24%) | 33 047 (24,7%) | 2 286 (16,7%) | 5 782 (24,9%) | 32 186 (23,8%) | 2 423 (16,2%) | 4 101 (25,9%) | 31 274 (23,5%) | 2 475 (14,9%) |
| Francia | 571 (2%) | 2 993 (2,2%) | 353 (2,5%) | 591 (2,5%) | 2 596 (1,9%) | 369 (2,4%) | 464 (2,9%) | 2 578 (1,9%) | 349 (2,1%) |
| Eszperantó | 566 (2%) | 4 674 (3,5%) | 346 (2,5%) | 467 (2%) | 4 643 (3,4%) | 311 (2%) | 371 (2,3%) | 4 623 (3,4%) | 231 (1,3%) |
| Összes nyelv | 28 204 | 133 457 | 13 608 | 23 161 | 135 108 | 14 933 | 15 813 | 132 683 | 16 524 |

1. táblázat. Vizsgaesemények száma a legnépszerűbb vizsganyelvek és az összes vizsgáztatott nyelv esetében 2009, 2010 és 2011-ben (Forrás: a NYAK adatbázisa)

A táblázatban jól látható, hogy a legnépszerűbb, azaz leggyakrabban vizsgáztatott idegen nyelv az angol és különösen a középfok, ami a Közös Európai Referenciakeret (KER) B2-es szintjét jelenti. Míg az angol nyelvi vizsgák a vizsgaesemények közel kétharmadát teszik ki középfokon, a német nyelv kevesebb, mint egynegyed részt képvisel. Ez a két nyelv viszont a vizsgaesemények közel 90%-át adja. A többi 28 vizsgáztatott nyelv így csak igen kicsi szeletét kapja a vizsgaeseményeknek. Az elmúlt három évre és a korábbi évekre vonatkozó statisztikák alapján (lásd www.nyak.hu/doc/statisztika.asp) megállapítható, hogy az érdeklődés az angol és a német nyelv, illetve a középfokú vizsga iránt töretlen, melyet nagy valószínűséggel az akkreditált nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó előnyök megszerzése motivál (például a felsőoktatásba való bejutás és a diplomaszerezés). A fenti táblázatból az is kitűnik, hogy az elmúlt három évben az érdeklődés angol nyelvből az alapfokú nyelvvizsga iránt csökkent, viszont a felsőfok irányában kismértékű növekedés tapasztalható. A másik érdekes változás, hogy az angol középfokú egynyelvű és kétnyelvű vizsgák aránya is jelentősen változott az elmúlt három évben az egynyelvű vizsgák javára (lásd 2. táblázat). Több vizsgarendszer is időben érzekelte a piaci igényt, és az eredetileg kétnyelvűként akkreditált vizsgarendszerét módosító kérelemmel egynyelvű vizsgaként is akkreditáltatta.

| | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Egynyelvű angol középfokú vizsgák | 44 074 (51,1%) | 46 282 (51,7%) | 48 781 (55,1%) |
| Kétnyelvű angol középfokú vizsgák | 42 070 (48,9%) | 43 116 (48,3%) | 39 735 (44,9%) |

2. táblázat. Az egynyelvű és kétnyelvű angol középfokú vizsgaesemények aránya 2009, 2010 és 2011-ben (Forrás: a NYAK adatbázisa)

Az 1. táblázat adatai alapján kiszámítható, hogy az elmúlt három évben az összes vizsgaesemény száma csökkenő tendenciát mutat (2009: 175 269; 2010: 173 202; 2011: 165 020). Ennek okairól kutatás nem készült, de a népességsökkenésre utaló demográfiai adatok részben magyarázatul szolgálhatnak. A vizsgaesemények száma azonban még így is tekintélyes léptékű, és ez a tény csak fokozza a NYAK és a NYAT felelősségét, hogy a különböző vizsgarendszerek által kibocsátott, azonos szintű és típusú bizonyítványok alapján a (tényleges) nyelvtudás összevethető legyen. Az összevethetőség egyik biztosítója, hogy az akkreditált nyelvvizsgarendszerek 2006 óta a Közös Európai Referenciakeret B1, B2 és C1 szintjeire vonatkozó nyelvtudást kell, hogy teljes körűen mérjék, és ez folyamatos szintillesztési munkálatokat igényel. Ezeknek a munkálatoknak része az is, hogy a vizsgaanyagok fejlesztése az AK-ban meghatározott módon, többlépcsős folyamat során történjen, és hogy a vizsgaanyagok megfelelőségét (érvényességét) az adott szint követelményeinek fényében a vizsgaközpontoknak dokumentált módon bizonyítaniuk kell. A vizsgáztatás standard lebonyolítása, a (szóbeli értékelő és kérdező) vizsgáztatók, illetve az írásbeli javítók felkészítése, munkájának monitorozása újabb minőségbiztosítási elemeket jelent a nyelvvizsgarendszer megfelelő működtetésében.

Hosszan lehetne folytatni a sort, de talán ennyiből is jól érzékelhető, hogy a NYAK és a NYAT feladatkörébe tartozó minőségbiztosítási ellenőrzések, a nyelvvizsgarendszerek legalább kétvétenkénti felülvizsgálata sokrétű, és csak széles körű szakmai tapasztalatokkal rendelkező, speciálisan az idegen nyelvi mérés és értékelés területén jártas szakértői csoport közreműködésével valósítható meg. A NYAK és a NYAT ezért is szervezett olyan szakmai továbbképzéseket, melyek eredményeképpen létrejött egy saját, külső szakértőkből álló csoport, akik a NYAT tagjain kívül, a NYAK felkérésére szakmai bírálatokat készítenek, vagy vizsgaeseményeket látogatnak, és azokról jelentést készítenek. A szakértők munkáját standardizált kérdőívek és bírálati szempontok segítik, melyek kidolgozása és finomítása az elmúlt hat év során történt meg. A működő vizsgarendszerekre vonatkozó követelményeket a 137/2008 (V. 16.) Kormányrendelet és az AK tartalmazza, de az ellenőrzések során használt bírálati szempontokat a vizsgaközpontok is jól ismerik, így tisztában vannak azzal, hogy az ellenőrzés milyen aspektusokra terjedhet ki.

Az ütemezett, kétvétenkénti felülvizsgálatok mellett a testület már több, úgynevezett tematikus felülvizsgálatot is indított a NYAK kérésére. Ennek keretében 2010-ben átfogó vizsgálatra került sor a jogszabályban előírt kettős értékelésre vonatkozóan. Tíz vizsgaközpont 19 nyelvére kiterjedően zajlott az ellenőrzés, mely során öt vizsgaközpont esetében az előírások megfelelő betartása volt jellemző, a többiekénél pedig kisebb-na-

gyobb hiányosságok pótlására kaptak felszólítást az érintett vizsgaközpontok. Szintén 2010-ben indult egy másik, nagyobb volumenű tematikus felülvizsgálat a vizsgaanyag-fejlesztésre vonatkozóan. Az ellenőrzés során azt vizsgáltuk, hogy az előtesztelés és az utólagos statisztikai elemzések AK-ban előírt eljárásait a vizsgaközpontok hogyan valósítják meg. A feltárt hiányosságok orvoslására a NYAK ezúttal is határidő kitűzésével szólította fel az érintetteket. Ezeknek a tematikus felülvizsgálatoknak egyik, nem titkolt célja az ellenőrzésen túl az is volt, hogy az érvényes szabályozás beválását, esetleges módosításának szükségességét a testület felmérje. A kapott eredmények végül az AK vonatkozó részeinek finomítását is eredményezték, azaz a gyakorlatban tapasztaltak visszahatottak a szabályozás pontosítására.

Az elmúlt években a nyelvvizsgáztatás ellenőrzésén túl a nyelvvizsgáztatással szoros kapcsolatban álló egyéb szakmai kérdések vizsgálatára is sikerült a megfelelő háttérrel biztosítani kutatási projektek formájában. Az eredményekről hazai és nemzetközi konferenciákon (NYESZE [Nyelviskolák Szakmai Egyesülete], Országos Neveléstudomány Konferencia, EALTA [European Association for Language Testing and Assessment]), folyóiratokban (*Modern Nyelvtanítás és Iskolakultúra*) és egy nemzetközi tanulmánykötetben számoltak be a szerzők. Az első ilyen projekt a vizsgahelyek ellenőrzésére irányult (Együd et al. 2008a; 2008b). Ezt követte az államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próba-vizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből (Szabó–Kiszely 2010; Együd–Kiszely–Szabó 2012).

2011-ben három projektet is indított az OH-NYAK a testület bevonásával: az úgynevezett „KER online” képzést, egy gazdasági szaknyelvi vizsgák összehasonlítására irányuló projektet és egy felmérést a fogyatékkal élők vizsgázási lehetőségeit illetően. A „KER online” képzés megvalósítását elsősorban az motiválta, hogy a közoktatásban részt vevő tanárok és egyéb érdeklődők számára egy olyan internetes felület jöjjön létre, ahol nemcsak a Közös Európai Referenciakeret leíró skáláival ismerkedhetnek meg, hanem az egyes szintleírásokat és készségeket számos feladat is interaktív módon illusztrálja. A projekt igényfelméréssel indult, melyben középiskolai tanárok véleményét kértük ki a tervezett honlappal szembeni elvárásairól. A már kipróbált és szintminősített vizsgafeladatokat Magyarországon akkreditált vizsgarendszerek felajánlása alapján válogattuk ki, és láttuk el magyarázó szövegekkel. A honlap (www.keronline.hu) újszerűsége, hogy a KER-skálákkal történő ismerkedés magyar nyelvű feladatok segítségével valósul meg, és hogy egységes szerkezetben, modern webes felületen angol, német és francia nyelvi feladatok segítik a KER szintleírásainak az értelmezését. A második projektben a testület a NYAK adatbázisából nyert adatok segítségével öt különböző gazdasági szaknyelvi vizsgát hasonlított össze az adott vizsgarendszerek valós vizsgázói eredményeinek elemzésével. A levont következtetések elérhetők a NYAK és az Oktatási Hivatal nyelvvizsgáztatással kapcsolatos honlapján (például www.nyak.hu/doc/kutat_gazdvr.asp). A harmadik projektben a vizsgaközpontok adataiból különböző fogyatékkal élő (diszlexia, diszgráfia, halláscsökkenés és látáscsökkenés) vizsgázókat azonosítottunk be, akiket online kérdőív segítségével a nyelvvizsgán tapasztalt élményeikről kérdeztünk. 24%-os válaszadói arány mellett sikerült feltérképezni, hogy a fogyatékkal élő vizsgázók döntő többsége pozitív tapasztalatokat szerzett. A kutatásról szóló beszámoló szintén elérhető a nyelvvizsgáztatással kapcsol-

latos honlapokon és kiadványokban (például www.nyak.hu/doc/kutat_tanulmany_2012.pdf, valamint Gottlieb–Husztí–Tóth 2012).

A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület munkájának rövid bemutatásával célunk az volt, hogy megvilágítsuk a magyarországi nyelvvizsgáztatás minőségbiztosítási hátterét. Az államilag elismert nyelvvizsgáztatás jelenlegi rendszere összevethető teljesítményeket tesz lehetővé, mivel egységes elvárásokat támaszt, és egyenlő esélyeket teremt a vizsgázók részére, akik szigorúan szabályozott és jól átlátható rendszerben adnak számot nyelvtudásukról. Tapasztalataink szerint a színvonalas, szakmai elvárásokat kielégítő nyelvvizsgáztatás komoly erőfeszítéseket igényel a vizsgaközpontok részéről. Ahhoz, hogy egy vizsgabizonyítvány valódi értéket képviseljen, olyan elméleti és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező szakemberek szoros együttműködésére van szükség, akik az idegen nyelvi mérést és értékelést alaposan ismerik és értik, valamint készséges partnerek a továbbfejlődés útkereséseiben. A testület eddigi tevékenysége során azt tapasztalta, hogy ilyen szakembergárdával ma sok vizsgaközpont büszkélkedhet, és azoknak, akik (jó) úton vannak ennek megvalósításához, a NYAT igyekszik segítséget nyújtani a különböző képzéseken és konzultációkon.

IRODALOM

- Együd Györgyi – Fazekas Márta – Husztí Judit – Kiszely Zoltán – Tóth Ildikó (2008a): A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje I. *Modern Nyelvoktatás* XIV/3, 10–28.
- (2008b): A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II. *Modern Nyelvoktatás* XIV/4, 44–56.
- Együd, Györgyi – Kiszely, Zoltán – Szabó, Gábor (2012): Comparing the Hungarian school-leaving examination with international language examinations. In: Tsagari, D. – Csépes, I. (szerk.): *Collaboration in language testing and assessment*. Language testing and evaluation sorozat, 26. kötet. Frankfurt am Main: Peter Lang, 109–125.
- Gottlieb Éva – Husztí Judit – Tóth Ildikó (2012): A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ kutatási beszámolója a fogyatékkal élő nyelvvizsgázók esélyegyenlőségének biztosításáról a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgaközpontokban. *Iskolakultúra* 2, 55–70.
- Szabó Gábor – Kiszely Zoltán (2010): Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás* XVI/4, 19–38.

KOVÁCS DÓRA

Franciaoktatas.eu – nyelvtanítás másképpen

Franciaoktatas.eu – un autre regard sur l'enseignement

Le portail internet *franciaoktatas* (www.franciaoktatas.eu) met à la disposition des enseignants de français et de leurs apprenants des ressources numériques variées (dictionnaires, encyclopédies, exercices autocorrectifs et une gamme étendue de ressources audio et vidéo) et des outils pédagogiques adaptés tout particulièrement au besoin du public hongrois.

L'auteur, membre du groupe pilote depuis les débuts en 2007, évoque l'évolution du portail et par le biais de ses propres expériences, décrit les défis (la richesse des ressources et l'embaras du choix, le besoin de l'adaptation du matériel au public hongrois, les étapes et les difficultés de la pédagogie) et les réponses qui y ont été données (des pistes d'exploitation, des fiches pédagogiques standardisées, des propositions de parcours) tout en soulignant l'extrême importance et l'inévitabilité de l'utilisation du multimédia dans son enseignement au 21^e siècle.

Bevezetés

A *franciaoktatas.eu* a francia nyelv tanulásában hasznosítható digitális anyagok gazdag tárházát egybegyűjtő internetes portál, amely nem csupán sokoldalú forrásokat kínál, hanem azok pedagógiai felhasználásához is útmutatást kíván adni. Hasznos segítséget nyújt nyelvtanárnak és nyelvtanulónak a nyelvtanulás bármely szintjén és fázisában. Más internetes portáloktól eltérően a *franciaoktatas.eu* egyedülálló módon a magyarországi franciatanárokhoz és franciául tanulókhöz szól, így a források kiválasztásában és főleg a felkínált tanári segédletekben kiemelten szerepelnek a magyarországi franciatanítás szempontjai.

A franciaoktatas.eu projekt évszámokban

2006: A francia Külügyminisztérium és a magyar Oktatási Minisztérium együttműködésében a Francia Nagykövetség Kulturális és Együttműködési Osztályának kezdeményezésére létrejön egy internetes portál (franciaoktatas.hu), amely két nagy francia kiadókat tömörítő konzorcium, a KNE (Le Kiosque numérique de l'éducation) és a CNS (Canal Numérique des Savoirs) digitális anyagra támaszkodik, és tartalmaz néhány közismert, szabadon hozzáférhető linket (TV 5, Le Hall de la chanson, a Didier kiadó egyes tankönyveihez tartozó ingyenes internetes gyakorlatok).

2007: A Franciatanárok Magyarországi Egyesülete kezdeményezésére a budapesti Francia Nagykövetség Kulturális és Együttműködési Osztálya kísérleti csoportot hoz létre. A csoport tagjai Magyarországon dolgozó aktív középiskolai és egyetemen okta-

tó franciatanárok. A csoport célja: a rendelkezésre álló források alapos feltérképezése, feldolgozása és beillesztése a magyarországi franciatanítási gyakorlatba.

2009. május 26.: A projekt első, „felfedező” fázisának vége. A budapesti Francia Intézetben megszervezett konferencián a kísérleti csoport tagjai bemutatják a megújult, felhasználóbarát portált, amely már nem pusztán forrásokat, hanem tanári segédleteket, útmutatókat, óravázlatokat és modulterveket is tartalmaz.

2009–2011: A terjesztés és a széles körű megismertetés időszaka. A kísérleti csoport tagjai országszerte továbbképzéseken ismertetik és népszerűsítik a portált.

2012: A portál forrás- és segédanyagainak további bővítése, fejlesztése. A fő figyelem a márkától függetlenül használható interaktív táblás anyagok készítésére irányul.

Mit vártam az induláskor a franciaoktatás projektől?

2007 tavaszán csatlakoztam az akkor induló kísérleti csoporthoz, ezt megelőzően, a 90-es évek második felétől, az ún. Nyelvtanulási Naplóval kapcsolatos munka során gyökeresen átalakult a nyelvtanári szerepről alkotott képem. Ma már minden nyelvtanár számára magától értetődő, hogy a nyelvtanulás középpontjában a nyelvtanuló áll, és a nyelvtanár szerepe a háttérből nyújtott útmutatás és a tanuló segítése a nyelvtanulás folyamatában. Először a Nyelvtanulási Napló tette világossá számomra, hogy a tantermi órákon, a tankönyvön és a házi feladatokon kívül is történhet tudatos nyelvtanulás. A nyelvtanuló a mindennapi életben folyamatosan találkozik a tanult idegen nyelvvel, érdemes tehát ezeket a találkozásokat tudatosan keresni, olvasni (a nyelvtanuló érdeklődési körének megfelelő olvasmányok, újságcikkek), nézni-hallgatni (televízió- és rádióműsorok, filmek), írni (levelezni) az idegen nyelven. Az internet térhódításával ezek a lehetőségek még könnyebben elérhetővé váltak, sőt a 21. század nyelvtanulója számára természetes, hogy a külvilág virtuálisan behozható a tanterembe. A mai kor nyelvtanulója igényli, hogy a nyelvet ne csupán tantárgyként tanulja, hanem valós élethelyzetekben használhassa már a nyelvtanulás folyamatában is. A *franciaoktatás* projektől tehát a multimédia használatával járó természetes előnyökön túl (autentikus, figyelemfelkeltő, érdekes, színes, interaktív, képi világon keresztül könnyebben hozzáférhetővé teszi a tartalmakat, stb.) azt vártam, hogy megkönnyíti számomra és a tanítványaim számára a hozzáférést ezekhez a motiváló anyagokhoz, hogy új lendületet ad, lehetőséget teremt egyéni fejlesztésre (pluszfeladatok), és utat mutat a tanulói autonómia felé.

Milyen kihívásokat jelentett a franciaoktatás projekt?

A projekt indulásának pillanatában maga a forrásokhoz való hozzáférés, a letöltés is nehézséget okozott, de természetesen a legnagyobb kihívást a források sokfélesége, gazdagsága, a bennük való eligazodás jelentette, valamint az a kérdés, hogyan lehet ezeket a magyarországi franciatanítás hasznára fordítani.

A program a kezdeti időszakban a fentiekben már említett két nagy francia konzorcium, a CNS és a KNÉ anyagait bocsátotta ingyenesen a részt vevő iskolák tanárai és tanulói rendelkezésére. A forrásokhoz kód segítségével lehetett hozzáférni. Ezeket a forrásokat alapvetően iskolai felhasználásra válogatták ki, de a válogatás a francia iskolarendszer szempontjait követte. Ez természetesen mindenképpen segítséget jelentett a francia mint idegen nyelv tanításában is, ugyanakkor feladatot is adott a felhasználá-

lónak, hiszen a két rendszer nem feltétlenül fedi egymást, valamint a nyelvtanulók nyelvtudása, nyelvi szintje természetesen nem teszi lehetővé, hogy anyanyelvi beszélők számára tervezett tananyaggal dolgozzanak. Elvárásolt bennünket a források gazdagsága, miközben rögtön az elején észleltük, milyen nehéz belőlük válogatni. Egy-egy dokumentum kiválasztásakor rengeteg kérdés fogalmazódott meg:

- Hogyan illeszkedik a tanítás-tanulás folyamatába az adott dokumentum (témája) valamilyen nyelvi jelenség (beszédzándékok, konkrét nyelvtani probléma) kapcsán?
- Mire akarom felhasználni a dokumentumot? (Szövegértés gyakorlására, szókincs-fejlesztésre, szóbeli kifejezéshez gondolatébresztésre, egy nyelvtani jelenség felfedeztetésére / kontextusba helyezésére / gyakorlására, civilizációs ismeretek átadására, tartalom közvetítésére, tantárgyközi fejlesztésre.)
- Milyen nyelvi szinten használható a dokumentum?
- Milyen hosszú a dokumentum?
- Egyetlen dokumentumot válasszak ki, vagy vannak ahhoz kapcsolódó más egységek is?

Ezek a kérdések és dilemmák kísérték a kísérleti csoport munkáját az első időkben. Az első elkészült óravázlatokban mindenki saját iskolai környezetéhez, tanulócsoporthoz igazodva választott dokumentumot. Bár nem törekedtünk a fentiekben felsorolt kérdések megválaszolására, az első tanári segédletek jó példákkal szolgálnak, és választ adnak egyik-másik kérdésre.

Jól kapcsolódik a már meglévő tananyaghoz például Gonda Zita *Les sports à la télé* című óravázlata, mely a *Lesite.tv* kicsiknek készült oktató rajzfilmsorozatának egyik darabjához készült (<http://www.franciaoktatas.eu/fiches-pedagogiques/niveaux-cecr/niveau-a1>). Célja a szóbeli kifejezés fejlesztése, segítségével az addig megszerzett szókincsot lehet alkotó módon gyakorolni és bővíteni. Pár órás nyelvtanulás után, A1 szinten használható, és kiválóan kiegészíti például a Magyarországon legszélesebb körben elterjedt tankönyvcsalád, a France-Euro-Express I., de bármely más tankönyv kezdő fejezeteit.

A nyelvi szintekkel kapcsolatban oszlottak meg a leginkább a vélemények: vajon felhasználható-e bármely autentikus anyag bármilyen nyelvi szinten? Adható-e bármely autentikus szöveg akár kezdőknek is, ha a feladat valóban a kezdő nyelvi szinthez igazodik, például egy bonyolult szövegben csak bizonyos alapszavak és kifejezések megértésére korlátozódik? A kezdeti lelkesedés idején készültek olyan óratervek, ahol a forrás alapos kiaknázásához és tényleges megértéséhez az óratervben ajánltnál mindenképpen magasabb nyelvi szint lett volna szükséges. Tény, hogy maga a javasolt feladat egyszerű volt, kezdő szinten is megoldható, de a szöveg lényegi tartalma elveszett. A legtöbb forrás esetében a B1–B2-es nyelvi szint kézenfekvő – ez azonban az a szint, amelyre nyelvtanulóink a magyar középfokú oktatásban tanulmányaik végére érnek el.

A fentiek értelmében a kezdetektől fogva olyan dokumentumok kiválasztására törekedtünk, amelyek a nyelvtanulás korábbi szakaszában, A2 szinten is felhasználhatóak. Erre jó példa az *INA-Jalons pour l'histoire du temps présent* dokumentumgyűjteményből a francia kultúra és Párizs egyik jól ismert jelképéről, a Louvre előtti

piramisról szóló televíziós riport, amelynek címe: *Les dix ans de la Pyramide du Louvre* (László Tímea, Tegye Ágnes) (<http://www.franciaoktatas.eu/fiches-pedagogiques/niveaux-cecr/niveau-a2>). A riport autentikus, és természetesen A2-es szinten szóról szóra nem érthető. A nyelvtanuló mégis képes a nyelvtudás ezen szakaszában is tájékozódni benne, mivel a képi információk nagyban segítik a dokumentum lényegének megértését, és több, jól izolálható beszélő szóval meg viszonylag röviden, véleményük sommás és jól azonosítható. Megfelelő ráhangoló lexikai előkészítés után a nyelvtanuló specifikus információkat is képes megtalálni (jelen esetben a piramis 10. születésnapja kapcsán a piramishoz köthető számadatokat). Szintén az INA dokumentumgyűjteményének egyik videójához kapcsolódik Klopfer Ágnes óravázlata *Le lancement du Vélib' à Paris* címmel (<http://www.franciaoktatas.eu/fiches-pedagogiques/niveaux-cecr/niveau-a2>). A képi párhuzamosságok, a megszólaltatott riportalanyok rövid véleménye ezt a viszonylag komplex videót is alkalmassá teszik az A2 szintű feldolgozásra.

Érdemes megjegyezni, hogy több dokumentum esetében a javasolt segédanyag A2–B1 vagy B1–B2 szintet jelöl meg. Ez a kettősség kétféleképpen is magyarázható. Egyrészt az elkészült segédanyagok nem tudományosan bemért tesztek, a szintmeghatározás a gyakorló nyelvtanárok mindennapi munkája során megszerzett tapasztalatain alapul. Másrészt meggyőződésem, hogy ugyanannak az autentikus forrásnak a kiaknázása több szinten is lehetséges. Ez nem jelenti azt, hogy válogatás nélkül, bármely dokumentum felhasználható bármely szinten. Legnehezebb – mint a fentiekből is kiténik – a nyelvtanulás kezdő fázisaiban alkalmazható dokumentumot találni. Fontos, hogy legyenek olyan kapaszkodók, képi segítség, jól izolálható, lényeges információt hordozó hangsúlyos pontok (például adatok: ki – hol – mikor – mit – mennyi; vélemények: tetszik – nem tetszik), amelyeket a nyelvtanuló a nyelvtanulás ezen szintjén is képes megérteni. Ilyen videók esetében azonban nyilvánvalóan mindig adódnak olyan feladatok is, amelyek a részletesebb megértés, az apróbb finomságok felé vezetnek, tehát a nyelvtanulás magasabb szintjén alkalmazhatóak.

Az első lépések idején engem elsősorban az foglalkoztatott, hogyan kapcsolódhatnak egymáshoz az egyes források, hogyan lehet a források minél szélesebb körét használni a tanórai és tanórán kívüli munkában, és hogyan lehet ezeket a forrásokat egyetlen vezérfonal mentén logikus egységgé formálni. Első óravázlatomat én is az akkori csoportomra szabtam. Zömében fiúkból álló, focirajongó kezdő gimnáziumi csoporttal dolgoztam, ezért választásom az INA archívumából a *Fête sur les Champs Élysées après la victoire de la France en Coupe du monde de football* című riportra esett, mely a francia csapat 1998. évi világbajnoki győzelmét követő ünneplésről számol be röviden (kevesebb mint két perces). A képi információ gyakorlatilag önmagában elég volt a dokumentum megértéséhez, a videót alapvetően kedvcsinálónak szántam. A valódi célom az volt, hogy első találkozásuk a portállal a számukra ismerős, kedvelt téma kapcsán kellően érdekes és figyelemfelkeltő legyen ahhoz, hogy a portál egyéb forrásait is szívesen használják.

A továbbiakban a fent említett 1998-as dokumentumból kiindulva felfedeztük és használtuk a portálon található szótárakat, eljutottunk más, a futballal kapcsolatos videókhoz, és keresgeltünk a Larousse enciklopédiában.

A nyelvtanítás egyik sarkalatos és talán nem eléggé hangsúlyos pontja a szótárhasználat. A portál ebben is gazdag kínálatot nyújt. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában

a *Le Robert Junior* kiválóan alkalmas a barátkozásra az egynyelvű szótárral: jól áttekinthető, nyelvezete egyszerű, képekkel és hangokkal illusztrált, tartalmaz alapvető kifejezéseket, melyekből tematikus szöszedethez is el lehet jutni. A felhasználó minden kattintással újabb szóra, kifejezésre bukkan, amelyek mindig könnyen érthetőek maradnak, a hang és kép pedig segít a rögzítésben.

Saját csoportjaimban nagy hasznát vettem/veszem a szabadon hozzáférhető Larousse szótárnak is. Angol két tannyelvű iskolánkban tanulóink magas szinten beszélnek angolul, így a közkeletű internetes magyar–francia fordító oldalak használata helyett a megbízható Larousse angol–francia, francia–angol szótár használatára buzdítom őket.

Az adott konkrét példában az 1998-as focivébé kapcsán természetesen a sporttal, ezen belül a futballal kapcsolatos szókincset bővítettük a *Le Robert Junior* és a *Larousse* szótár segítségével. A *Larousse* enciklopédiában pedig képekre és hanganyagokra bukkantunk, meghallgattuk, ahogy Eugène Saccomano, az Europe 1 rádióállomás kommentátora eksztázisban közvetíti, amint Franciaország megnyeri a világbajnokságot (http://www.larousse.fr/encyclopedie/musique/Finale_de_la_Coupe_du_monde_de_football_le_12_juillet_1998_Eug%C3%A8ne_Saccomano/1102378). A sporttal kapcsolatos dokumentumok között keresgélve pedig olyan egyszerű, a szóbeli kifejezés fejlesztésére alkalmas videóra bukkantunk, mint a *Lesite.tv La linea* című sorozata.

Első közös találkozásunk a portállal eredményes volt: a diákok pár- és csoportmunkában fedezték fel a források egy részét, feladatot választhattak, önállóan elindulhattak egy-egy irányban, aktív alakítói lettek a nyelvtanulási folyamatnak, döntéseket hozhattak, és felfedezték a további lehetőségeit.

Forrásanyagok és tanári segédletek

A forrásanyagok négy nagy csoportba oszthatók:

1. eleve francia mint idegen nyelv tanítására készült segédanyagok (*Accor, Connexions – Didier, Leconjugueur.com, Espace Europe*)

The screenshot shows the website **Franciaoktatas.eu** with the tagline "Un autre regard sur l'enseignement !". The navigation menu includes: Forums, News, and a search bar. Below the menu, there are several content categories:

- Infos générales**
- Ressources**
- Outils pédagogiques**
- Tutoriels**
- Espace Europe**
- Archives**
- Partenaires**

The main content area is divided into three columns:

- DICTIONNAIRES ET ENCYCLOPÉDIES**
 - Dictionnaire des expressions
 - Encyclopédie Larousse
 - Le nouveau Petit Robert 2011 (Accès abonnés)
 - Le Robert Junior (Accès abonnés)
 - Le Trésor de la Langue Française Informatisé
- SITES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT**
 - Le français et vous
 - Franc Parler
 - Leconjugueur.com
 - Site magister.com
- SITES DE RESSOURCES AUDIO**
 - Canal Académie
 - Le Hall de la chanson
 - Radio France
 - Radio France International

At the bottom, there are three more sections:

- MÉTHODES**
 - Didier - Accord
 - Didier - Connexions
- ÉDUCATION À L'IMAGE**
 - Arte
 - Français - curiosphere.tv
 - INA
 - INA - Jalons pour l'histoire du temps présent (Accès abonnés)
 - L'Université de tous les savoirs
 - Lesite.tv (Accès abonnés)
 - TV5 - Cités du Monde
- LITTÉRATURE**
 - Gallica - Bibliothèque numérique

A "Fermer" button is visible in the bottom right corner.

2. a francia iskolarendszernek megfelelő, anyanyelvi diákoknak szánt, általában konkrét tantárgyi tartalmakat feldolgozó forrásanyagok (*Hachette – Objets d'apprentissage*)
3. szótárak (*Larousse, Le Petit Robert, Le Robert Junior*) és enciklopédiák (*Larousse, Hachette*)
4. eredeti videók, kép- és hanganyagok (*Lesite.tv, INA-Jalons pour l'histoire du temps présent, TV 5*)

A kezdeti időszakban a portál gyakorlatilag szinte kizárólag csak előfizetéssel működött, a források döntő többségéhez csak kóddal lehetett hozzáférni. A szerződéseket egy-egy évre kötötték, és sajnos anyagi okok miatt minden évben meg kellett válnunk bizonyos forrásoktól. Így a kísérleti csoportban szükségét éreztük más, ingyenes oldalak feltüntetésének, ennek következtében a portál jelenleg több szabadon hozzáférhető forrást is tartalmaz. A két eredeti konzorcium közül csak a CNS előfizetéses forrásai maradtak meg; szerencsére eddig sikerült megőrizni a nagy népszerűségnek örvendő és igen széles körben használt *Robert* szótárakat és a leginkább használt *Lesite.tv*-t és *INA – Jalons pour l'histoire du temps présent* archívumot. A kísérleti szakaszban egyértelműen bebizonyosodott, hogy ez a két forrás a leginkább hasznosítható a francia mint idegen nyelv tanítása szempontjából. Mindkettő eleve a (francia) közoktatás számára válogatott, viszonylag rövid videókat tartalmaz, jól áttekinthető rendszerben, jól működő keresőprogrammal, tanári segédletekkel – az INA például történelmi-kulturális háttéranyagot és a videó szövegének teljes átiratát is hozzáférhetővé teszi.

Ezekhez az oldalakhoz csak kóddal lehet hozzáférni. A portál jelenleg a francia állam és a felhasználó intézmények közös finanszírozásában működik, azaz a felhasználó intézményeknek is hozzá kell járulniuk az előfizetési díjhoz. Minden diáknak saját kódja van, és ez motiválóan hat, egyfajta kiváltságosság érzetét kelti. A tanár számára az előfizetés legnagyobb előnye az, hogy tanári kóddal az *INA – Jalons pour l'histoire du temps présent* és a *Lesite.tv* anyagai letölthetőek, így a tanár az anyagokat előre letöltheti, a tanórán nincs az internetszolgáltatás esetlegességének kitéve. A szabad letöltés másik előnye, hogy a felhasználó a letöltött videót meg tudja őrizni, és a későbbiekben is fel tudja használni akkor is, ha a szolgáltató az adott videót lecseréli a honlapon. A tanulói kóddal a források hozzáférhetőek, lejátszhatóak, de nem tölthetők le.

A tanári segédletek

A portálon kínált tanári segédanyagok döntő része a kísérleti csoport munkája, az eredeti videókhoz, kép- és hanganyagokhoz készített óravázlatok és modulok.

A francia mint idegen nyelv tanítására készült segédanyagok

A portálon található eleve francia mint idegen nyelv tanítására készült segédanyagok amolyan „prêt à porter” alapon közvetlenül felhasználhatók. Legtöbbjük interaktív nyelvtani gyakorlófeladat (*Accord, Connexions, Leconjugueur.com*), ezek közül is külön figyelmet érdemelnek az *Espace Europe* címszó alatt található, a budapesti Francia Intézet tanárai által készített interaktív nyelvtani és lexikai gyakorlatok. Ezek akár interaktív táblán közvetlenül használhatóak az osztályteremben, vagy házi feladatként is adhatóak. Az önellenőrzéses házi feladat előnye, hogy nem vesz el értékes

időt az órából. A házi feladat ellenőrzése fontos, azok, akik valóban elkészítették és dolgoztak vele, természetesen igénylik, hogy tudják, helyesen oldották-e meg a feladatokat. Az órai ellenőrzés minden bűvészmutatvány ellenére (a tanár olvassa a helyes megoldásokat, de néha hibázik – ezt a tanulónak jelezni kell, más olvassa a kérdést, más a választ, egymást ellenőrzik, stb.) általában monoton, de főleg időigényes. Az önellenőrzéses házi feladatokkal ezt az időt takaríthatjuk meg. Ugyanakkor az is igaz, hogy a feleletválasztós feladatokban könnyű ráhibázni a helyes megoldásra, és a helyes megoldások rögzítése sem annyira hatékony. Természetesen az önellenőrzéses házi feladatok alkalmazásakor is időt kell hagyni az esetleges kérdésekre – bár ez általában ritkán, csak nagyon tudatos nyelvtanulók esetében szükséges.

A kezdeti szakaszban az *Hachette* kiadó gondozásában virtuális tanterem létrehozására is lehetőség volt: a nyelvtani gyakorlófeladatokhoz minden tanuló saját kóddal lépett be, és a tanár saját gépén követhette, ki hányszor látogatott a kijelölt oldalakra, és milyen eredménnyel végezte el a feladatokat. Érdekes volt látni, hogy olyan tanulók is szívesen megcsinálták ezeket a feladatokat, akik egyébként nem tartoztak a lelkes házi feladat-írók közé. Természetesen ez sem működött „csodaszerként”, továbbra sem gyakorolt mindenki ugyanolyan intenzitással odahaza, de tény, hogy az újdonság varázsa működött. Sajnálatos módon ehhez a forráshoz 2009 után már nem volt hozzáférésünk.

A portálon kezdetben az *Hachette* kiadó *Objets d'apprentissage* forrásanyagai tantárgyközi, kifejezetten osztályteremben közvetlenül használható anyagok gazdag tárházát nyújtották. Hátránya volt, hogy csak online lehetett használni, tehát mindenképpen internetes kapcsolattal rendelkező tanterem kellett hozzá. Ezek az anyagok elsősorban a két tannyelvű képzésben jelentettek segítséget, de természetesen az idegennyelv-tanításban is használhatóak voltak (*États membres de l'Union Européenne, capitales et langues officielles* – Rak Ildikó) (<http://www.franciaoktatas.eu/fiches-pedagogiques/niveaux-cecr/niveau-a1>). Sajnos ennek a forrásnak az előfizetése is jelentősen megdrágult, így le kellett róla mondanunk.

A forrásanyagokhoz (videó, szöveg- hang- és képanyagok) készült óravázlatok és modultervek

Amint az a fentiekben elmondottakból is kitűnik, a portállal kapcsolatos legnagyobb kihívást az autentikus források (szövegek, kép- és hanganyagok, videók) feldolgozása jelentette. A kezdeti felfedező szakaszt követően a kísérleti csoport tagjai az egyes műhelymunkákon különböző párosításokban, csoportokban, többféle szempont szerint igyekeztek óravázlatokat készíteni az egyes forrásokhoz. Ezekben a műhelyfoglalkozásokon meghívott képzők segítettek munkánkat, de rengeteget tanultunk egymástól is, és rutint szereztünk a dokumentumok kezelésében. Számomra a legnagyobb hasznot az hozta, hogy megtanultam válogatni az egyes videók között. Nem pusztán a téma és a nyelvi szint alapján döntök, hanem egyéb kritériumoknak megfelelően is. Ilyen szempont például, ha a beszédszándékok tanításához érvelésben gazdag tudósítást szeretnék találni (*La lutte contre le téléchargement illégal sur Internet* – Nathalie Chevalier, Dora Kovács; *La station du métro Louvre est recouverte de tags* – Claire Csifó-Nagy, Dora Kovács) (<http://www.franciaoktatas.eu/fiches-pedagogiques/niveaux-cecr/niveau-b2>).

A különböző megközelítések ellenére abban általában egyetértettünk, hogy az adott forrás (általában videó) alapvető megértése megkerülhetetlen a további munkához, legyen a cél a szókincs bővítése, a beszédszándékok gyakorlása, szóképzési vagy nyelvtani feladat. Hamarosan kialakult az óravázlatok egységes szerkezete: a fejlécből világosan kiderül, milyen dokumentummal (hol található, milyen hosszú), milyen szinten dolgozunk, milyen nyelvi, általános fejlesztési és kulturális céllal és milyen időtartamra szánjuk az óratervet (1. számú melléklet). Néhány ráhangoló, bemelegítő (általában lexikai) feladat után a globális megértést ellenőrző, majd a konkrét információkra, részletesebb megértésre rákérdező feladatok következnek.

A legtöbb óravázlat a videók feldolgozásának általános módszerét követi, és a receptív készségek felől halad a produktív készségek felé: a megértés a képi információk alapján történő hipotézisek felállításával indul, majd néhány lényeges, konkrét információ megértése révén ezen hipotézisek igazolásával halad a további részletes megértést ellenőrző feladatok felé. Ezt követik a fejlécben megadott célnak megfelelő lexikai vagy nyelvtani feladatok. Az óravázlatok többsége szóbeli és/vagy írásbeli produktív feladatokkal zárul (összefoglalás, vita, érvelő szöveg írása). Az óravázlatok felépítése, a bennük foglalt feladatok változatosak: igaz-hamis, kérdés-válasz, lyukas szöveg, feleletválasztós, összepárosító feladatok, mindazok a feladat-típusok, amelyek a mai nyelvkönyvekben, tesztekben és vizsgákon szerepelnek.

A portál alapvetően a közoktatást célozza, így a rendező elv hamarosan a magyar érettségi vizsga szerkezete lett. Ennek értelmében az óravázlatok és a modulok a portálon két szempont szerinti csoportosításban jelennek meg: egyrészt a referenciakeret szintjei szerint (A1–C1), másrészt az érettségi témakörei szerint lehet böngészni. Az óravázlatok – mint minden ilyen internetes segédanyag – természetesen csak ajánlások, a készítőik gondolatmenetét követik, de a gyakorló franciatanárnak nagy segítséget jelentenek, hiszen kész, kalibrált óratervek, jól átlátható célokkal és feladatokkal.

A modulok nagyobb egységek, amelyek több forrást foglalnak egybe. Legtöbbször egyetlen tematikai egységet képeznek, de van olyan modul is (*Se soigner* – Zsuzsa Darabos, Dora Kovács), amely egy videó alapján (betegségek – orvosnál) felfedezett és begyakoroltat bizonyos technikákat, és ezeket a tanulók további két, hasonló, de

nem azonos témakörben, más-más dokumentumokon a továbbiakban önállóan alkalmazzák.

Kifejezetten egyes tantárgyak tanításához felhasználható segédanyagok is találhatóak az oldalon, ezek száma jelenleg nem túlságosan nagy. A kezdetben rendelkezésre álló *Objets d'apprentissage* forrás kész óravázlatokat tartalmazott, amelyek a két tannyelvű oktatásban direkt módon alkalmazhatóak voltak tartalmak közvetítésére. A jelenleg rendelkezésre álló források is kiindulópontjai lehetnek elsősorban a történelem és földrajz tantárgyak tanításában hasznosítható segédanyagok elkészítésének – reméljük, a program kiszélesítésével, a két tannyelvű gimnáziumok szakos tanárainak bekapcsolódásával ezen anyagok száma is bővülni fog.

Új kezdeményezés az *Une video – une activité* rovat, ahol rövid videókhoz egy vagy két ötlet csatlakozik. Felmerült ugyanis az igény, hogy néha csak egy jelenséget szeretnénk illusztrálni a videóval, vagy csak az óra töredékében szeretnénk használni, például az óra elején bemelegítésként egy-egy téma, nyelvi jelenség felvezetésére vagy az óra végén levezetésként.

A fejlesztés irányai

Az anyagi lehetőségek csökkenésével a portál egyre több szabadon hozzáférhető forrást sorakoztat fel. Nem feledve az eredeti célkitűzést: minél több kész óravázlatot és modult kínálni a magyarországi franciatanárok számára a portál gazdag dokumentumgyűjteményéhez, a *franciaoktatas.eu* jelenlegi formájában ennél több szeretne lenni: a magyarországi franciatanítás közösségi fóruma, ötlettár, ahol az országban esetleg elszigetelten dolgozó franciatanárok hasznos tippet kaphatnak saját gyakorlatuk színesítéséhez, ugyanakkor lehetőség is, hogy saját, jól bevált módszereiket, ötleteiket, forrásaikat megosszák egymással.

A 2012–2013-as tanév nagy feladata az interaktív táblás anyagok készítése. A magyarországi iskolák jelentős része rendelkezik interaktív táblával, ám ezek kihasználtsága kész anyagok hiányában nem elégséges. A *franciaoktatas.eu* program ezen kíván segíteni márkától függetlenül használható, interaktív táblára készített feladatok készítésével.

Mit adott nekem a franciaoktatas projekt?

A *franciaoktatas.eu* nem csodaszer, használatától nem javul automatikusan a nyelvtanulók teljesítménye és tudásszintje. Ugyanakkor a 21. századi nyelvtanításban megkerülhetetlen a webes alkalmazások, az autentikus anyagok minél szélesebb körének használata a tanórán. A mai kor fiataljainak szükségük van a képi megjelenítésre, a változatosságra, az olvasott szöveg megerősítésére képpel kísért hangzó anyag révén, a látni – hallani – csinálni hármass elvére. A portálon kínált anyagok változatos munkaformákat tesznek lehetővé, van pármunka, csoportmunka, és a jól végiggondolt óravázlatok segítenek eljutni egyik ponttól a másikhoz, íveket alkotnak, és ugyanakkor mindig felkínálják a továbblépés lehetőségét is. A dokumentum előzetes letölthetősége és esetleges tárolása, valamint a kész óravázlatok jelentősen megkönnyítik a tanár számára a felkészülést.

Természetesen a portált tudatosan érdemes használni, az egyes dokumentumokat, forrásokat tervszerűen jó beilleszteni a tanmenetbe. Ha az internetes anyagokat, moz-

góképeket kontextuson kívül, a tananyagtól teljesen függetlenül használjuk, minden varázsuk ellenére dezorientálttá teszik a nyelvtanulót, aki egy idő után felesleges időtöltésként, „lógásként” éli meg az ilyen órákat. Fontos tehát időt szánni a dokumentumok és óravázlatok, modulok alapos megismerésére és a tanítási folyamat megfelelő kapcsolódási pontjainak feltérképezésére. A tervezéshez hozzátartozik a technika elérhetősége: a legtöbb iskolában rendelkezésre állnak a megfelelő technikai berendezések (projektor és/vagy számítógépes terem, interaktív tábla), de a tanárok hozzáférése korlátozott. Fontos tehát azt is végiggondolnunk, hogy legyen lehetőségünk ilyen teremben dolgozni a hét egy bizonyos napján vagy egyfajta rendszerességgel, hogy a multimédiás órák ne „lógjanak ki” a mindennapi gyakorlatunkból, hanem annak integrált részei lehessenek. Amennyiben a tanulók csak „kirándulásnak” érzékelik az ilyen multimédiás interaktív órákat, maga az óra bármilyen sikeresen zajlik is, az ott szerzett ismeretek nem tudnak beépülni és elmélyülni.


Saját szakmai fejlődésem szempontjából fontos volt a *franciaoktatás* projekt. Segített a technikai ismereteim szinten tartásában, megtanultam felismerni, hogy egy videó milyen típusú feladatokhoz „adja magát”, ma már tudok szempontok szerint válogatni és egységeket felépíteni. Az elmúlt év továbbképzéseim érdekes volt tapasztalni azt az új irányt, amely korunk akcióhoz szokott ifjúságához alkalmazkodik, és fordulatos videókkal dolgozva felkelti és végig fenntartja az érdeklődést. Ebben a megközelítésben (az angol nyelv tanításában Jamie Keddie kínál ilyen jellegű óravázlatokat a Lessonstream.org honlapon) a nyelvtanuló a videó elemeiből kiindulva fokozatosan jut a történet egyes elemeinek birtokába, hipotézisről hipotézisre haladva építi fel a történetet. Ezekben az óravázlatokban a beszédkészség fejlesztése kap központi szerepet, a hiányzó információt meg kell szerezni. A hagyományos videofeldolgozás során a második-harmadik megtekintés már sokszor unatkosítja a mindig újra vágyó és állandóan változó közeghez szokott tinédzsereket. Ezzel szemben ennek a módszernek előnye, hogy a teljes videó a legvégére marad, meglepetést tartogat – tehát folyamatosan fenntartja a tanulók érdeklődését. Szemléltetésképpen a 2. melléklet olyan ötletet tartalmaz, mely a YouTube-videókhoz bármely nyelven alkalmazható.

Összefoglalás

A *franciaoktatás.eu* portál hiánypótló a sajnos viszonylag gazdátlan magyarországi francianyelv-tanításban. Amennyiben a kitézött irány tartható, és a hazai franciatanárok ráéreznek az online találkozások kínálta lehetőségekre, a jelenlegi didaktizált forrásanyagok gazdag tárházán túl a franciatanárok pezsgő fórumává lehet.

Mellékletek

1. melléklet

| | |
|---|---|
|  | Lille, « capitale européenne de la culture » en 2004. |
|---|---|

| | |
|-------------------------|---|
| Titre du document | Lille, « capitale européenne de la culture » en 2004. |
| Emplacement sur le site | http://www.ina.fr/fresques/jalons/fiche-media/InaEdu03014/lille-capitale-europeenne-de-la-culture-en-2004.html |
| Support | video reportage (2 min 8 sec) |
| Niveau(x) | B1 |
| Objectifs | développement de la compréhension orale, vocabulaire du tourisme, nombres |
| Durée de l'activité | 45 minutes (+ expressions orale et écrites en devoir à la maison) |
| Public | (jeunes) adultes |
| Thème | tourisme, culture |

FICHE PÉDAGOGIQUE (PROFESSEUR)

Résumé : *En 2004, Lille est choisie par le Parlement européen pour devenir pour un an « capitale européenne de la culture ». C'est l'occasion pour les responsables municipaux de faire valoir une image positive de la ville et d'attirer de nouveaux touristes.*



2. melléklet

Óraterv: Igazi meglepetés



Matt Grevers olimpiai bajnok úszó 2012 februárjában a 200 méteres hátúszás győzteseként az eredményhirdetésen felhívta a dobogóra szintén úszóbajnok barátnőjét, Annie Chandlert. A tanulók a videóból kiragadott képek elemzésével megpróbálják megfejtetni, mi történhetett az uszodában.

Forrás: <http://www.youtube.com/watch?v=wZOeIZfn9mI> (YouTube-videó 2:43)

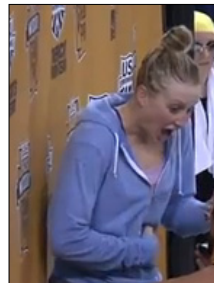
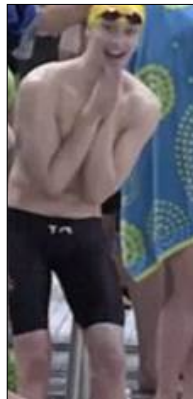
Szint: A2–B1

Cél: beszédképesség fejlesztése: képleírás, valószínűség kifejezése (lehet, hogy – talán – esetleg stb.)

Időtartam: 10 perc

A feladat menete:

1. A tanulók négy csoportban egy-egy képet kapnak (egymás képeit elvileg nem láthatják). Elmondják, mit látnak a képen, mi történhetett előtte – mi fog történni utána. (Előírhatjuk, milyen nyelvi szerkezeteket használjanak.)
2. A csoportok meghallgatják egymást, és a különböző történetek alapján megpróbálnak összerakni egy közös történetet.



3. Levetítjük a videót 0:40-ig, itt megállítjuk, és még egyszer rákérdézzük, mi fog történni.

4. Végignézzük a videót.

¹ A videó az úszók neve alapján megtalálható a YouTube-on. – *A szerk.*

KÖNYVSZEMLE

Ortutay Katalin

A franciaországi kisebbségi nyelvek a hatalom árnyékában

Budapest: Gondolat Kiadó, 2011. 67 p.
ISBN 978-963-693-351-7

A veszprémi Pannon Egyetem *Universitas Pannonica* sorozatának kilencedik köteteként megjelent munka a szerzőnek 2000-tól folytatott nyelvpolitikai és nyelvi jogi munkásságához, kutatásaihoz, illetve az ebben a tárgykörben végzett oktatói tevékenységéhez kapcsolódik.

A Debreceni Egyetem francia–német szakán végzett tanulmányok mondhatni logikus következménye, hogy Ortutay Katalin kutatásainak s jelen munkájának a középpontjában éppen a Franciaországgal kapcsolatos nyelvpolitikai kérdések állnak, itt-ott utalásokkal a német helyzetre is. A bevezetést követően hat nagyobb fejezetre tagolt könyv bibliográfiájában negyven nyomtatott műre, valamint tizenöt internetes forrásra találunk utalást; a felsorolt nyomtatott művek közül harminc francia nyelvű. A tanulmányban olvasható hosszabb-rövidebb idézetek magának a szerzőnek a fordításai. A francia vonatkozású könyv több gondolata a magyar nyelvvel kapcsolatos nyelvpolitikai problémák megértését is elősegítheti.

A könyv ismertetése előtt engedjünk meg egy-két gondolat az *Universitas Pannonica* (UP) sorozatról. A nagy valószínűséggel a sorozatszerkesztőtől, Horváth H. Attilától származó fűlszövegből megtudjuk többek között, hogy ennek a sorozatnak már megjelent, illetve kiadásra váró darabjai a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karához, s így a humán tudományok köréhez kapcsolódnak „a filológiától a társadalomtudományon át a neveléstudományig”. Továbbá megtudhatjuk azt is, hogy a kiadványok választott formája (az A6-os lapméret) és terjedelme (60–70 oldalnyi szöveg) „a folyóiratokénál tágabb teret biztosít egy-egy

kérdés felvetéséhez és megvizsgálásához, megjelenési üteme pedig dinamikusabb a havi egyszeri alkalomnál”. (A tervekben évi 15–20 hasonló kiadvány megjelentetése szerepel.) Mindezek miatt a sorozat feltétlenül üdvözlendő vállalkozás!

Rátérve az ismertetendő könyvre, a bevezetőben (7–8) a szerző azzal az ellentmondásos jelenséggel foglalkozik röviden, hogy Franciaországban máig nincs szó nyelvi kisebbségekről, kisebbségi nyelvekről. Vagyis, bár létezik a francia nyelvben a *minorité* (= kisebbség) szó, ez a francia nyelvpolitikában szinte egyáltalán nem jelenik meg, kivéve talán az ötödik fejezetben bemutatott, 1981–82-ben született ún. Giordan-jelentést (49). Ezt megelőzően pedig – egészen a 60-as évek második feléig – a hivatalos francia álláspont is az volt, hogy Franciaországban nincsenek nemzetiségek, nyelvi kisebbségek. Ott – ezek helyett a nyelvpolitikai dokumentumokban Európa-szerte egyértelműen polgárjogot nyert kifejezések helyett – ma is még az *etnikum*, *etnikai csoport* és *regionális nyelv* fogalmak szerepelnek. Pedig „a francia nyelv árnyékában”, azaz nagyon kedvezőtlen körülmények között – sokkal inkább csak tengődve, mint fejlődve – máig is mintegy hat-hét olyan nyelvi közösség maradt fenn, amelynek az anyanyelve egyértelműen nem a francia. Az őshonos kisebbségi nyelveket a bevezető fel is sorolja; ezek ábécérendben a baszk, a breton, az elzászi, a katalán, a korzikai és az okszitán (8), hetedikként pedig a flamand nyelvet említi meg a szerző (44). A hatodik fejezetben, ahol az ún. Cerquiglino-jelentésről olvashatunk (57), az is kiderül, hogy a tengeren túli területek nyelveit is beleértve Franciaországhoz kapcsolódóan nem kevesebb, mint 75 regionális (kisebbségi) nyelvvél kell(ene) számolni. A bevezetés mottója Louis-Jean Calvetnak, a zömmel nyelvpolitikával foglalkozó francia kutatónak igen találó szavait idézi: „A dialektus soha nem más, mint legyőzött nyelv,

a nyelv pedig az a dialektus, amely a politikában győztesnek bizonyult”. Ez a két sor – a mű tanulsága szerint – akár a teljes könyv mottója is lehetne. Kiváló érzékkel megválasztott mottót azonban nem csupán itt, hanem minden fejezet elején is olvashatunk.

A könyv első fejezete (9–14) a *nemzet* fogalmának megközelítéseit tartalmazza, nem csupán szembeállítva egymással a német, illetve francia nemzetfogalmat, hanem meg is vizsgálva mindazokat a körülményeket és összefüggéseket, amelyek a francia, illetve a német nemzetfogalom kialakulásához elvezettek. A Herdertől eredeztethető, az ún. *Sturm und Drang* irányzathoz, tágabban pedig a romantika korához kapcsolható német nemzetfogalom a *kulturális* jelzőt kapta, ugyanis e felfogás szerint a nemzetet mindenekelőtt nyelve és kultúrája határozza meg, s így eszméje nem feltétlenül kell, hogy összekapcsolódjon az állammal.

A francia *nemzetállam* fogalmának a kialakulása hosszabb múltra – egészen a 16. századig – nyúlik vissza, ám az ezt a legvilágosabban megfogalmazó Ernest Renan munkásságát szintén erősen befolyásolta saját kora, s a francia–porosz háborút követően a franciák számára bekövetkező tragédia: Elzász-Lotaringia Franciaországtól való elcsatolása. Renan szerint „... a nyelv azonossága még nem tesz nemzeté egy nemzetet”; a szerző egyértelműen „a nemzeti összetartozás tudatosan vállalt szándékát emeli ki” (12).

A második fejezet (15–20) a középkor nyelvpolitikájáról szól. Ebben a korban a francia nyelv még ún. vernakuláris nyelv csupán, egy a helyi nyelvek közül, ám sorsát jó értelemben pecsételi meg, hogy az ország királyának „... Île-de-France hercegét választják, akinek birtokai Párizs környékén voltak, és akinek anyanyelve a francia volt” (15). A francia nyelvnek először a latinnal, az egyház, illetve a tudományosság nyelvével szemben kellett jogokat biztosítani, de ebben a korban a regionális nyelvek is még komoly kihívást jelentettek számára. A francia nyelvnek előnyöket biztosító jogi lépésre a gyakran „az

első nyelvpolitikusként” emlegetett I. Ferenc király 1539-es, *Villers-Cotterêts-i rendeletében* került sor, melynek egyes részleteit azóta is gyakran idézik a nyelvpolitikai írárok. A dokumentum azt bizonyítja, hogy a francia nyelv a közigazgatás és a jog területéről indult hódító útjára.

A francia forradalom és a regionális nyelvek címet viselő harmadik fejezet (21–35) anyagát – jól követhető módon – három alfejezetben tárgyalja a szerző. A nyelvpolitikai események más-más fordulatot vettek az 1789–1792, az 1792–1794 és az 1795–1806 közötti időszakban; az első korszak engedékenységét: „a Nemzetgyűlés dekrétumait... mindenki azon a nyelven olvashatja, amelyet a legjobban szeret” (24), a második korszak nyelvi szigora váltotta fel. Röpke két év során több, a francia nyelv kötelező oktatására vonatkozó törvényt hoztak (ilyen volt az 1793-as Vendémiaire-törvény vagy az 1794-es dekrétumok). Az ezeket követő, immár Napóleon nevével is fémjelzett harmadik korszaknak a másodikéra emlékeztető voltát jól jellemzi a császár viszonya saját, korzikai nyelvjáráshoz, voltaképpen anyanyelvéhez, amelyet már karrierje indulásakor a francia nyelv használatával cserélt fel, s amely magatartást jól kifejezi a közismert eredetit elferdítő mondat, amely magyarul így hangzik: „nyelvemet egy országrért”. A háborúk idején nem születnek ugyan nyelvtörvények, ám a hadseregben töltött hosszú évek megteszik hatásukat az egykori katonák nyelvhasználatára, s itt találkoznak először azzal a – később joggal megismételt – gondolattal, hogy a regionális nyelvek fennmaradása az idősebb generációk és az édesanyák, családanyák kezében volt (34, 42).

A negyedik (36–42) és az ötödik (43–52) fejezetben tárgyalt csaknem két évszázad leginkább emlegetett nevei már nem uralkodókra utalnak, hanem a közoktatás és az oktatáspolitikai képviselőit idézik. Intézkedéseik zömmel a kisebbségi nyelvek elnyomását szentesítik (Guizot-féle törvény, 1830; Ferry-féle törvények 1879-től), s csak ritkán kedvez-

nek – akkor is csupán „morzsákat szórva” (45) – ezeknek a nyelveknek (Deixonne-törvény, 1945; Giordan-jelentés, 1982; Savary-törvények, 1982). Az ötödik fejezet végén – némi biztatásul – a regionális nyelveknek az ún. két tanítási nyelvű programokban való megjelenéséről olvashatunk (50–52). A méltán jelentős sikereket elkönyvelő pedagógiai program a „belemerítés” módszerét vallja, s Franciaországban (tegyük hozzá: kanadai, pontosabban québeci előzmények után) a 80-as évek első felétől terjedt el.

Az utóbbi fejezetek jól bizonyítják, hogy a nyelvpolitika az újabb időkben nagymértékben – ha nem is elsősorban – nyelvoktatáspolitikai.

A befejező, hatodik fejezet (53–64) a bemutatott jó példák ellenére sem pozitív kicsengésű. Bár az ezúttal François Bayrou-tól származó mottó: „Egy nyelv ismerete gazdagít. Ha többet ismerünk, az nem válik a többi nyelv kárára”, bizakodásra adhatna okot, e szavak nem minden – s főként nem minden politikusi – agyban találnak visszhangra. Franciaország viszonya *A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához* az 1999-es aláírás óta (amely már maga is hétévnnyi késlekedést jelentett annak megszületéséhez képest) semmit nem változott, hiszen különböző okokra hivatkozva napjainkig sem került sor a ratifikációjára. A félelem a nemzeti egység megbontásától, ha úgy tetszik: a nemzetállami eszme újra és újra megakadályozza e kiemelkedően fontos dokumentum franciaországi ratifikálását. A nyelvpolitikai küzdelem könnyen éles politikai küzdelemmé válhat napjaink Franciaországában. Abban, hogy *A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához* csatlakozni fog Franciaország, az olvasottak alapján csak reménykedhetünk. Összegezőként elmondható, hogy Ortutay Katalin könyve világos képet rajzol a francia nyelvpolitika több évszázados történetéről. Am a kis könyv – a francia vonatkozásokon túlmenően – hatékonyan szolgálhatja a nyelvpolitikai ismeretek elmélyítését, egyes fogalmainak tisztázását. Ahogyan az ismertetés

első soraiban már utaltam rá, segítheti az eligazodást akár a magyar nyelvvel kapcsolatos nyelvpolitikai kérdésekben is, ráadásul mind ezt direkt utalások nélkül. A kötetet a logikus gondolatvezetés, a problémaérzékenység jellemzi. Elolvasását valamennyi, a nyelvpolitika iránt érdeklődő személynek, tanároknak, diákoknak egyaránt ajánljuk.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

**Borgulya Ágnes – Deák Csaba (szerk.):
Vállalati kommunikáció
a 21. század elején**

Miskolc: Z-Press Kiadó, 2011. 327 p. ISBN
978-963-642-430-5

Hiánypótló munkát vesz a kezébe az olvasó. Az előszóban Noszkay Erzsébet már joggal utal bizonyos unikális jellemzőkre. Úgy általában a kommunikáció és ennek változatos, a vállalati életben is mindennapos formái számos szakma kompetenciakörébe tartozóan jelennek meg a különböző munkákban és kiadványokban. Itt és most vállaltan egy kísérletbe vonnak be bennünket az alkotók: egyetlen kötetben nagyszámú – ismert és kevésbé ismert – szerző munkáját jelentetik meg, szándékuk a tartalmi szempontok mellett a szakmai sokszínűség bemutatása.

A szerkesztők ismert elméleti és gyakorlati szakemberek, az a vállalásuk, hogy az MTA Vezetés- és Szervezéstudományi Bizottsága Kommunikációmenedzsment Albizottságának konferenciaanyagaiból válogatva mutassák be a hazai munkák egy gyűjteményét, mindenképpen sikeres és szerencsés.

A kommunikációkutatás hazai útja nem válik el a nemzetközi trendektől. A filozófiai, nyelvészeti, később viselkedéstudományi megközelítés lassan, de biztosan találja meg azokat a diszciplináris jellemzőket, melyekkel részévé válik a kommunikáció tudományos igényű vizsgálatának. Ebbe a trendbe illeszkedik a kötet is. A harminc szerző (felsorolá-

suktól eltekintenek, hiszen, munkájukon keresztül ismerhetjük, megismerhetjük őket) öt nagyobb témakörbe rendezetten számol be kutatásairól. A vállalati belső kommunikáció témakörét három, az etika témakörét hét, a nemzetközi kitekintést három, az információ világot hat, míg a kultúrközi kommunikáció oktatása, kutatása témakört négy tanulmány reprezentálja.

Dobrai Katalin a tudásmenedzsment fogalomkörébe illesztve elemzi a tudáskommunikáció kérdéskörét, a kommunikáció szerepét (15–28). A tudásmegosztás számos kérdéséveti fel, meghatározónak tartja a kultúra és a vezetés szerepét. Karoliny Mártonné a belső kommunikáció változásait vizsgálja viszonylag nagy mintán (29–46). A dolgozat a HR-szakma számára is érdekes adatokkal szolgál. Németh Tamás munkájában a kommunikáció kohéziós tényezőként történő felfogása, stratégiai szemléletű bemutatása jelenik meg (47–56).

Az etikai szempontok vizsgálata Angyal Ádám dolgozatával indul (57–68). A szerző elsősorban a szervezet külső kommunikációját elemzi, mintegy ellenpontozva az előzőeket. Döntő kategóriának a hitelességet tartja. A tudásmegosztás etikai problémái állnak Bencsik Andrea tanulmánya középpontjában (69–88). Különösen fontos eleme a dolgozatnak a játékelméleti alapvetés, illetve ennek következetes alkalmazása. Deák Csaba a CSR (társadalmi felelősség) hazai gyakorlatát elemzi (89–100), Marcsa Attila az üzleti tisztesség érveit és ellenérveit sorakoztatja fel (101–110), míg Szabó Gábor a Shell olaj- és Chiquita banáncég stratégiáját mutatja be, krimiírókat megszegényítő, izgalmas formában (111–124). Szántó Richárd munkája akár az IT-fejezetben is helyet kaphatott volna, hiszen az előbb már említett társadalmi felelősség témakörét vizsgálja az online szintéren (125–138), míg Szegedi Krisztina elemzésének tárgya a hazai tulajdonú MOL-csoport etikai kódexe (139–156).

A vállalatok nemzetközi kommunikációjára című fejezet váratlan módon nem a Borgulya-tanulmánnyal kezdődik, de nem ettől érdekes

számunkra. A szociális párbeszéd kérdése András István és Rajcsányi Mónika dolgozatában (139–156) jól mutatja az átalakulás, a kulturális különbség szülte problémákat az ISD Dunaferr, a Hankook, a Hamburger Hungaria és a Ferrobeton nevű cégek esetében. Ezt követi az előbb hiányolt, a fejezetcímmel azonos, izgalmas és kiválóan megírt tanulmány Borgulya Ágnestől (171–188), majd Hidasi Judit globalizációról és „nemzetköziesedésről” szóló írása zárja a fejezetet (189–200).

Az *IT vívmányai* (amelyek egyébként leginkább alkalmazások) a *vállalati kommunikációban* című fejezet tanulmányainak sorát Háhn Judit webergonómiáról szóló munkája nyitja meg (201–216). A cikk elemzi a vizsgált cégek honlapjait, és kritikai észrevételeket tesz. Kiváló megállapításokkal lát el bennünket Kollár Csaba a digitális nemzedékek vonatkozásában, mintegy tipológiát alkotva, csoportosítja a jelen egyetemi-főiskolai hallgatói nemzedék fontosabb jellemzőit (217–232). Koncosné Szombathelyi Márta és Keller Veronika a közösségi média európai–magyar jelenségekörének megragadását kísérli meg a PR-eszköztár gazdagításának reményében (233–246). Németh Erzsébet, Kiss Beatrix és Körömdi Gábor az ÁSZ-hírporthat a 21. századi külső-belső kommunikáció megoldásaként mutatja be (247–256). Smuck Roland a hatékony vállalati kommunikáció „netes” hátterét, annak sikerét és kudarcát elemzi mélyrehatóan (257–268). Sebők Viktória és Turcsán Tamás az alternatív közösségi kommunikáció új útjait vizsgálja, bizonyítva a „like-korszak” végét (269–286).

A *kultúrközi kommunikáció oktatása és kutatása* című fejezetet Abloncziné Mihályka Livia és Tompos Anikó *Optimisation of Intercultural Communication and Collaboration (OPTICOM)* projektről szóló beszámolója indítja (287–294). Majd, talán a nyelvoktatók számára az egyik legérdekesebb kérdést, az idegennyelv-tudás és az interkulturális kompetencia vállalati elvárásait mutatja be Bajzáth Tünde az interkulturális kompetencia kontextusában (295–304). Új tréningformával ismer-

kedhetünk meg Falkné Bánó Klára jóvoltából (305–314), illetve Primecz Henriett a napló szerepét taglalja az interkulturális menedzsment oktatása szemszögéből (315–320).

A közlemények mindegyike törekszik az adatalapú közlések bemutatására, a módszertani háttér kimunkált, a megállapítások hitelesek. Igen érdekes jelenség a tanulmányok viszonyulása a klasszikus irodalomhoz. Szinte valamennyi cikk csak a kutatás „közvetlen múltjába” enged bepillantást, sőt vállaltan eltekint az elméleti modellek használatától. A klasszikus alapmodell mellett a szintén klasszikus beszédaktus-megközelítés vagy Horányi Özséb participációs koncepciója talán adhatna szellemi forrást a szervezeti szintű kutatások alapvetéseként is. Üdítő kivétel a játékelmélet interpretációja. A nyelvezet a szakmai háttérhez igazodik, tehát nem, vagy talán döntően nem a kommunikáció nyelvén szólnak a dolgozatok, ami némi hiányérzetet kelt. A gyakorlati orientáció a cél, a vállalati praxisból merítkeznek a tanulmányok, ami nyilvánvaló erény és egyben sajnálatos fogyatékoság. Természetesen tudjuk, hogy nem áll a rendelkezésünkre konszenzuális modell a kommunikációról, s még kevésbé annak szervezeti-vállalati szintjéről. Az olyan alapvető művek, mint például Habermas: *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása* (1993) vagy Leydesdorff: *A kommunikáció szociológiai elmélete* (2007), illetve hasonló súlyú hazai szerzők, mint például Buda Béla, Horányi Özséb, Nyíri Kristóf, Pléh Csaba, Terestyényi Tamás, valamint a PR területéről például Baráth Tamás, Szeles Péter gondolatai azonban kifejezetten hiányoznak az egyes írásokból. A címválasztás is kissé problémás, hiszen nem kizárólag gazdasági szervezetek vizsgálatára szorítkoznak a dolgozatok. Szerencsésebb lenne talán a *szervezeti kommunikáció* fogalom használata, ami valóban megfelel a célzott és elért tartalomnak. A kötet alcíme jelzi, hogy a szerkesztők és szerzők inkább az adatgyűjtéshez, ismeretrendezéshez kívánnak hozzájárulni, mintsem egy átfogó modell megalkotásához. Igen dicséretes

az önkorlátozás ebben a kérdésben. Az empirikus tapasztalatok korrekt módon, jól dokumentáltan jelennek meg, s ekként további kutatáshoz adnak, adhatnak muníciót. Az oktatásban gyakorlati példatárként kiválóan felhasználható a kötet.

Komor Levente

IRODALOM

- Habermas, J. (1993): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Budapest: Századvég.
 Leydesdorff, L. (2007): *A kommunikáció szociológiai elmélete*. Budapest: Typotex.

Gordon Lewis
Bringing technology into the classroom
 [Technikai eszközök használata a tanórán]

New York: Oxford University Press, 2010. 96 p.
 ISBN: 13-978-019-4425940

Gordon Lewis angol nyelven írott munkája egy nyelvoktatás-módszertani sorozat harmadik kötete, mely a New York-i Oxford University Press kiadó gondozásában jelent meg. Ezek a kiadványok rövid, praktikus útmutatók, melyek elsősorban gyakorló nyelvtanároknak készültek, hogy új tanítási módszereket, technikákat és ötleteket mutassanak be. Lewis könyve a szerző önálló munkája, mely az e-learning, valamint a modern információs-kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásával foglalkozik. Gordon Lewis jelenleg az *English Language Programs at Laureate Education* intézetének igazgatója, és az *ELT Journal* angol nyelvű folyóirat szerkesztőségi tagja. Korábban kiadott munkái kézikönyvek: *Games for children* [Játékok gyerekeknek] (Lewis–Bedson 1999), *The Internet and young learners* [Az internet és a fiatal tanulók] (Lewis 2004), valamint

Grammar for young learners [Nyelvtan fiatal tanulóknak] (Lewis–Mol 2009).

Ez a kötet is elsősorban kézikönyv, útmutató, mely a számítógép és az internet világába vezeti az olvasót. A szerző szavait idézve a könyv arra hivatott, hogy kitöltse azt az űrt, amely a technika lehetőségei és a hagyományos oktatás között van, és segítse a gyakorló nyelvtanárokat és nyelvtanulókat a számítógép sokoldalú használatában, tanteremben és az iskola falain kívül egyaránt (9). Természetesen a nyelvszakos hallgatók és kutatók is jó hasznát vehetik, különösen ha betekintést szeretnének kapni a számítógéppel támogatott nyelvtanulásba (angolul: *computer assisted language learning* – CALL) és annak gyakorlati alkalmazásába. A gyakorló pedagógusok új technikákat sajátíthatnak el a nyelvtanításhoz, és a tanítás folyamatában építhetnek a számítógép és internet által nyújtott lehetőségekre.

Mára számos, elsősorban angol nyelvű munka látott napvilágot a számítógéppel támogatott nyelvtanulásról. Az információs-kommunikációs technológiák (IKT) egyre elterjedtebbek a magyar közoktatásban is. Ezzel szemben a tanárképzés egyelőre nem zárkózott fel a közoktatáshoz, pedig feladata az lenne, hogy az iskolák átalakuló környezetéhez igazodva felkészítse a leendő nyelvtanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára (Kelemen 2008). Éppen ez Lewis könyvének is a célja. A digitális kompetencia kialakítása elengedhetetlen, és ma már egyre több továbbképzés segíti ezt a folyamatot. Sokan azonban még mindig a hagyományos módszerekkel tanítanak, és idegennek érzik magukat a számítógép világában. Ezzel szemben megérkezett az oktatási intézményekbe az a felnövekvő generáció, akiket Lewis „digitális bennszülöttnek” (*digital natives*) nevez (12). Máshol „netgenerációról” (*net-generation*) olvashatunk (Tapscott 2008: 2). Mellettük pedig ott van az a nemzedék, amely a digitális technológiák nélkül nőtt fel. Lewis őket „digitális bevándorlóknak” (*digital immigrants*) nevezi (12). Ez a könyv elsősorban

az utóbbiaknak nyújt segítséget, a kezdőtől a haladó szintig.

Lewis könyve öt fő fejezetből áll, melyek közül az elsőben az alapvető digitális kompetenciák fontosságáról, valamint az alapvető fogalmak tisztázásáról van szó. Ezek tárgyalása nélkül a számítógép és az internet világa aligha érthető. A következő fejezet a leggyakrabban használt, internetkapcsolat nélkül is működő (*offline*) szoftverek alkalmazását tárgyalja, a szerző ezt a részt példákkal is illusztrálja. Kitér a magyar oktatási intézményekben is megjelenő és egyre terjedő interaktív táblák (*interactive whiteboard, IWB*) használatára. Lewis felhívja a figyelmet arra, hogy érdemes kihasználni bizonyos tankönyvek (például *Project*) interaktív DVD-mellékletét, hiszen ezeken jól megtervezett multimédiás feladatok találhatók (37). A harmadik és negyedik részben az olvasó az internetes szoftvekről és ezek alkalmazási lehetőségeiről tájékozódhat, és gyakorlati feladatokat is kap. Lewis itt már nemcsak a tantermi tanulásról beszél, hanem az iskolán kívüli nyelvtanulásról is, melyet a világháló segítségével, a különböző oldalakon keresztül valósíthatunk meg. A közösségi oldalak (*social networks*), videomegosztók és fájlmegosztók, blogok és ismeretátadó honlapok használatával kimeríthetetlen számú és fajtájú feladattal ösztönözhetjük tanulásra a diákokat. A digitális média érdekessé teszi a tanulást (10), motiválja a tanulókat. Ez pedig fontos szempont a mai oktatásban, hiszen a viselkedési problémák gyakran összefüggésben vannak a motiváció hiányával, emellett a belsőleg motivált diákok jobban teljesítenek a tanulásban (Lile 2002). A könyv utolsó fejezetében arról olvashatunk, hogyan támogatja a számítógép az egyéni tanulást. A digitális technika alkalmazásával a tanulók személyre szabott, egyénileg végezhető feladatokat oldhatnak meg, saját tempójukban haladhatnak (86). Az író kitér a legújabbban terjedő „mikroszámítógépek”, vagyis az okostelefonok felhasználására is, melyről szintén egyre több szakirodalmi forrást találhatunk. Godwin-Jones (2011) például már a mobil

(okostelefon) által támogatott nyelvoktatásról beszél, amit az eszköz széles körű elterjedése és jó felhasználhatósága indokol. A *podcasting* az egyik ilyen alkalmazási terület, mely szintén egyre népszerűbb. A podcast digitális felvétel (általában hang- vagy videoformában), mely lejátszható bármilyen digitális lejátszón (69). A könyv végén hasznos linktár található az oktatásban felhasználható különféle szoftverekhez és internetes oldalakhoz. Ezek közül Lewis többet is részletesen tárgyal, valamint képekkel és gyakorlati feladatokkal is illusztrál.

Természetesen messze van még az az idő, amikor az iskolában minden tanuló egyéni számítógépen tanulhat. Emellett a tanár szerepét a jövőben sem veszi át a számítógép. A tanár az a személy, aki megfelelő irányba tereli a tanulás folyamatát, és kijavítja az olyan nyelvi hibákat, amelyeket a gép nem érzékelhet. A számítógép és az internet tehát nem kiszorítja a tanárt az oktatásból, hanem teljesebbé teszi munkáját, a megfelelően alkalmazott technika eszközzé válik a tanítás és tanulás folyamatában. Ajánlom ezt a kézikönyvet minden pedagógusnak, aki szívesen újít módszerein, és szeretne közelebb kerülni az ifjúsághoz.

A következőkben ismertetek néhány konkrét, jól alkalmazható feladatot, melyeket a kötetben is megtalál az olvasó.

Osztálytermi feladatok

Egyszerű, de kreatív feladatot készítünk elő, ha a *Microsoft PowerPoint* és az interaktív tábla használatával képsorozatot állítunk össze helyekről, emberekről, tárgyakról. A diák lehetnek logikai sorrendben, de akár rendszertelenül is. A csoport feladata, hogy mindenki (a saját nyelvi szintjének megfelelő) történetet találjon ki a képek alapján. A kész történeteket vetítéssel együtt lehet előadni.

Az *interaktív tábla* számos feladattípus elvégzését támogatja. A multimédiás szoftverrel egyszerűen kivitelezhető gyakorlatok közé tartozik, ha (a program segítségével) egy képet digitálisan letakarunk, és csak egy kis részletét mutatjuk meg a diákoknak. A

feladat az, hogy a diákok kérdésekkel kiderítsék, mi látható a digitális táblára kivetített képen. Ha kitalálták, mutassuk meg az eredeti képet.

Internetkapcsolatot is igénylő, érdekes program a *Google Earth*. Az interaktív táblára kivetített Google-térkép képes háromdimenziós módban ábrázolni helyszíneket a nagyvilágból. Elnyerheti a diákok tetszését, ha egy angol városba kalauzoljuk el őket, és itt gyakoroljuk velük a tájékozódást angol nyelven. A valóság-hű környezetben a tanulók angol feliratokat és jeleket is felfedezhetnek, melyek így szintén beépíthetők a tanulásba.

Ritka az olyan tanterem, ahol minden tanuló saját számítógépet használhat a nyelvórán, de ha szerencsések vagyunk, és ilyen környezetben oktatunk, számtalan érdekes tevékenységgel színesíthetjük az órát. A tanulók többsége ismeri az egyik leggyakrabban használt keresőoldalt, a *Google-t*, melyhez internetkapcsolat szükséges. A feladat abból áll, hogy a diákok előre megadott témakörök szerint keressenek meg bizonyos információkat, például öt olyan találmányt, amelyet fontosnak tartanak. A kutatás eredményét illesszék PowerPoint-előadásba olyan formában, hogy be tudják mutatni a többieknek, mi indokolta választásukat.

Tesztkészítésre, számonkérésre jól használható programokra is lelhetünk az interneten. A *www.surveymonkey.com* olyan internetes oldal, ahol különböző típusú kérdőíveket, tesztek és kvizeket készíthetünk, melyeket nyomtatott vagy elektronikus formában adhatunk a diákoknak. A módszer előnye, hogy az elektronikus tesztben a válaszlehetőségek egyszerűen módosíthatóak, emellett számítógép segítségével a tanulók egyénileg is tesztelhetők, sőt önállóan is ellenőrizhetik tudásukat.

A *www.youtube.com* oldalon elérhető, hatalmas mennyiségű autentikus video- és hanganyag kiváló lehetőséget nyújt a tantermi munkához. Egyszerű, általam használt feladat egy étel receptjének leírása videó alapján. A YouTube oldalon rengeteg rövid videorecept

található. Ezekről olyan leírást adok a tanulóknak, amelyből hiányzik néhány adat. A diákok a videó megtekintése közben kiegészítik a receptet a megfelelő hozzávalókkal, információkkal.

Otthonról végezhető feladatok

A mai digitális világban a tanulók nagy része közösségi életet él az ún. közösségi oldalakon. Ezek közül a legismertebb a *www.facebook.com*, ahol 13 éven felül bárki ingyenesen regisztrálhat, és saját profilt hozhat létre. A Facebook nagy előnye, hogy gyakorlatilag minden diák a tagja, és internetkapcsolat segítségével bárholnan elérhető. Így a tantermi óra nem feltétlenül ér véget az iskolai kicsengetéssel. A tanulókat zárt csoportban „digitális osztályá” lehet kovácsolni.

A Facebook-csoportban megoszthatók fájlok, videók, zenék és más hanganyagok is, és ezeket az adott tantárgy témájához lehet kapcsolni. Ha a csoportban közzéteszünk egy szöveget a hozzá kapcsolódó feladattal, akkor ezt minden csoporttag látni fogja, és a feladatot bármikor megoldhatja.

A diákokat érdemes otthoni számítógépes munkára buzdítani, mert az internet kimeríthetetlen forrást nyújt a nyelvtanuláshoz. Ha a tanteremben bemutatunk egy újságcikket, melyet korábban letöltöttünk egy angol nyelvű újság honlapjáról, tanítsuk meg a hozzáférés módját is a tanulóinknak. Ezután válaszszerkesztés ki egy fontosabb eseményt a világból (például foci-világbajnokság), és ugyanazt az eseményt keressék meg más külföldi újságok honlapján is. Két vagy több újságcikket is össze lehet hasonlítani ugyanarról az eseményről, majd az összevetést házi dolgozat formájában be lehet nyújtani.

Gál András

IRODALOM

Godwin-Jones, R. (2011): Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15 (2), 2–11.

Kelemen Rita (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2, 176–187.

Lewis, G. (2004): *The internet and young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, G. – Bedson, G. (1999): *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.

Lewis, G. – Mol, H. (2009): *Grammar for young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Lile, W. T. (2002): Motivation in the ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 8 (1).

Tapscott, D. (2008): *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill. (e-könyv)

Anna T. Litovkina – Judith Sollosy – Péter Medgyes – Dorota Brzozowska (szerk.)

Hungarian Humour

(Humour and Culture 3.)

[Magyar humor: humor és kultúra]

Kraków: Tertium, 2012. 384 p.

ISBN 978-83-61678-48-9

A lengyelországi Krakkóban kiadott, a nemzetközi humorkutatás jelentős szaktekintélye, Wladyslaw Chlopicki által szerkesztett humorkutatási szakkönyvsorozat célja olyan monográfiák, szerkesztett kézikönyvek megjelentetése, amelyek betekintést, átfogó ismereteket nyújtanak különféle országok és kultúrák humorába és annak kutatásába. 2012-ben immár a második kötet jelent meg ebben a sorozatban a magyar humorról és humorkutatásról. Míg az első kötet (*Linguistic shots at humour*, 2010) kifejezetten a kutatással foglalkozik egy korábbi, Magyarországon tartott nemzetközi humorkutatási konferencia válogatott előadásainak kiadványaként, addig a jelen recenzió tárgyát képező mű egyik alapvető célja az, hogy nemzetközi szinten ismereteket nyújtson a magyar humor különféle aspektusairól, megnyilvánulási formáiról, és egyúttal helyzetjelentést adjon a magyarországi humorkutatás profiljáról, témaköreiről. A kötet szerkesztői

ezt a kettős célt szemük előtt tartva válogatták össze az itt publikált tanulmányokat. A 22 tanulmány értékelése mellett jelen recenzió feladatát képezi egyúttal az is, hogy megállapítsa, milyen sikerrel voltak képesek a szerkesztők eleget tenni ennek a kettős célnak.

A mindössze egyoldalmi szerkesztői bevezető (9–10) a magyar humor és humorkutatás multidiszciplinaritását, tematikai és műfaji sokféleségét, elemzését illető megközelítések széles körű palettáját hangsúlyozza. Csupán rövid ismertetésnek tekinthető. Egy ilyen profilú könyv jóval átfogóbb és részletesebb, mélyebb és koncepciózusabb, elemzőbb szintű, a nemzetközi szakirodalom sztenderdjei alapján készült szaktanulmányt igényelt volna bevezetőként. Már csak azért is, mert a hazai szakirodalom nem rendelkezik átfogó kézikönyvvel a humorról és kutatásáról, nemzetközi tekintetben pedig ez az első könyv, amely specifikusan a magyar humor és humorkutatás profiljának bemutatását célozza meg. A szerkesztők a könyvet kilenc tematikai egységre osztották. Ez a felosztás csupán részben tekinthető szakmailag indokoltnak, tételezettségének arányait nézetem szerint inkább a publikálásra jelentkező szerzők szakmai érdeklődése határozza meg. Valamennyi tanulmányt rövid összefoglaló vezet be, ami az olvasó számára funkcionálisan hasznos, figyelmét közvetlenül a vizsgált témakör és az alkalmazott elemzési megközelítés, módszer lényegére irányítja.

Az első rész az irodalomban és a művészetekben kifejeződő humor vizsgálatával foglalkozik, négy fejezetet tartalmaz. Az első, *Nemesi L. Attila* tanulmánya (13–30) a grice-i pragmatika nyomán a nyelvészek, kommunikációkutatók és filozófusok számára közzismert konverzációs maximák vizsgálatát folytatja le két egymáshoz szervesen kapcsolódó és kapcsolható médium, a szépirodalmi próza és a film humorában, Kosztolányi Dezső *Esti Kornél* című szépprózájának és a híres komikus színész, Kabos Gyula filmbéli diskurzusainak elemzésén keresztül. A vizsgálat humort kifejező szövegpéldányok sorozatának

bemutatásán keresztül tárgyalja Grice maximái megsértésének vagy ütközésének tipikus módozatait a humor nyelvezetében, a konverzációs együttműködés és az udvariasság normáinak, az információtartalom mennyiségének és relevanciájának, kulturálisan elvárt módozatának meg nem valósulását, oppozicionális problémáit a diskurzusreprezentációban és annak kommunikatív dekodolásában. A példabemutatás rendkívül szemléletes, interpretálása szakavatottan nyújt bepillantást az inferenciális pragmatika elemzésének módszertanába és eszköztárába, ugyanakkor elmarad az összefüggések világos kimutatása az elemzés tárgyául választott szépprózai és filmművészeti médiumok között.

A szekció második fejezete *Bogár Judit* ismertetése (31–45) a humor megnyilvánulásáról a korai magyar szépirodalomban, egészen a 18. század végéig, részletesebben tárgyalva Gyöngyösi István és Mikes Kelemen munkáit. A szerző történetileg áttekinti a humor megnyilvánulásának szempontjából relevánsnak tartható széppróza szövegtípustani és műfaji sajátosságait, humorának funkcionalitását, nyelvhasználati céljainak aspektusait. Bár megfigyelései szakavatottak, kár, hogy adott, jellemző szövegminták konkrét elemzésére nem kerül sor a fejezetben.

A szépirodalommal foglalkozó harmadik tanulmány *Maczák Ibolya* írása (47–57), melyben a szerző a szövegprodukciónak a barokk korból származó szentbeszéd humoros voltának tárgyalásával foglalkozik. Természeténél fogva ez a szövegtípus szóbeli alapú, valójában igazán nem is tekinthető irodalmi szövegnek. Kutatójuk a népi tradíciók diskurzusfaktorainak azonosítását tűzte ki vizsgálatá céljául ilyen típusú szövegpéldányokban. Megállapítja, hogy a tradicionális magyar nyelvi diskurzusprodukciónak az ún. kompilációs, kronologikus alapú szövegvezetés, tematikai progresszió jellemezte az adott korban. Vizsgált szövegpéldányaiban a humor jelenlétét nem csupán deklarálnia kellett volna, hanem a kulturális szimbolikába ágyazottan elemző módon kel-

lett volna bemutatnia. Megjegyzem, hogy egy szöveg játékos strukturáltsága nem keverendő össze a humorrall. Mivel valamennyi szövegforrása magyar nyelvű, célszerű lett volna az angol nyelvű fordítások mellett az eredeti szövegeket is megadni.

A negyedik fejezet (59–70) mai szépirodalmi szövegeket tárgyal: szerzője *Judith Sollosy*, azaz Szöllősy Judit, aki Esterházy Péter írásaiban vizsgálja a nyelv, a humor és a fordíthatóság összefüggéseit. Azonosítja és sorra tárgyalja illusztrációkkal Esterházy írói eszközeinek humoros, játékos voltát (a morfológia, a szintaxis és a szemantika szintjén) nem csupán az eredeti szövegpéldányok elemzésével, hanem fordítói szemszögből is (a szerző Esterházy egyik fordítója). Az érdekes és izgalmas tanulmány a könyv egyik legértékesebb fejezete.

Nyilvánvaló, hogy a kötetben szereplő négy tanulmány önmagában nem képes teljes képet adni a magyar irodalmi humorról. Éppen ezért talán ezt a részt illetően érezhető a legnagyobb mértékben egy koncepciózus előtanulmány hiánya a kötethez. Azt is megjegyzem, hogy az ilyen profilú részből sajnálatosan hiányoznak a magyar irodalmi humor olyan kiemelkedő reprezentánsai, mint Karinthy Frigyes, akinek neve fel sem merül a könyv egészében.

A második rész mindössze két tétele a médiahumorral foglalkozik. Az elsőben *Schirm Anita* az ARC elnevezésű csoport poszterkiállításának elektronikusan is elérhető anyagát korpusznak tekintve pragmatikailag és a diszkurzuselemzés eszközeivel vizsgálja a társadalmi, politikai és filozófiai tartalmú plakátok hatását a befogadóra (73–89). A klasszikus stílusú plakátoktól eltérően ezek vizuálisan megfogalmazott nyelvi játékokat alkalmaznak, humorukkal hívják fel magukra a figyelmet, és mondanak valamiről véleményt. Produkciójukra jellemző az intertextualitás, az ötletekkel kifejezett humor vizuális és nyelvi vetületének integrálása, a szoros támaszkodás a befogadó kulturális alapú háttérismereteire. Sajnálatos, hogy a korrekt elemzések mellett a szerzőnek

(valószínűleg terjedelmi okok miatt) nem volt lehetősége korpuszmutatókkal, a reprezentativitás és a típusmérés eszközeivel behatóbban ismertetni a vizsgált műfaj jellemzőit.

A tematikai egység másik tétele *Kövesdi Miklós Gábor* tollából a magyar színpadi humor első száz évének történelmi áttekintését nyújtja, összevetve ezt a humorproduktót a tradicionális kabaréműfajjal (91–104). A történelmi áttekintés mellett hasznos lett volna összevetni a kabaré, a zenét nélkülöző, csupán a szóbeli produkcióra alapozott színpadi humor és a paródia műfaji és technikai jellegű sajátosságait is. Észrevételezek egy komoly hibát a hivatkozások között: a vizsgált humorműfaj egyik legjelesebb nemzetközi szaktekintélye, az amerikai Lawrence Mintz keresztnevével szerepel a szöveggközi hivatkozások (91) és az irodalomjegyzék tételei (104) között. Sajnálatosan kimaradt az áttekintésből Hacsek és Sajó páros szerepe, valamint a magyarok számára közismert Latabár Kálmán.

A harmadik egység az etnikai humor elemzésével foglalkozik négy tételben. Az első, *Papp Richárd* fejezete (107–123) egy budapesti zsidó közösség humorának elemző ismertetése. A szerző a közösség alanyaitól gyűjtött viccek alapján vizsgálja az etnikai bázisú szituációs humort, azonosítva benne az önbírálat, fanyarság és önirónia, az etnikai bázisú kontrasztok domináns vonásait. A tanulmányban prioritást nyer a társadalmi hovatartozás belső és külső faktorai megítélésének, a másság kifejeződésének ismertető elemzése szemléletes példákkal.

Ugyancsak a zsidó humor a témája *Fenyves Katalin* tanulmányának (125–136), amely a Talmud szellemességének természetével, a zsidók asszimilációjának kérdésével, valamint a magyarországi zsidó humor forrásaival foglalkozik. A jiddish humorban kifejeződő sajátosságos, európai önironizáló gondolkodásmód, a zsidó népi anekdotakincs humorának bemutatása mellett hangsúlyozottan tárgyalja a szerző Molnár Ferenc *Disznótor a Lipótvárosban* című művének humorát, melyet a szatirikus beszédmód, a komikum, a kegyetlen

önparodizálás, a burleszk játékos jellegzetességei, a gegek sokasága jellemez. Az első világháború utáni kisebbségi zsidó humorban az önparódia, a karikatúra és a satíra voltak a humorizálás legjellemzőbb stílus eszközei, melyek az uniformizálódás folyamatával szemben az etnikai bázisú különbözőségek hangsúlyozására, a másság artikulálására irányultak. Érdekes lenne a szerző által feltárt sajátságokat összevetni az izraeli zsidóság humorának válfajaival és eszköztárával.

Kiss Natália írása (137–151) a roma humor sajátságaival foglalkozik szövegminták produkciójának és befogadásának kvalitatív (és a szerző által nem hangsúlyozott kvantitatív, internetforrásokat felhasználó gyűjtésen alapuló) vizsgálatán keresztül. Érdekes összevetésre ad alapot a cigányoktól nyert és önmagukról szóló, illetve a róluk szóló, de külső forrásból származó szövegminták alapvetően negatív tónusú sztereotípiáinak, tematikus szóródásának, fogalmikeret-reprezentációjának összevetése. Sajátságos a szövegmintákra jellemző anekdotikus, narrativisztikus szövegkonstrukció. A szerző kiemeli, hogy a legtöbb cigányvicc nem a romák, hanem a velük együtt élő környezet produkciója. Kár, hogy az érdekes tanulmány inkább a roma etnikum szociológiai tényezőit, nem pedig humorát tárgyalja.

Az egység utolsó tanulmánya, *Tamás Ágnes* írása (153–163) a nemzeti kisebbségekre vonatkozó sztereotípiák jellegével és annak változásaival foglalkozik periodikákban közölt humoros írások, alapvetően az emberek karakteréről, életéről és világáról szóló anekdoták tanulmányozásával. Kimutatja a figurákban, trópusokban és karikatúrákban kifejezett, a másság kigúnyolására irányuló humor és ironia jelenlétét, tételesen azonosítva a figurák és trópusok típusait és jellegét. Hiányolható, hogy a szerző nem támasztotta alá statisztikai kimutatásokkal adatainak gyakoriságát és tipológiai szóródását.

Szívesen olvastam volna ebben a tematikai egységben a híresen sajátságos erdélyi székelly humorról is tanulmányt. Ennek hiánya gyen-

gíti a szakkönyv abbéli célját, hogy átfogó képet nyújtson a magyar humor specifikumáról és válfajairól.

A könyv negyedik tematikai egysége a nemre, szexualitásra vonatkozó humorral foglalkozik két tételben. Az első tanulmány szerzője *Gérol Györgyi*, akinek tanulmánya (167–184) a mai viccvilágban nagy gyakorisággal megjelenő ostoba szőke nő státusát vizsgálja magyar kontextusban. Rámutat arra, hogy a hazai humorban az ilyen témájú viccek a 90-es évektől fogva váltak gyakorivá, s hogy a verbális humornak ezt a tematikai területét alapvetően a férfiak gyarapítják, hangsúlyozottan humor tárgyává téve a szőke hajú nők szexuális szerepét, mentális képességeit, viselkedését, a társadalmi státusukkal kapcsolatos sztereotípiákat és fogalmi-keretismereti tényezőit. A tanulmány vége az ilyen típusú viccek magyarországi és európai kulturális gyakoriságának összevetésével foglalkozik. A szerző felveti ugyan, de megválaszolatlanul hagyja a kérdést: miért éppen a szőkeség jegye képezi ezeknek a vicceknek a forrását. Ugyancsak érdekes lenne statisztikai és tartalmi elemzés tárgyává tenni a szőke nőkre vonatkozó vicceket olyan európai kultúrákat reprezentáló országokban, mint például a germán (például Németország vagy a skandináv országok, elsősorban Svédország), melyek populációjában a szőke nők aránya meghaladja a magyarét, összevetve az ilyen kultúrák adatait a magyarral.

A tematikai szekció másik tanulmányában a szerző, *Barta Péter* a házastársi hűtlenségről szóló magyar viccekről tár fel részletes statisztikai adatokat, azonosítva a releváns tematikai, konstrukciós és produkciós faktorokat (185–204). A vizsgálat korpuszát az internetről lementett 200 vicc alkotja. A cikk írója különös figyelmet szentel annak, hogy kimutassa, mely azonosított faktorok képeznek jobb mutatót a viccek e tematikai csoportjának vizsgálata szempontjából. Kár, hogy a dolgozatban nem olvashatunk konkrét elemzést a kiválasztott viccekről. További érdekes vizsgálat tárgyát képezhetné annak kimutatása,

hogyan viszonyulnak a szerző által azonosított jegyek és faktorok más nyelvek és kultúrák hasonló tematikai tárgyú vicckorpuszában statisztikai kimutatásaihoz, amennyiben egyáltalán léteznek ilyenek. Az is további vizsgálat tárgyát képezhetné, hogy a tanulmányban azonosított paraméterek és statisztikai értékek miként viszonyulnak a valóságos élet tényeihez egy adott kultúrában.

A következő tematikai egység a politikai humor kérdését tárgyalja, mindössze egy tanulmánnyal, *Vörös Boldizsár* tollából (207–217). Benne a szerző a múlt század eleji, 1919-es forradalom és ellenforradalom viccekben megnyilvánuló és karikatúrákban ábrázolt humoros reprezentációjának vizsgálatával foglalkozik sajtóforrások alapján, kigyűjtve ezekből a humor szempontjából releváns, opozíciókra alapozott, a humor tárgyát képező társadalmi szerepek szimbolikus megfogalmazásait. Kimutatja a vizuális természetű karikatúra és a nyelvi diskurzus korra jellemző összefonódottságát, kombinációját. Sajnálatos módon a rövid tanulmány nem ad számot arról, mik voltak az adott kor valóságában a humor jellemző műfajai és témái. Kifogásolom azt is, hogy a politikai humor tematikai egysége meglehetősen alulreprezentált a könyvben, mert a magyar humor – történetének egészét tekintve – igen gazdag ebben a vonatkozásban (gondoljunk csupán a jelent megelőző politikai korszak humorára).

A hatodik tematikai tétel az oktatás és a pszichológia területéről tartalmaz négy tanulmányt. *Háhn Judit* dolgozata (221–234) azzal foglalkozik, hogy Magyarországon az üzleti képzés egyetemi tanóráin az oktatók milyen módon alkalmazzák a humort. A szerző korpusz alapú vizsgálata mintegy 300 megnyilatkozás tanulmányozása révén azonosítja a kurzusanyag előadására és az osztálytermi foglalkozásokra vonatkozóan alkalmazott humor természetét, céljait, az oktatási eljárásokat és taktikákat, különös tekintettel a nyelvészeti eszközökre. Meggyőzően bizonyítja az eredményesség szempontjából a megnyilatkozásokban alkalmazott humor prioritását

a verbálisan előadott viccszövegekkel szemben. Kár, hogy a tanulmány rövid terjedelme nem adott lehetőséget a szerzőnek konkrét diskurzusok behatóbb tárgyalására.

Schnell Zsuzsanna két fejezettel is szerepel a szakkönyvben. Az első, egyszerűs közleményben kognitivistá szemszögből vizsgálja a humorkompetencia, alapvetően a pragmatikai kompetencia fejlődését magyar anyanyelvű óvodáskorú gyermekeknél a nem literális és metaforikus nyelvhasználatban (235–251). Kísérletei során 43 alannal végzett az idiomatikus nyelvhasználat fokát mérő tesztelést. Eredményei szerint a kifejezetten szemantikai bázisú feladatok megoldásai sikeresebbek voltak a humort és metaforizációt alkalmazó pragmatikaiaknál, ami arra utal, hogy az utóbbi nyelvi síkon a mentalizáció magasabb fokú következtetési, inferenciális ráfordítást igényel. A humor dekódolása nagyobb nehézséget okozott, mint a nála egyszerűbbnek tartható figuratív jelentés megértése. Hiányosságnak tartom, hogy a szerző nem vizsgálta a háttérismeretek (sémaalapú aktiváció, a keret- és forgatókönyv alapú ismeretek viszonya és hatása a megértésben) szerepét kísérleti eredményeinek értékelésében. Azt is megjegyzem, hogy az olvasó szívesen látott volna a kísérleti eredmények mellett konkrét szövegmintákat is a közölt eredmények illusztrálása céljából.

A következő tanulmány, mely a humor, az irónia és a társadalmi tudatosság viszonyával foglalkozik, *Schnell Zsuzsanna* és *Varga Eszter* írása (253–270). Azt vizsgálja kísérleti eszközökkel gyermeknyelvi anyagon, hogy miben különbözik a humor, az irónia és az idiomatikus jelentés feldolgozása. Tematika-ilag tehát ez az írás szorosan kötődik az első szerző előző tanulmányához. A vizsgálat eredményeként a szerzők azt állapítják meg, hogy az irónia szemantikailag nem, hanem csak pragmatikai eszközökkel dolgozható fel. A gyakorlatok típusait a szerzők a függelékben adják meg. Itt tudhatja meg az olvasó, hogy ugyanezek a kísérletes eredmények illusztrálják az előző tanulmány megállapításait is. Schnell és Varga vizsgálati eredmé-

nyeinek idegen nyelvi közlése azért is fontos, mert a releváns nemzetközi szakirodalomban élénk vita folyik a literális és nem literális kommunikáció dekódolásának sorrendiségéről, arról, hogy ezek egymást követően vagy pedig egymástól függetlenül zajlanak-e. Ezekhez a kutatásokhoz jól illeszkedik a jelen tanulmányban közölt kísérletsorozat.

A szekció utolsó tanulmányának szerzői *Boda-Ujlaky Judit, René Proyer és Willibald Ruch* (271–283). A dolgozat a nevetés negatív aspektusával, az ún. gelotofóbia (a nevetség tárgyává válástól való félelem) kérdésével foglalkozik. Az állapot klinikai jellegének bemutatását követően a szerzők ismertetik kérdőíven alapuló indirekt, azaz nem diskurzus alapú vizsgálatukat. A pontértékek alapján minősített válaszok inkább a személyiség tesztelésére, nem pedig a humor direkt meg tapasztalásának mérésére irányulnak. A felmérés ismertetése pusztán az eredmények statisztikai közlésére szorítkozik, a nyelvileg megfogalmazott állítások humorszempontú értékelésére nem kerül sor a fejezetben. Profiljánál fogva nem tartom ezt a dolgozatot ebbe a kötetbe valónak. A szerzők jól tudhatják, hogy a nevetés nem csupán humor eredménye lehet.

A könyv hetedik része az antiproverbiumok vizsgálatával foglalkozik két, nagyjából azonos szerzőségű tanulmánnyal. Az elsőben *T. Litovkina Anna* és *Vargha Katalin* a magyar antiproverbiumok alapját adó proveriális torzítások típusait tárgyalja (287–315). A két szerző hasonló tárgyú más tanulmányait a szakavatott olvasó jól ismerheti a releváns hazai és külföldi szakirodalomból. A fejezet első részében a szerzők ismertetik az antiproverbiumok produkciójának természetét és nyelvi eszköztárát. Szemléletesen, saját gyűjtésen alapuló korpuszt használva bemutatják, mely közmondások képezik leggyakrabban az antiproverbiumok létrehozásának alapját. Az értékes elemzésből hiányolom az ilyen nyelvi konstruktumok lexikális vizsgálatát, különös tekintettel a kulcsszói státusra és az ún. fogalmi-keretismereti tényezők szerepére.

További elemző munkát igényel a proveriális és antiproverbiumok diskurzus alapú használatának vizsgálata.

A rész második tanulmányának három szerzője, *T. Litovkina Anna, Vargha Katalin,* és *Boronkai Dóra* két, saját vizsgálat eredményeit ismertette tárgyalja a közmondásparódiák produkciójának, befogadásának és használatának szociolingvisztikai tényezőit kérdőíves felmérés alapján (317–340). A használati tényezőket felmérő első vizsgálatból kiderül, hogy a megkérdezett alanyok választai alapvetően intuitív alapúak, nem konkrét ismeretekre épülnek, kutatói feladat a konkrét és releváns nyelvhasználati tényezők megállapítása. A második vizsgálat az antiproverbiumok humortelítettségének megállapítására irányul szemléletes statisztikai eredmények közlésével.

A könyv nyolcadik tematikai egysége a névhasználat humoráról közöl két tanulmányt. Az elsőben (343–353) *Farkas Tamás* kiemeli, hogy a névadás humorát kutató vizsgálatok forrásai elsősorban a viccek, anekdoták, prózai írások, képregények, névgyűjteményes korpuszok. A nevek alapvetően konnotatív jelentésükből fakadóan válhatnak humorossá egy adott kulturális közeg diskurzusában. Tanulmányában a szerző nem csupán humoros nevek kontextuális vizsgálatával foglalkozik, hanem figyelmet szentel a tipikus viccszereplők nevei konnotációinak tanulmányozásának is.

A rész második tanulmányában (355–365) *Sliz Mariann* az elnevezés céljait vizsgálja a Leslie L. Lawrence álnév alatt író magyar szerző pikareszk regényeiben, azonosítva a regényíró találmányosságának tanúbizonyságait a karakterrajzokhoz relevánsan illeszkedő, szemantikailag motivált nevek megválasztásában, etnikai sztereotípiákat felhasználva. A humor sikeres befogadásához feltétlenül szükség van az olvasók komplex háttérismereteire, melyek típusait azonosításáról szívesen olvastam volna a fejezetben.

A vaskos szakkönyv tematikai részét záró fejezetben (369–377) *Barta Péter* és *T. Litovkina Anna* tételesen ismertetik az eddig meg-

rendezett két hazai interdiszciplináris humorkonferencia (2007 és 2009) és az első rendezvényhez kapcsolódó nemzetközi humor-kutatási konferencia programjának szerkezetét: plenáris és szekció-előadásait, kerekasztalvitáit, valamint a konferenciakötetek tartalmát.

A recenzióban olvasható kritikai észrevételeim alapján megállapítható, hogy a humor és a kultúra viszonyaival foglalkozó lengyelországi könyvsorozat „magyar” kötete egyetlen mértékben reprezentálja kultúránk humorának tematikai sokféleségét, műfaji változatosságát. Hiányolom belőle például a

regionalitás alaposabb megjelenítését, így például a messze földön híres „pesti vice” és az erdélyi székelyek humorának elemző tárgyalását. A könyv szerkesztőinek figyelme nagyobb mértékben irányult a magyarországi humorkutatás sokrétűségének, eredményeinek bemutatására. E korlát ellenére készséggel ajánlom a kötetet mindazok (egyetemi oktatók és hallgatók, kutatók) figyelmébe, akik ezzel a témakörrel kívánnak tudományos céllal vagy akár csak érdeklődésből foglalkozni.

Andor József

TINTA KÖNYVKIADÓ

KISS GÁBOR (FŐSZERK.)
RÉGI SZAVAK SZÓTÁRA

Kihalt, elfeledett és kiveszőben lévő szavak, szóalakok és szójelentések magyarázata
484 oldal, 6990 Ft

A társadalom, a technika fejlődésével, a mindennapi élet változásával bizonyos tevékenységek megszűnnek, egyes tárgyak használata háttérbe szorul vagy teljesen megszűnik. Így a hozzájuk tartozó szavak feledésbe merülnek, majd kiesnek a nyelvhasználatból. Ezért egy idő után a beszélők számára idegenül csengenek és teljesen ismeretlenné válnak.

A *Régi szavak szótára* azokat a szavakat leltározza, amelyek a magyar nyelv életében a korábbi évszázadokban többnyire széles körben használatosak voltak, de mára már ismeretlenül csengenek a magyar anyanyelvűek nagy többsége számára. A kötet alcíme arra utal, hogy a szótárba felvett és ott értelmezett, megmagyarázott szavak között vannak kihalt szavak (*aszó* 'kiszáradt völgy', *apol* 'csókol, becéz', *rér* 'sógor'), elfeledett szavak (*csuszkondó* 'korcsolya', *istáp* 'bot, támasz', *verő* 'kalapács') és kiveszőben lévő szavak (*járgány*, *komorna*, *nyalka*).

A szótár anyaga többéves és széles körű gyűjtőmunkával készült, amely során a szerkesztők több mint 200 szótárt, forráskiadványt dolgoztak fel. A *Régi szavak szótára* címszavainak száma 19250, amelyeknek összesen 26950 jelentését közli a gyűjtemény.

A kötet a szerkesztők szándékai szerint hatékony segédeszköz régi nyelvünk mára már nem használatos szavainak megismeréséhez, ezzel segítséget nyújt írásbeli, irodalmi örökségünk megértéséhez.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

SZÓTÁRSZEMLE

Makkai Ádám – Makkai Arany Ágnes Angol társalgási zsebkönyv

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2012. 218 p.
ISBN 978-615-5219-11-5

A társalgási zsebkönyv évtizedek óta a legnépszerűbb nyelvkönyvtípus, főleg, ha angol. Mivel a közhely igaz, hogy az angol világnyelv, a lingua franca, nem csoda, hogy nagyon sok és sokféle ilyen típusú kiadvány található a piacon méretre, vastagságra, illusztrációk szerepére és az árra nézve is.

A könyvet Makkai Ádám Kossuth-díjas költő, szótárkészítő, aki számos amerikai egyetemnek volt tanára, és Makkai Arany Ágnes, az angol nyelv oktatásának elismert szakembere állította össze – tudjuk meg a kötet előszavából és fűlszövegéből.

Ügyes elrendezés, hogy egy-egy téma körbejárása a magyar és mellette a megfelelő angol párbeszédészettel kezdődik, majd ezeket a hasonló tematikájú szöszedetek követik, hasznos szavakkal és kifejezésekkel. A dialógusok szerepe miatt a könyv nem (csak) szótárként, szógyűjteményként használható, hanem nyelvtan, a gyakorlatok során a tanulók akár el is játszhatják némelyiküket. A sok-sok elemet tartalmazó listákban mind a tegező, mind a magázó alakok szerepelnek, és pár kivétellel (164) az egyes számúakon kívül a többes számúak is.

Sokféle témakör szerepel a könyvben, konkrétan tizennyolc, számtalan szituációt, tipikus mondatot, kifejezést találhatunk benne, gondosan csoportosítva. Ahová logikailag kapcsolható, ott meg is jelenik az adott kifejezés, így akár több témakörben felbukkanhat ugyanaz a fordulat. A szerzők nem szorítkoznak csak a leghétköznapibb szavakra, „csemegék” is előfordulnak, mint például: *béleletlen ballondzseki, erdei hamvas szeder, mocsári hamvas szeder, betét (női ruhához) (?), fogpótlást kérek!* Hasonló könyvek, szótárak

esetében mindig lehet elégedetlenkedni, hogy ez vagy az a kifejezés miért nem található a kötetben, illetve ez vagy az feleslegesen van benne. Nyilván az egyes fogalmakra a leggyakrabban használt változatot kellene megadni egy zsebkönyvben, ha el lehetne dönteni, melyik az. Ma már az Internet, a Google adatbázisainak felhasználása sokat segíthet, bármenynyit is vitatkozunk a megbízhatóságukon. Ha például a *railroad* kb. 150 millió találatot jelez, és a *railway* kb. 300 milliót, akkor érdemes lenne az utóbbit is feltüntetni, hiszen nagyon valószínű, hogy ezzel is fog találkozni a zsebkönyv olvasója. Az alábbiakban megemlítünk néhány elgondolkodtató jelenséget a kötetből, nyelvhasználati, nyelvtani, helyesírási, szerkesztési stb. megfontolások alapján.

Az angol nyelvű társalgási zsebkönyvek készítői számára külön gondot jelent, hogy fontos mind a brit, mind az amerikai nyelvhasználatra felhívni a figyelmet. Hasznosak a kötet elején (25, 26) az összehasonlító listák. Táblázatokat találunk a brit és amerikai angol közti helyesírási és szemantikai különbözőségekből, és reménykedhetünk, hogy megjegyzi őket az olvasók. Különösen azért jó ismerni ezeket az eltéréseket, mert félreértést, kellemetlenséget is okozhat, amikor nem a megfelelő angol kifejezést használjuk. (Például a két országban az eltérő emeletszámok sok viccnek is alapul szolgáltak már. Ez a jobbik eset, a rosszabbik lehet a bosszantó vagy zavarba ejtő következmény.) Természetesen ebbe a felsorolásba is sok szót lehetne még javasolni, ilyen például *chips, tram* és *postal code*, amelyek egyáltalán nem szerepelnek a könyvben, csak az amerikai megfelelőjük (*French fries, streetcar* és *zip code*). Helyenként zárójelben található meg az amerikai változat, például *fifth of July (in the USA July fifth)* (58), ami teljesen egyértelmű meghatározás. Ugyanakkor ez arra enged következtetni, hogy a könyvben szereplő nyelvi anyagot a brit angol alapján állították össze,

ami egyáltalán nem felel meg a valóságnak, sőt, épp az ellenkezőjét tapasztaljuk. Például a *gotten* (92) vagy a *traveling* (79) szavak kifejezetten amerikai használatot tükröznek; tizenötösör szerepel a *cell phone* (83, 145 négyszer, 147 kétszer, 181), amit csak az amerikaiak használnak, kellene még: *mobile phone*, mert az a britek kifejezése.

Európában gyakoribb az Egyesült Királyságba tett utazás, és az angolt közvetítőnyelvként is az európaiak használják a legtöbbit, még mindig leginkább a brit angolt. Ezért jó, ha egy társalgási könyvben mindkét angol nyelvváltozat szavai megjelennek. Az olvasónak valamilyen egyezményes, egyszerű jelzésrendszer kellene a 25. oldal szólistáján kívül is arról, hogy az adott kifejezés brit vagy amerikai használat-e, akár csak egy *b*, illetve *a* betű is megtenné. (Természetesen az is teljesen rendben lenne, ha csupán amerikai fordulatokat adna meg egy anyag, azonban ezt az információt világosan meg kell jeleníteni a könyvben.)

A társalgási zsebkönyv műfaji sajátossága, hogy a brit és az amerikai nyelvi alakon kívül a megfelelő magyar nyelvhasználatnak, a kulturális és egyéb különbségeken alapuló mögöttes tartalomnak is meg kell jelennie. Ez például az iskola témakörében igazán nehéz feladat elé állítja az összeállítás készítőit. Napjainkban Magyarországon is legalább négyféle középiskolai évfolyamszámozást használnak, és nyilván egészen más a rendszer az angol nyelvű országokban – ezt egy-egy kifejezéssel aligha lehet megértetni. Hasonlóképpen: míg a magyarban a *technikum* elnevezés szorul magyarázatra a változó intézményrendszer következtében, az angolban a *public school* ilyen a brit és az amerikai használat különbözősége miatt. Kérdés, hogy érdemes-e egy társalgási zsebkönyv kifejezései közé felvenni az ilyen nehezen egyértelműsíthető fogalmakat (216–218).

A könyvet mind kezdő, mind haladóbb nyelvtanulóknak ajánlják, hiszen a már említett széles választék különböző „felhasználócsoportoknak” is megfelelő lehet. Különösen az

érettebb generáció találhat magának hasznos információkat, jellemző beszédhelyzeteket, udvarias, formális fordulatokat, például *Esteemed Ladies and Gentlemen*; elegáns kérdésformákat: *How much do I owe you?* (127, 130, 148, 149); *What do I owe you?* (185). Kár, hogy nem is szerepel a sokkal gyakoribb és egyszerűbb: *How much is it?* / *How much does it cost?* Nagyon sokszor fordul elő a *may* ségédige, holott a *can* a gyakoribb a kérésekben, például üzletekben, éttermekben, szolgáltató helyeken. A *May I have two coffees.* mondat helyett inkább lehetne: *I'd like two coffees please.* (124). Ugyanez a helyzet máshol is a könyvben: (93, 127, 128, 136, 144, 154, 158, 159, 162, 163, háromszor 122, 171, 174). Régies a nagykövetség – *High Commission* (145, 181), inkább a *Consulate* kifejezés lenne hasznos.

Sajnos sokszor pontatlanságokkal is találkozhatunk, nem a megfelelő szót, fordítást használják a szerzők (lektorok, szerkesztők). Csak néhány példa: az őszibarack nem *apricot*, hanem *peach* (152); a fehérarany nem *platinum* (173); a *cloakroom* (83, 84) nem csomagmegőrző, hanem ruhatár például színházban, könyvtárban; utazásnál a csomag nem *package* vagy *parcel*, hanem *luggage* / *baggage* (84, 85, 87, 89).

A nyelvtani szerkezetek között találtunk hibásakat, például: *...tell me what streetcar should I take to get to Moscow square?* (184) (ebben a függő kérdésben szórendi hiba található – *I should take* lenne a helyes szórend); *I've been bitten by a dog. Had it had it's rabies shots?* (135) (az *its* birtokos névmás volna megfelelő).

Az írásjelek között gyakran fordul elő, hogy nem kérdőjelet tesznek ki, bár a ségédigékkel kezdődő mondatok végére az kellene, még akkor is, ha nem kérdést, hanem kérést fogalmazunk meg ilyen módon. *Would you please hand me my luggage?* stb. esetében nem pont, különösen nem felkiáltójel az indokolt, mint például a következő oldalakon: (39, 73, 84, 86, 121, 131, 158); *Won't you come to the table!* (110). Hasonlóképpen a *May I...* után is kérdőjelet írunk, nem pedig felkiáltó-

jelet vagy pontot (38, 93, 103, 132, 124 háromszor, 122 kétszer). Van olyan oldal, ahol kétféle írásjel szerepel (159), emellett a *May I have a hamburger?* kérdőjellel is előfordul (102), tehát zavarba ejtően vegyes a használat. A felszólításnak az angolban nem jele a felkiáltójel. Sokkal ritkábban használják, mint a magyarok, szinte csak a konkrét felkiáltásokhoz. Mégis nyolcat találunk a 135. oldalon, de máshol sem használják következetesen: ...eat. ...eat! (136). A *please*-zel megfogalmazott kéréshez sem kell felkiáltójel: (34 (többször), 87, 91, 105 (többször), 107, 121, 132, 133, 137, 159 (háromszor), 164, 183, 185 (kétszer)); de akad, ahol pont van a mondat végén, tehát itt is vegyes a kép. Az írott anyagban szereplő kérdőjel és felkiáltójel a beszélt nyelvben is érezteti a hatását, tehát egy társalgási könyvben nem elhanyagolható a szerepe.

A helyesírási, gépelési hibák is zavaróak, néhány példa: *Moscow/Market square* (184), vizsgán (218); *more then* (186); ...*late Gothic or early renaissance* (187); *unpealed ... potatoes* (117); fék – *break* (97); fékfolyadék – *brakeing fluid* (97). (Ezekre legalább mondhatják, hogy beszélgetéskor nem, csak a könyv olvasásakor zavaróak.)

Különös a belső cím angol változata: „*English–Hungarian and Hungarian–English Conversation Pocket Book*”: Vajon miért szerepel benne az is, hogy *English–Hungarian and*? A könyv magyar mondatokat, szavakat ad meg az oldalak bal felén, ahol sorrendben vannak, ott a magyar ábécének megfelelően rendezve találjuk ezeket, majd a mellettük lévő

oszlopban szerepelnek az angol megfelelőik. Angol–magyar lista nincs.

Nagyon jó, életszerű, hogy a kifejezések párbeszédés mondatokban jelennek meg, de jobb lenne, ha a tördelés révén látszana, hogy mely részek tartoznak össze.

Lehet...?

Igen, de... (82)

Egy-egy ilyen rész előtt és után lehetne esetleg soremelés.

Ahol a szerzők többféle megfelelőt sorolnak fel egymás után a mondatban, és az egyikre több szót adnak meg, nem látszik, melyik mire is vonatkozik: „Inkább gyurmát / lovagi várat / hintát veszek. – *I'd rather get some play dough / clay / a knight castle / swing*”. Nem derül ki, hogy a *play dough* és a *clay* ugyanazt, azaz a gyurmát jelenti (177).

„*I'm an English / Hungarian / German major*.” Az *an* csak az *English*-re vonatkozhat, jelezni kellene, hogy a másik két szó előtt a névelő a megfelelő (216).

A *Személyi adatok* (62) és a *Világrészek, országok* (75) című rész keretben van. Vajon miért éppen ez a kettő?

Hasznos lenne, ha illusztrációk lazítanák a sűrű szöveget, az egyöntetű szerkesztést.

Mivel ez a könyv igen gazdag kifejezés-gyűjtemény, nyelvtanároknak hasznos tananyagforrást jelenthet. A 218 oldal, a sajnálatos hibák ellenére is, sok jó nyelvi fordulat, érdekes szó tárházát képezi, amelyet az angol nyelv iránt érdeklődőknek, tanulóknak is érdemes forgatni.

Bognár Anikó

SZOFTVER

Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak

Ezekben a rövid, gyakorlatközeleli ötletekben olyan tanítási szituációkra próbálunk megoldási lehetőségeket mutatni, amelyekkel gyakran szembesülhet a tanár. Egyik honlap használatát sem magyarázzuk el részletesen, egyrészt azért, mert kizárólag könnyen alkalmazható oldalakat szerepeltetünk, másrészt pedig azt gondoljuk, hogy minden tanár meg tudja találni az ő tanítási szituációjához legjobban illeszkedő felhasználási módot. A részletes ismertető helyett tehát inkább az a célunk, hogy minél több oldalt megmutassunk. Remélhetőleg sok kolléga talál majd ezek között olyat, amelyik az ő kontextusában jól használható. Igyekszünk olyan szolgáltatásokat szerepeltetni, amelyek minél több nyelven használhatóak.

Online képszerkesztés

Előfordulhat, hogy az órai használatra kiszemelt képet szerkeszteni kell, de az iskolai gépen esetleg nincs megfelelő képszerkesztő program, vagy ha van is, nem az, amelyik használatát ismerjük. Ha viszont a net elérhető, a *pixlr.com* címre ellátogatva egy pillanat alatt feltölthetjük a képünket, és könnyen elvégezhetjük a szükséges változtatásokat. Ugyanitt akár online talált képeket is szerkeszthetünk – hiszen gyakran szükséges, hogy a használható méretre kicsinyítsük őket, vagy a számunkra lényegtelen részleteket levágjuk róluk. Ezen az oldalon elég beírni a címet, le sem kell töltenünk a képet. Ha minden változtatást elvégeztünk, egyszerűen lementhetjük a gépre a képet, és máris használhatjuk.

Online karakterfelismerés

Sok tanár szeretné régi, csak papíron, fénymásolatban meglévő anyagait újrahasznosítani és szerkeszteni, vagy egyszerűen csak további fénymásolás nélkül elektronikusan elérhetővé tenni a tanítványok számára. A szkennelés még megoldható a legtöbb iskolában, de ilyenkor, ha hiányzik az optikai karakterfelismerő szoftver, csak képfájl kapunk, nem szöveget. Használjuk a *free-ocr.com* oldalt – ide feltöltjük a beszkenelt lapokat, és pillanatokon belül megkapjuk a szövegfájlt, amelyet ezután már tetszés szerint módosíthatunk vagy küldhetünk tovább e-mailben.

Szövegértés: zeneszámok

Melyik tanártól ne kérdezték volna meg tanítványai, hogy „mit énekelnek ebben a számban”? Az internet előtt nem is volt mindig olyan egyszerű az ilyen kérdésekre válaszolni. Ma már persze rengeteg helyen elérhető szinte az összes zeneszám szövege (egy példa: *azlyrics.com*), de a *lyricstraining.com* oldalon megfordíthatjuk a kérdést, és mi tesztelhetjük tanítványainkat, mennyire értik kedvenc dalaik szövegét. A használata egyszerűbb már nem is lehetne: kivá-

lasztjuk a számot (amelyet videón fogunk látni), majd a nehézséget (a szöveg egészét, 25 vagy 10%-át hagyják ki három különböző szinten, hogy mindenkinek lehessen sikerélménye), és már kezdhethünk is gépelni – addig nem lép tovább a videó, amíg a következő hiányzó szót helyesen be nem írtuk.

Virtuális útbaigazítás

Az útbaigazítás tanítása kötelező része minden nyelvkönyvnek. Általában sematikus térképen jelölik meg, honnan indulunk, és a tanulók társaiknak magyarázzák el az útvonalat. Ezzel csak az a probléma, hogy nincs ellenpróba – ha a tanár nem szól bele, az útbaigazított tanuló soha nem tudja meg, ha rossz helyre irányították. A net segítségével ezt is életszerűen gyakorolhatjuk. Ha a Google Maps (maps.google.com) szolgáltatásában bekapcsoljuk a „Street View” funkciót (a bal oldali, nagyító-kicsinyítő csúszka tetején lévő karaktert kell behúzni a térképen a kívánt helyre), máris úgy érezhetjük, hogy ott állunk a Piccadilly Circus-ön vagy a Brandenburgi kapu előtt. Itt, miután az útbaigazítást adó tanuló megadta az útvonalat, a másik virtuálisan elindul, és ha az út végén valóban a célhoz ért, akkor jó volt az útbaigazítás. Természetesen sok más célra is használható a Google Street View – segítségével például bejárhatjuk azokat a helyeket, amelyekről a tankönyvi szövegek szólnak.

Ezt a nevet hogyan ejtsem?

Ha kétségeink vannak egy idegen név helyes kiejtésével kapcsolatban, a *forvo.com* a megoldás. Az angol neveket természetesen máshol is megtalálhatjuk, de lenyűgözhetjük tanítványainkat, ha az NHL-ben játszó finn csatár nevének helyes kiejtését is ismerjük, itt ugyanis minden szót anyanyelvi beszélők ejtenek ki. Arra is kiváló ez a honlap, hogy angol szavak kiejtését hallgassuk meg amerikai, ausztrál vagy éppen indiai beszélők szájából.

Mennyire nehéz a szöveg szókincse?

A tanítványainknak szánt szövegről általában el tudjuk dönteni, hogy várhatóan mekkora nehézséget fog okozni, de néha nem árt egy kis objektív segítség. Az Oxford University Press kiadó „Oxford Text Checker” nevű szolgáltatása megmutatja, hogy egy bemásolt szöveg szavainak hány százaléka szerepel az általuk leggyakoribbnak ítélt 3000 szó között. A számokat és a nagybetűs szavakat figyelmen kívül hagyja, hogy ezek ne torzítsák az arányt. Itt érhető el: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/oxford3000/oxford_3000_profiler.html.

Máthé Elek

LinguaPark Klaszter – az oktatás és a vállalkozások összefogása

A 21. századi gazdasági összefogás új formájaként is definiált klaszter olyan szerveződési mód, ahol profitorientált vállalatok és nonprofit szervezetek harmonikusan tudnak együttműködni úgy, hogy közben nem sérül egyéni karakterük. Míg az Egyesült Államokban, Németországban, Olaszországban és számos más országban általános gyakorlat a klaszterek kialakítása, Magyarországon a 2000-es évek elején vált ismertté ez a szerveződési forma. Maga a *cluster* szó fürtösödést jelent, és a klaszter felépítése valóban szőlőfűrthöz hasonlítható. Michael Porter (a Harvard Egyetem professzora)* a klaszter fogalmát a következőképpen határozta meg: egymással kapcsolatban lévő, adott iparágban tevékenykedő, tevékenységük helyszínét tekintve egymáshoz közel fekvő – közös vonásokkal és egymást kiegészítő tulajdonságokkal rendelkező – vállalatok és a hozzájuk kapcsolódó intézmények (például önkormányzatok, kamarák, gazdaságfejlesztési intézmények, egyetemek és kutatóintézetek) csoportja. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogyan valósul meg mindez a LinguaPark Klaszter esetében, és milyen kézzel fogható eredményekkel jár a klaszter tevékenysége az oktatás és a vállalkozások együttműködése terén.

A LinguaPark Klaszter 2009-ben alakult a magyar fordítói, nyelvi piacon első és eddig egyetlen ilyen kezdeményezésként. A klaszter tagságát egymást kiegészítő vállalkozások mellett versenytársak is alkotják, a hasonló profilú oktatási és kutatási intézményekkel együtt. A LinguaPark Klaszter önkéntes, projektekre irányuló, vállalkozásokon és intézményeken átívelő együttműködés, melyben a klaszter mint munkaszervezet a megvalósítást műszaki, szakmai és kommunikációs háttér biztosításával támogatja. A tagok létszáma jelenleg 24, és ennek közel felét egyetemek alkotják.

Általában egy klaszter legfontosabb feladata a tagok közötti gazdasági és társadalmi együttműködés kialakítása, melynek eredményeként a klaszter tevékenysége elősegíti a résztvevők gazdasági teljesítményének javulását, pozitív hatást gyakorol az innovációra és a versenyképességre, a szaktudás- és információáramlásra, valamint a hosszú távú üzleti dinamikára. A LinguaPark Klaszter ennek érdekében olyan kommunikációs hálózatot alakított ki, amely lehetővé teszi a horizontális kapcsolatok kiépítését a tagok közötti kölcsönös bizalom megerősítésére alapozva.

A LinguaPark klaszter egyik fontos célkitűzése a nyelvi és fordítói szektorban tevékenykedő vállalkozások és oktatási intézmények közötti együttműködés elősegítése. Ez több formában is megvalósult az elmúlt években. Szép példa ilyen jellegű együttműködésre a Szent

* Porter, M. E. (2002): Building the microeconomic foundations of prosperity: Microeconomic competitiveness index. *Global competitiveness report*. Davos: World Economic Forum.

István Egyetemen 2012. január 26-án megrendezett szakfordító szakmai nap, ahol a klasztert két vállalkozó tag is képviselte, színvonalas előadásokkal gazdagítva a színes szakmai programot. Kovács László *Gépi fordítás: Hogyan keletkezik a post editing nyersanyaga?* címmel tartott előadást, Urbán Miklós pedig *Fordítás? Lektorálás? Mindkettő? Egyik sem?* című prezentációjában az utószerkesztés gyakorlatával kapcsolatos felmérésének eredményeiről számolt be a hallgatóságnak.

A vállalkozások és képzőintézmények klaszteren belüli együttműködésének további formája a workshopok összeállítása és megtartása. Ilyen az *Életpályaindító workshop*, melynek keretében a klaszter tagjai életszerű példákkal, praktikus tanácsokkal igyekeznek segíteni a pályakezdés előtt álló szakembereket. A beszélgetések koordinátorai: Balázs Márta és Riesz Zoltán motiváló, támogató stílusban ismertetnek olyan kulcsfontosságú területeket, mint az önéletrajz készítése, a motivációs levél megfogalmazása, a névjegykártya jelentősége. Emellett számos olyan apró trükköt, praktikat adnak át a hallgatóknak, melyeket megfogadva a pályakezdők jelentős előnyre tehetnek szert a piacra lépésük alkalmával. Ilyen workshopokon vehettek részt a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Budapesti Corvinus Egyetem, valamint a Szent István Egyetem diákjai. A visszajelzések alapján a workshopok nagyon hasznosak voltak, és azóta a hallgatók közül többen már el is helyezkedtek valamelyik fordítóirodánál.

A klaszter lehetőséget ad arra, hogy az egyetemek és a gazdasági szféra képviselői közötti együttműködés az alkalmankénti közös rendezvényeken és eseményeken kívül, állandó szervezeti keretek között is megvalósulhasson. Ilyen keret a klaszter megalapítása után röviddel megalakult Oktatási Munkacsoport. A klaszter vállalkozó tagjainak bekapcsolódásával az Oktatási Munkacsoport többek között egyetemi előadásokat szervez, ahol a hallgatók első kézből kapnak gyakorlati ismereteket, melyek jól kiegészítik a korábban megszerzett elméleti tudást. A Szent István Egyetem, az ELTE és a Budapesti Corvinus Egyetem szakfordító szakos hallgatói mellett a Károli Gáspár Református Egyetem terminológia szakos diákjai találkoztak ilyen előadásokon a fordítói piac képviselőivel képzési idejük alatt.

A szakmai előadások szervezésén kívül a munkacsoport tevékenysége a szakmai gyakorlatokra is kiterjed. A hallgatóknak tanulmányaik alatt a szakmai gyakorlat ad lehetőséget arra, hogy „éles” környezetben kipróbálhassák magukat. Noha a legtöbb esetben csupán néhány hetes periódusról van szó, a szakmai előmenetelt tekintve kulcsfontosságú időszak lehet ez minden szakfordító és tolmács életében. Annak érdekében, hogy a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak köre bővüljön, és a gyakornoki helyet biztosító céggel együtt elégedetten fejezzék be a gyakornoki időszakot, a munkacsoport aktívan közreműködik a hazai és nemzetközi gyakornokcsere koordinálásában és támogatásában. A szakmai gyakorlatok hatékonyságának és minőségének javítása céljából az Oktatási Munkacsoport egy olyan egységes gyakornoki keretprogram kialakításán dolgozik, melynek részét képezi egy szakmai gyakorlati sablon és egy gyakornoki adatbázis. A gyakorlati sablon lehetővé teszi, hogy a szakfordító-, tolmács- és terminológusgyakornokok egységes szempontok alapján kialakított szakmai gyakorlaton vegyenek részt. A gyakorlati helyet biztosító cégek esetében ez a sablon szolgál támpontként a gyakorlat kialakításához. Ezáltal ez a program elősegíti, hogy a cégek fel tudjanak készülni a gyakornokok fogadására, és a gyakornokok is tisztában legyenek azzal, mit várnak el tőlük. A program keretében elvégzett egységes szakmai gyakorlat alapján a hallgatók oklevelet kapnak a megszerzett gyakorlati ismeretek igazolására. A gyakornoki helyet kínáló cégek, valamint a végzős hallgatók igényeinek összehangolására a célok között olyan adatbázis kialakítása is szerepel, melyben az aktuálisan elérhető cégek és hallgatók különböző szempontok alapján kereshetők. Ez a „társkereső rendszer” nagy segítséget nyújt majd a gyakornokoknak és a cégeknek egyaránt.

A klaszteren belül Balázs Márta szakmai vezetésével megalakult a Jövő Tolmácsa Munkacsoport is. A munkacsoport szervezésében a tolmácskollégisták arra kapnak lehetőséget, hogy minél több „éles szituációban” tehesék próbára felkészültségüket. Ezek a lehetőségek hozzájárulnak a jelöltek szakmai tapasztalatának bővítéséhez, és referenciaként megjelenhetnek az önéletrajzban. Ennek megfelelően a leendő tolmácsok körében a visszajelzések is nagyon pozitívak.

Az itt bemutatott kezdeményezések tapasztalatai mintául szolgálhatnak az egyetemek és a gazdasági szférát képviselő vállalkozói oldal együttműködési formáinak akár más szakterületeken is. Összességében az egyes projektekben és a közösen megvalósított eseményeken résztvevők visszajelzése alapján elmondható, hogy a vállalkozások és a képző intézmények is jelentősen profitálnak egymás lehetőségeinek és igényeinek jobb megismeréséből.

A klaszter az oktatás területén végzett tevékenysége mellett nagy hangsúlyt fektet az eredményesség növelésére, arra, hogy tagjait gazdasági előnyökhöz juttassa, és versenyképességüket javítsa. Ennek érdekében különböző projektek jönnek létre, és a kommunikációs háló megteremtésének köszönhetően lehetőség van a tagok közötti tapasztalatszerésre. A klaszter fontos tevékenységei közé tartozik a pályázati lehetőségek feltérképezése, együttműködések szervezése és koordinálása, valamint ezek révén a hazai szakmai rendezvények népszerűsítése. Ezenkívül a klaszter információgyűjtéssel és -áramoltatással támogatja a fordítási technológiák fejlesztését és elterjesztését, illetve innovatívan közreműködik fordításautomatizálási, gépi fordítási és e-learning projektekben. A klaszter a megfogalmazott céljainak – mint az igényes nyelvhasználat ösztönzése, a nyelvi hagyományörzés és a tehetség gondozás – elérése érdekében szívesen működik együtt további partnerekkel, hogy tevékenységi körét tovább szélesítse.

Összefoglalásként elmondható, hogy az oktatás és a vállalkozások támogatása terén szerzett tapasztalatok azt mutatják, a klaszter Magyarországon is életképes és hatékony szerveződési forma, hiszen a LinguaPark Klaszter nyitott, kezdeményező hozzáállással, ötletek és új gondolatok felkarolásával eredményesen ösztönözi tudja tagjait innovatív tervek elindítására és megvalósítására.

Jablonkai Réka és Sipos Gabriella

Mardi-gras „Húshagyó kedd” fesztivál

Országos francia középiskolai dal-, vers- és prózamondó verseny

A grammatika, a szókincs, a kiejtés és a különböző nyelvi kompetenciák fejlesztéséről sok szó esik, arról viszont sokkal kevesebb, hogy kinek mit jelent a nyelvtől elválaszthatatlan kultúra fogalma. A kultúra közvetítése számomra összeforrt a művészetekkel, a magas kultúrával, amely nélkül nem lehet nyelvet tanítani. A 21. században az interaktív tanítás szerencsére még több lehetőséget, változatosságot nyújt a nyelvtanároknak. Az újonnan megjelenő tankönyvek látványosabb, modernebb eszközökkel szolgálják a diákok igényeit, a multimédiás nyelvoktatás meghatározó szerepet játszik a szellemi-nyelvi fejlődésben.

Tíz évvel ezelőtt érlelődött meg bennem egy olyan, rendszeres nyelvközösségi találkozó gondolata, ahol a résztvevők a kötelező tanórákon kívül, egymástól tanulva és okulva gazdagíthatják nyelvtudásukat. 2003-tól a budapesti Vörösmarty Gimnázium rendszeresen megszervezi az országos farsangbúcsúztató, francia nyelvű előadó és művészeti fesztiválját. A francia–magyar kapcsolatok egyre több területen léptek előre, így az oktatás keretein belül is. Gimnáziumunk is nagy hangsúlyt fektet a francia kultúra megismerésére. Ennek szellemében született meg a verseny ötlete, s a rendezvény évek óta nagy sikernek örvend. Az ország több középiskolájából jelentkeznek a tanulók, általában 30–50 fő vesz részt a fesztiválon. Az eddigi visszajelzések pozitívak voltak, több pedagógus, illetve diák érdeklődését felkeltették. A francia nyelv és művészet szerelmesei szívesen fogadták felhívásunkat.

A versenyt a húsvét előtti 40 napos böjt kezdete előtt, február vagy március hónapban tartjuk, emiatt minden naptári évben más időpontban rendezzük meg. A jelentkezési lapot novemberben postázzuk több mint 30 középiskolába, a jelentkezés határideje január eleje. A meghívókat január végén küldjük el a részt vevő iskoláknak, amelyen szerepel a középiskolák címe, a részletes program, a zsűritagok neve, valamint feltüntetjük a fesztivál támogatóit is.

Három területen indulhatnak a diákok: dal-, vers- és prózakategóriában, ki-ki képességeinek, adottságainak megfelelően. A létszám változó. Természetesen francia szerzők műveivel lépnek színpadra, a produkció maximum ötperces lehet. Néhány iskolában előválogatást rendeznek a franciatanárok, ha túl sok a jelentkező. A versenyt egy nap alatt bonyolítjuk le, hiszen a vidékről érkező diákok költségeit megnövelné az éjszakai szállás. A tanárok áldozatos munkájának köszönhetően a résztvevők lelkiismeretesen, lelkesen készülnek fel a versenyre. A próbák során a diákok különböző francia szerzőkkel ismerkednek meg, mindez forráskutató munka is egyben, kötetek, kották böngészését jelenti. Ízlelgetik a nyelv szépségét, a szöveg reprodukálása remek alkalom a szép kiejtés csiszolására, az intonáció elsajátítására. Tantervi kereteken kívül lehetőség adódik a négy kompetencia (olvasott szöveg értése, hallás utáni szövegértés, íráskészség és nyelvhelyesség) elmélyítésére, sőt arra is, hogy a diákok eredetiben olvassák a magyar érettségire a francia írók, költők kötelező műveit.

A háromtagú zsűri francia nyelvet ismerő, beszélő személyekből áll össze. Elfoglalt embekekről lévén szó, a felkérés előzetes előzetetés alapján történik. Néhányat kiemelve közülük:

Képes Júlia – a Nemzeti Tankönyvkiadó szerkesztője, Kiss Eszter, Kulka János, Láng Annamária, Oberfrank Pál színművészek, Szirtes Tamás – a Madách Színház igazgatója, Lackfi János író, költő, műfordító, szerkesztő. Feltétlenül meg kell említeni, hogy a fenti személyek soha nem kértek anyagi ellenszolgáltatást. Önzetlen jelenlétükkel, hitelességükkel példát mutatnak a diákoknak, sőt a díj átadásakor építő kritikával segítik a tanulók további fejlődését, ugyanis az előadásmód is fontos szerepet kap a fesztivál idején. A még bátortalan tanulókat mindez arra ösztönzi, hogy a következő alkalommal ők is fellépjenek.

A díjakat valamennyi kategóriában a Francia Intézet mindenkori igazgatója – az elmúlt években Annie Auroux és Frédéric Rauser – vagy kulturális attaséja – jelenleg Gaid Evenou – szokta átadni. Feszített időbeosztásuk ellenére mindig szánnak időt a díjak átadására, ezáltal megismerhetik a Magyarország minden szegletéből érkező franciátanárokat, diákokat, s az eszmecsere általában újabb ötleteket szül.

A versenyzők nevezési díjat fizetnek. Ebből az összegből iskolánk háromfogásos ebédet szolgáltat, valamint délelőtt és délután megvendégeljük a tanárokat, diákokat üdítővel, édességgel, ropogtatni valóval, gyümölcsrel, kávéval. A középiskolások zöme lámpalázás, izgulnak, több száz kilométer távolságból jönnek, jólesik nekik a figyelmesség. A részt vevő iskolák 11 óra előtt érkeznek, bejárhatják dísztermünket, ismerkedhetnek a körülményekkel, a fellépési sorrenddel, a mikrofonnal, az erősítővel, a színpaddal, a zongorával, és segítséget kérhetnek tőlünk, a fogadó gimnáziumtól. Mi mindig és mindenben a rendelkezésükre állunk.

A fesztivál, amelyet Koromné Beck Zsuzsanna, iskolánk igazgatónője nyit meg, 11 órakor kezdődik. A szereplők feszültségének levezetése érdekében elsőként középiskolánk tanulóinak produkciójára kerül sor. A fellépő diákok nevét, iskoláját, kiválasztott produkcióját, a felkészítő tanár nevét iskolánk diákjai konferálják fel franciául. A díszterem közönsége ebédig hallgatja a művészeket, majd egyórás ebéidő következik. Ez az óra lehetőséget ad az ismerkedésre, a tanárok és diákok elvegyülnek, ötleteket cserélnek, beszélgetnek. Ebéd után folytatódik a produkciósorozat, a figyelem a jóllakottság ellenére sem lankad.

A műsor szerkesztésekor figyelembe vesszük a távoli városokból jövő csapatokat, akik vonattal érkeztek, és a menetrendhez igazodnak. Amíg a zsűritagok visszavonulnak az értékelés megbeszélésére, a diákok izgatottan, türelmetlenül várják az eredményhirdetést. Ekkor kiváló alkalom nyílik francia szonok meghallgatására vagy rövidfilmek vetítésére, esetleg ismerkedésre. A zsűri átgondolt, megfontolt döntése után sor kerül a díjak átadására.

A fesztivált rendszeresen támogatja a Francia Intézet, a Svájci Államszövetség Nagykövetsége, a Belga Királyság és a Vörösmarty Mihály Gimnázium. 2012-ben a Nemzeti Tankönyvkiadó és az Air France járult hozzá anyagilag rendezvényünkhöz. Értékes díjak (lexikonok, klasszikus regények, színházjegyek, CD-k, videokazetták stb.) kiosztására kerül sor. Természetesen valamennyi díj a francia kultúrát erősíti, rengeteg tanuló kap elismerést. Minden évben egy-egy gimnázium viheti el a Grand Prix-t, amely a Mardi-gras serleget és egy „kulturális csomagot” tartalmaz. Valamennyi részt vevő előadónak és tanárának emléklapot nyújtunk át. Célunk, hogy a nehéz gazdasági helyzet ellenére az elkövetkező években is meg tudjuk szervezni a fesztivált. Az elmúlt években egyre több középiskola jelezte, hogy intézményük nem tudja kifizetni a nevezési díjat, valamint a jutalomkönyvek, díjak beszerzése is nehézségekbe ütközik.

A diákok és tanáraik szeretik ezt a rendezvényt, kihívást, megmérettetést jelent a számukra, örömmel készülnek rá. A középiskolai diákság a megszokott tanulási kereteken kívül ismerheti meg a francia kultúrát, annak szövevényes rejtelmét. A továbbiakban kisebb francia színdarabok előadásával szeretnénk kiszélesíteni a repertoárt. A Mardi-gras fesztivál hasznos tapasztalatcserét nyújt az iskolák számára.

Tegyey Ágnes

A XVIII. évfolyam 4. számának szerzői

ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvészeti Tanszék,
Pécs (andor.jozsef@pte.hu)

BOGNÁR ANIKÓ, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest (bognaraniko1@gmail.com)

CSÉPES ILDIKÓ, Debreceni Egyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék,
Angol Nyelvpedagógia Munkacsoport, Debrecen és Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT)
(csepes.ildiko@arts.unideb.hu)

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc
(ildikobodnar@gmail.com)

DRINGÓ-HORVÁTH IDA, Károli Gáspár Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Német Tanszék,
Budapest (dhida@t-online.hu)

GÁL ANDRÁS, Zipernowsky Károly Műszaki Szakközépiskola, Pécs (galandras26@gmail.com)

JABLONKAI RÉKA, Budapesti Corvinus Egyetem, Magatartástudományi és Kommunikációelméleti
Intézet, Budapest (reka.jablonkai@gmail.com)

KOMOR LEVENTE, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar,
Társadalomtudományi Intézet, Gödöllő (komor.levente@gtk.szie.hu)

KOVÁCS DÓRA, Szabó Lőrinc Két Tannyelvű Általános Iskola és Gimnázium, Budapest
(dorakovacsboda@hotmail.com)

MÁTHÉ ELEK, EnglishLearner.com, Budapest (elek@englishlearner.com)

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)

NÁDASDY ÁDÁM, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest (nadasdy.adam@chello.hu)

RÉVÉSZ JUDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (balogrevesz@t-online.hu)

SIPOS GABRIELLA, LinguaPark Klaszter, Budapest (sipos.gabriella@linguapark.org)

SZÉKELY GÁBOR, professor emeritus, Nyíregyházi Főiskola (szekelygaborster@gmail.com)

TEGYEY ÁGNES, Vörösmarty Gimnázium, Budapest (gtegyey@gmail.com)

TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
(terts@nyi.bme.hu)