

Modern Nyelvoktatás

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata**

A tartalomból:

- ❖ A CLIL nyelvi és kognitív előnyei ❖
- ❖ CLIL(IG): Interdiszciplinaritás a németoktatásban ❖
- ❖ A CLIL megvalósulása az olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban ❖
- ❖ Tematikus modellszövegek a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás szolgálatában ❖
- ❖ Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában ❖
- ❖ Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban ❖

❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖



XXX. évfolyam 3–4. szám

2024. december

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2023	MEDGYES PÉTER (2012–2014) DRÓTH JÚLIA (2015–2017) NÁDOR ORSOLYA (2018–2023)
Főszerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2024–)
Szerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2024–)
Online szerkesztő	M. PINTÉR TIBOR (2024)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Egyetem CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem PETER SHERWOOD University of North Carolina at Chapel Hill (USA) PRÓSZÉKY GÁBOR Nyelvtudományi Kutatóközpont TÖNU SEILENTHAL Tartu Ülikool ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanácsadó Testület	HIDAS JUDIT Budapesti Gazdasági Egyetem KÁROLY KRISZTINA Eötvös Loránd Tudományegyetem KLAUDY KINGA Eötvös Loránd Tudományegyetem KONTRA MIKLÓS Károli Gáspár Református Egyetem TÓDOR ERIKA-MÁRIA Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	SCHMIDTNÉ PUTZ MÓNICA Semmelweis Egyetem
Könyvszemle	BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd Tudományegyetem
Hírek	KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Az angol szövegeket ellenőrizte	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatas@gmail.com
Kiadó	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F.
Felelős kiadó	PRÓSZÉKY GÁBOR elnök
Tördelő	M. PINTÉR TIBOR
ISSN	3058-0757 (Online)
DOI	10.51139
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139 http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely 2021-től évente két alkalommal, két duplaszámban jelenik meg elektronikus formában. Interdiszciplináris alapokra épülő kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatómódszertani hagyományait, tükrözik ezek tudományos kapcsolatrendszerét. A folyóirat a kutatókhoz és a gyakorló pedagógusok minél szélesebb köréhez kíván szólni, ezért a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel tudományos igényességgel és közérthető formában foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyar mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt angol nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső független, anonim bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhoz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent magyar és idegen nyelvű tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXX. évfolyam 3-4. számának szerzői

- BAKTI MÁRIA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék (bakti.maria@szte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-4304-6805>)
- BÁRDOS JENŐ, Pannon Egyetem, Angol-Amerikai Intézet, Professor Emeritus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Professor Emeritus (bardos.jenoistvan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4680-8602>)
- CSOBÁDY CSILLA, Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara (csilla.csobady@ukf.sk, <https://orcid.org/0009-0005-9031-7873>)
- CSÚRY ISTVÁN, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Tanszék (csury.istvan@arts.unideb.hu, <https://orcid.org/0009-0002-3998-4740>)
- FÁY TAMÁS, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Anglisztika, Amerikanisztika és Germanisztika Intézet, Germanisztika Tanszék (fay.tamas@uni-eszterhazy.hu, <https://orcid.org/0009-0000-4277-4790>)
- HARGITAI ILDIKÓ, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program, PhD-hallgató (hargitai.b.ildiko@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-7305-1692>)
- HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar, Kommunikáció Tanszék, Professor Emeritus (hidasi.judit@uni-bge.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6884-0642>)
- HUSZTHY ALMA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék (huszthy.alma@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0001-8666-4315>)
- HÜTTNER, JULIA, Bécsi Egyetem (julia.huettner@univie.ac.at, <http://orcid.org/0000-0002-5130-777X>)
- KAPUSI JÁNOS, Debreceni Egyetem TTK Földtudományok Doktori Iskola (kapusi.janos@dszcbethlen.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6097-3037>)
- KÁRPÁTI FRUzsINA ANNA, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Német és Német Nemzetiségi Tanszék (karpati.fruzsina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5058-9047>)
- KOLLÁTH ANNA, Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (anna.kollath@um.si, <https://orcid.org/0000-0003-1181-8038>)
- KOSTIC, ADRIANA, Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola angol alkalmazott nyelvészeti PhD-hallgatója (adrianna.r.kostic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4032-3997>)
- KURTÁN ZSUZSA, Pannon Egyetem (kurtanzs@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8974-664X>)
- MACSÁRI ISTVÁNNÉ SZEGEDI ESZTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program, PhD-hallgató (szegedieszter123@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4856-6552>)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Nyelvpedagógia Tanszék (pmedgy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5536-8855>)
- OROS BUGÁR ANNA, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, PhD-hallgató (bugranna@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8814-373X>)
- OROSZ-MARTINS ANDREA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, Angol szakcsoport (orosoz-martins.andrea.erzsebet@szte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5695-073X>)

OSZKÓ BEATRIX, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Történeti Nyelvészeti és Uralisztikai Intézet (oszko.beatrix@nytud.hun-ren.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0169-4505>)

PELCZ KATALIN, Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Nemzetközi Oktatási Központ (pelcz.kata@pte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5981-5031>)

PERGE GABRIELLA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék (perge.gabriella@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-4823-1468>)

RADICS RUDOLF, Eperjesi Egyetem Nemzeti Kisebbségek Nyelve és Kultúrája Központ Magyar Nyelv és Kultúra Intézete (rudolf.radics@unipo.sk, <https://orcid.org/0000-0003-2471-860X>)

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES, Pannon Egyetem, Humántudományi Kar, Angol Nyelvoktatási és Nyelvpedagógiai Intézeti Tanszék (santha-malomsoki.agnes@htk.uni-pannon.hu, <https://orcid.org/0000-0002-4681-8428>)

SÁRKÁNY FRUZZSINA ANNA, Padovai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Tanszék (fruzzsina.sarkany@unipd.it, <https://orcid.org/0000-0001-8847-8970>)

SÁRVÁRI TÜNDE, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Német és Német Nemzetiségi Tanszék (sarvari.erzsebet.tunde@szte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-0310-4297>)

SOTKOVSKY LILI, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ (sotkovszkylili@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-4141-4431>)

TAMÁS DÓRA MÁRIA, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Lexikológiai Intézet (tamas.dora.maria@nytud.hun-ren.hu, <https://orcid.org/0009-0009-2440-5014>)

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet, Idegen Nyelvi Tanszék (veresne.valentinyi.klara@uni-mate.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5818-1129>)

WILLIAMS, THOMAS A., Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Tanszék (thomas@lingo.u-szeged.hu, <https://orcid.org/0000-0003-4966-3836>)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

BAKTI Mária: Előszó 7

Tanulmányok (ARTICLES)

SÁNTHA-MALOMSKI Ágnes: A CLIL nyelvi és kognitív előnyei
(Exploring the power of CLIL: advanced language skills and cognitive abilities) 8

SÁRVÁRI Tünde: CLIL(iG): Interdiszciplinaritás a németoktatásban
(CLIL(iG): Interdisciplinarity in German language teaching) 25

HUSZTHY Alma: A CLIL megvalósulása az olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban
(CLIL method in Italian-Hungarian bilingual education) 40

PELCZ Katalin: Tematikus modellszövegek a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás szolgálatában
(Thematic model texts: Enhancing text analysis and composition skills) 50

KAPUSI János: Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában
(Content and language integration in the teaching practice of foreign language Geography education in Hungarian dual language secondary school programmes)..... 75

KÁRPÁTI Fruzsina Anna : Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban
(Scaffolding in the German-language geography education) 101

MŰHELY (WORKSHOP)

HÜTTNER, Julia – BAKTI Mária: A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: a CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása
(Introducing the COST ACTION CLIL NetLE CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies) 118

INTERJÚ (INTERVIEW)

VERESNÉ VALENTINYI Klára: Interjú Heltai Pál professor emeritusszal 129

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

CŠÚRY István ✧✧ Bárdosi Vilmos: Szólások, szótárak és a francia nyelv vonzásában. 30 válogatott tanulmány 45 év írásából..... 139

KOLLÁTH Anna ✧✧ Nádor Orsolya: A kelet-közép-európai nyelvi térség 141

MACSÁRI ISTVÁNNÉ SZEGEDI Eszter ✧✧ M. Pintér Tibor: A bibliafordítás tudománya. Bibliafordításról nyelvész szemmel 144

TAMÁS Dóra Mária ♦♦ Sermann Eszter: Terminológiai szabványosítás és nyelvi közvetítés	151
FÁY Tamás ♦♦ Klaudy Kinga, Robin Edina, Seidl-Péché Olívia (szerk.): Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába II.: Speciális rész	154
HARGITAI Ildikó ♦♦ Kuna Ágnes: Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése. Elmélet, gyakorlat, módszer	156
PERGE Gabriella ♦♦ Péteri Attila: Amtskommunikation: Kurze Einführung in eine besondere Welt	161
SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)	
SÁRKÁNY Fruzsina Anna ♦♦ Ágnes Bánhidi Agnesoni: Olasz–magyar kollokációsztár. 36000 olasz szókapcsolat és magyar megfelelője	164
Thomas A. WILLIAMS – ADRIANA KOSTIC ♦♦ Nagy György: Angol–magyar nagy szlengszótár	169
NYELVKÖNYVTÖRTÉNET (OLD COURSEBOOKS)	
MEDGYES Péter ♦♦ Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése IV.	172
TUDOMÁNYTÖRTÉNET (HISTORY OF SCIENCE)	
BÁRDOS Jenő ♦♦ Claude Marcel (1793–1876) Diplomata, nyelvtanár, alkalmazott nyelvész vagy nyelvpedagógus?	183
HÍREK (NEWS)	
KURTÁN Zsuzsa: Fókuszban a fordítástudomány. Beszámoló könyvbemutatóról. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Budapest, 2024. október 22.	200
HIDAS JUDIT: Külkeres japánosok alumni-találkozója	204
OSZKÓ Beatrix: A nyelv térben és időben. Beszámoló a 32. Egyetemi Nyelvészeti Napok konferenciáról. Újvidék, 2024. október 15.	205
RADICS RUDOLF: Kisebbségi nyelvek és oktatás Szlovákiában: jelen, múlt és jövő	208
OROS BUGÁR Anna: Újítások a szlováknyelv-tanárok képzésében: úton a hatékonyabb államnyelv-oktatás felé. Sikeres projektindítás a szlovákiai Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen	210
CSOBÁDY Csilla: Beszámoló az <i>Alkalmazott Név kutatás 2024</i> konferenciáról	213
SOTKOVSKY LILI: Beszámoló a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központjának 2024. évi Őszi Konferenciájáról (Budapest, 2024. szeptember 27.)	216
EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)	
HIDAS JUDIT ♦♦ Én ilyennek ismertem... Emlékezés dr. Ferenczy Gyulára (1931–2024)	220

Előszó

A Modern Nyelvoktatás folyóiratban először nyílik lehetőség arra, hogy a szaktárgyi tartalom és nyelvoktatás integrálásának témája (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) különszámként jelenhessen meg.

A téma több szempontból is aktuális. 30 évvel ezelőtt, 1994-ben alkotta meg a CLIL kifejezést David Marsh a szaktárgyi tartalom idegen nyelven történő oktatására. A CLIL-spektrum nagyon széles, az anyanyelvi környezetismeret órába integrált ötperces angol blokktól a két tanítási nyelvű oktatáson át a teljes nyelvi bemelegítésre épülő programokig magában foglalja a tartalom és a tanult nyelv összekapcsolásának számos formáját. Az idegen nyelvi órába beépülő szaktárgyi tartalom is a CLIL egy típusának tekinthető. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a módszer nem új, gyökerei az ókorra nyúlnak vissza, de említhetnénk akár a latin nyelv oktatásban betöltött szerepét is az évszázadok során. Európai szinten is kiemelt figyelmet kap a CLIL, mivel hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók magas szintű nyelvtudással léphessenek be a felsőoktatásba vagy a munka világába, így a CLIL egyre több európai országban válik uralkodó megközelítéssé az oktatásban.

Hazánkban nagy hagyományai vannak a két tanítási nyelvű oktatásnak: a széles körben tanított idegen nyelveken 1987-ben indultak két tanítási nyelvű középiskolai programok, míg a nemzetiségi nyelvek esetében ennek a módszernek a gyökerei a 19. század utolsó harmadára nyúlnak vissza. Napjainkban egyre több kutatás zajlik ezen a területen, azonban viszonylag kevés magyar nyelvű tanulmány látott eddig napvilágot a témában. Ezt a hiányt szeretné pótolni a jelen különszám.

A tanulmányok rovatban szereplő hat tanulmány kiválogatásánál több szempontot is figyelembe vettünk. Írásokat kértünk a tudományos életpálya különböző szakaszaiban járó szerzőktől, az MA-hallgatótól a tapasztalt kutatókig. Habár kétségtelenül a legnépszerűbb CLIL-nyelv az angol, törekedtünk arra, hogy más idegen nyelvekhez kapcsolódva is közöljünk tanulmányokat ebben a különszámban. Továbbá célunk volt az is, hogy minél több hazai felsőoktatási intézményből vonjunk be szerzőket.

A tanulmányok kitérnek a CLIL nyelvi és kognitív előnyeire, a tartalom és a német nyelv integrálására, az olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásra, a MID tartalomalapú vonatkozásaira, illetve a földrajz angol és német nyelven történő oktatására. A műhely rovatban beszámolót olvashatnak a CLIL NetLE COST Akcióról. Ennek a kutatási hálózatról az a célja, hogy elősegítse a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség fejlesztését Európában, az általános- és középiskolai korosztály körében.

Szeretném megköszönni a Modern Nyelvoktatás szerkesztőinek, hogy bizalmat szavaztak a CLIL-külo nszámnak, továbbá köszönet illeti a külö nszám tanulmányait lektoráló kollégákat.

Bakti Mária
vendégszerkesztő

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES

A CLIL nyelvi és kognitív előnyei

Kivonat:

A tanulmány arra a kérdésre keres választ, hogy az intenzív másodiknyelv-használat vezethet-e magasabb szintű nyelvi és kognitív működésekhez 13-14 éves, általános idegen nyelvi és tartalomalapú (CLIL) programokban részt vevő tanulók esetén. A kevert módszertanú vizsgálat struktúrája a Creswell-féle értelmező szekvenciális tervezési modellt követi, melynek első fázisában a résztvevők (CLIL-tanulók N=69 és kontrollcsoport N=73), szelektív figyelem, valamint angol és magyar nyelvű betűfluencia teszteket töltöttek ki. Ezt követően a második fázisban a teszteken kiemelkedően magas és alacsony pontszámot elérő tanulók strukturált interjúkon vettek részt. Míg a szelektív figyelem teszteredményeiben a csoportok között nem találtunk szignifikáns különbséget, az angol nyelvű betűfluencia teszteken a CLIL-csoport jobban teljesített. Az interjúkon végzett kvalitatív tartalomelemzés megerősítette, hogy a CLIL-módszertannal párosuló intenzív másodiknyelv-használat a szóelőhívás során alkalmazott nagyobb mértékű stratégiahasználat következtében befolyásolja az előhívás gyorsaságát és minőségét.

Kulcsszavak: CLIL, kevert módszertan, végrehajtó funkciók, stratégiahasználat

Bevezetés

Napjainkban egyre inkább felértékelődik az olyan végrehajtó működésekhez köthető kompetenciák megléte, mint a rugalmas gondolkodás, az együttműködés, a problémamegoldás és a kommunikáció. Ezek a kompetenciák egyszerű információátvitel útján nem sajátíthatók el, viszont feladat-, probléma és projekt-alapú gyakorlati feladatokba ágyazva kiválóan fejleszthetők. A célnyelvi oktatási programokban, amilyen például a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL), e cselekvésközpontú megközelítést alkalmazó tanítási módszerek már régóta jelen vannak.

Elméleti háttér

A kétnyelvűség használat-alapú megközelítése

A kétnyelvűség olyan multidiszciplináris fogalom, amelynek több megközelítése és meghatározása létezik. A jelenség definiálásának nehézsége abból adódik, hogy számos fajtája és fokozata ismert, ráadásul ezeket legtöbbször „egynyelvű szemszögből” vizsgálják. A kurrens megközelítések közös pontja, hogy a kétnyelvűséget dinamikus folyamatként írják le. Grosjean (2013) a nyelvhasználat funkcionalitását emeli ki, és hangsúlyozza, hogy bár a nyelvtudás szintje, folyékonysága, gyakorisága és a nyelvhasználat színterei szorosan összefüggnek, a kétnyelvűek bármelyik nyelvükön képesek céljaik elérésére. Hozzáfűzi továbbá, hogy minél több helyzetben használják a nyelveiket, annál magasabb szintet érhetnek el (Grosjean, 2016).

A használat-alapú megközelítések szerint a második nyelv elsajátítása ugyanazokat az általános kognitív mechanizmusokat mozgósítja, mint amelyek minden egyéb tanulási folyamat alapjául is szolgálnak (Wulff & Ellis, 2008). E megközelítések a nyelvtanulást olyan „példaalapú” statisztikai elemzéshez hasonlítják, amelynek eredményeként a nyelv rendszere a mindennapi használat során épül fel. Hangsúlyozzák, hogy a jelentésalkotási folyamatot a kommunikáció multimodalitása irányítja, amelyet az alrendszerek közötti állandó kölcsönhatás és dinamizmus jellemez (Larsen-Freeman, 2012).

A használat-alapú oktatási programok különböző oktatási megközelítéseket foglalnak magukban, mint például az immerzió, a kétnyelvű vagy a többnyelvű oktatás (Mehisto et al., 2009). Ezekben a programokban a tantárgyi tartalom és a nyelv közvetítése az anyanyelvtől eltérő nyelven is történik (Coyle et al., 2012). Pérez-Cañado (2012) az európai CLIL-lel összefüggő kutatási eredményekről szóló összefoglaló cikkében kettős következtetésre jut: egyfelől megállapítja, hogy a hagyományos nyelvtanítási programokhoz képest a CLIL eruópaszerte elsőbbséget élvez, másfelől kiemeli, hogy e programok a tartalomra és nyelvre fektetett hangsúly mértékét illetően jelentősen eltérhetnek egymástól (de Boer & Leontjev, 2020). Mehisto és munkatársai (2009) négy CLIL alapelve határoznak meg, ezek: a kogníció, a tartalom, a közösség és a kommunikáció. A kogníció olyan magasabb-rendű kognitív képességekre utal, mint az elemzés, az érvelés, az elképzelés, az értékelés és az alkotás. A tartalom nem csupán az információhoz való hozzáférés képességét, hanem az új információ meglévő tudáshoz való kapcsolását is jelenti. A tanulók tartalmi tudásukat funkcionális (nyelvhasználat) kommunikáció során feladathelyzetben közösen, közösségben alkotják meg.

A fentiekből világosan látszik, hogy a CLIL-alapelvek összhangban vannak a 21. századi (kompetencia-alapú) tanterv céljaival is, amely nagy hangsúlyt fektet a kognitív, valamint az interperszonális és intraperszonális kompetenciák fejlesztésére. A kompetencia-alapú tanterv a tantárgyak közös tartalmi elemeinek összekapcsolását szorgalmazza, életszerű és tanulóközpontú ismeretközvetítést céloz meg (Kovács, 2009; Coyle et al, 2012; Maope et al, 2017; Borowiak, 2019). A tanuló a passzív tudásbefogadás helyett a tanulási folyamat aktív alkotójává válik. „.../ a CLIL nem csupán az elért nyelvi eredményeket segíti elő, hanem a mentális rugalmasság fejlesztését is szolgálja” (Coyle, 2012:10). Azonban a program sikerét olyan további tényezők is befolyásolhatják, mint például a rövid és a hosszú távú célok, a tanulók szocioökonómiai státusza és kognitív képességei, valamint az időbeosztás vagy a nyelvi tanterv.

A második nyelv oktatásának célkitűzései Magyarországon

A *Nemzeti alaptanterv* és a hozzá kapcsolódó rendelet (5/2020. I.31.) meghatározza az elérendő kompetenciákat, a célnyelv kultúráját érintő témákat, a tantárgyak óraszámait, illetve nyelvi tartalmait. Hangsúlyozza az eltérő kultúrák elfogadásának és befogadásának fontosságát, valamint az egyéni többnyelvűség megeremtésének lehetőségét, amelyhez az intézményi nyelvoktatás jelentősen hozzájárulhat. A nyelvfejlesztés céljaként a funkcionális nyelvhasználat elérését tűzi ki, amelynek elérése érdekében a tanulók iskolán kívüli nyelvi tapasztalatainak és egyéni különbségeinek feltérképezése elengedhetetlen. Szűkebb értelemben a CLIL-programok célja, hogy a

tanulók képesek legyenek mindkét nyelven az információ feldolgozására, a tanulásra és a munkavégzésre, miközben a személyiségük is kiegyensúlyozottan fejlődik. E célok elérése érdekében a program rögzíti a kimeneti követelményeket, amelynek betartását rendszeresen ellenőrzik.

A CLIL-programok összehasonlíthatósága

A CLIL-programok globális jelenlétük és népszerűségük ellenére alig összehasonlíthatóak, mert merőben eltérő társadalmi, politikai és gazdasági beágyazottságúak, különbözik a struktúrájuk és tanulói összetételük is. E változók figyelembevétele nélkül azonban a programok eredményessége és sikeressége nehezen értékelhető. A témával foglalkozó tanulmányok többsége a nyelvpedagógia szémszögéből vizsgálja a kérdést és a nyelvi eredményekre összpontosít (Pérez-Cañado, 2012; Dallinger et al., 2016; Goris, 2019). Ám a kutatások eredményei, függetlenül attól, hogy azok a nyelvi készségekre vagy a kognitív képességekre fókuszálnak, nem egységesek. A lexikai előhívás sikerességét feltáró kutatások egy része a kétnyelvű gyermekek alacsonyabb teljesítményéről számol be, melynek lehetséges okaiként a beszélt nyelvek számát, intenzitását, a nyelvek együttes aktivációját, valamint az egyéni különbségeket határozza meg (Abutalebi & Green, 2007; Bialystok, 2010; Bialystok & Poarch, 2014; Sullivan et al., 2017). Más kutatások a kétnyelvűek végrehajtó működéseinek magasabb szintű funkcionálását hangsúlyozzák (Costa et al., 2009; Bialystok, 2021; de Groot & Dukes, 2011; Escobar, et al., 2018). Mivel azonban a feladatmegoldás során a végrehajtó funkciók érintettségének mértéke és egymásra utaltsága nem határozható meg egyértelműen, a tesztelés módja kutatómódszertani kérdéseket vet fel.

A kétnyelvű előny: a végrehajtó működések és azok összetevői

A nyelvi fejlődés és feldolgozás folyamata nem érthető meg az azt megalapozó kognitív mechanizmusok figyelembevétele nélkül. Ideértjük a végrehajtó funkciókat, amelyek fejlődése életünk számos aspektusára, például a karriercélokra, az életminőségre és az emberi kapcsolatokra is jelentős hatást gyakorol (Diamond, 2016). Jelentőségük ellenére még sincs egyetértés sem a pontos definíciót, sem pedig az általuk meghatározott működések halmazát illetően (Györi, 2008). Általában azokat a modalitás-független, fentről lefelé irányuló funkciókat jelölik, amelyek modulálják és koordinálják az emberi megismerésért és adaptív viselkedésért felelős mentális rendszereket. E figyelemszabályozó funkcióknak a működése szituatív jellegű, és olyan viselkedésmintákért felelős, mint a célorientáltság, az önreflexió, a tervezett, összpontosított vagy adaptív viselkedés, a figyelem fenntartása, valamint a következmények megértése (Zelazo et al., 2016).

A legújabb megközelítés a végrehajtó funkciókat több különálló, ám egymással összefüggő folyamatot magában foglaló pszichológiai konstruktként azonosítja, azonban továbbra sincs egyetértés e folyamatok életkorhoz köthető számát illetően (Miyake-Friedman, 2012). A végrehajtó működések feltérképezését célzó vizsgálatok eltérő eredményei mérésmetodológiai tényezőkre vezethetők vissza, mérésük vagy eltérő feladatokkal történik, vagy olyan funkciókat mérnek, amelyek egyéb más funkciókat is érinthetnek.

A szakirodalom három alapvető végrehajtó funkciót jelöl: a munkamemóriát, a gátló funkciókat és a kognitív rugalmasságot. A munkamemória felelős az információ tárolásáért, frissítéséért, kezeléséért, a változó kontextus monitorozásáért és a környezethez való adaptív viselkedésért.

Komplex feladatok végzése esetén a munkamemóriában történik az információ összekapcsolása a hosszú távú memóriában aktivált gondolatokkal. A munkamemória működése befolyásolja a tanulmányi sikerességet, valamint az írott és a beszélt nyelv feldolgozását (Diamond, 2016; Miyake, et al, 2000). Néhány modell a munkamemória hierarchikus felépítését hangsúlyozza (Baddeley & Hitch, 1974; Cowan, 1999), míg mások egységes konstruktumként tekintenek rá (Engle et al., 1999). A modellekben közös, hogy mindegyikük feltételezi valamilyen kontroll vagy figyelmi funkció létezését a feldolgozási folyamat során, habár egyik sem szolgál magyarázattal annak pontos működését illetően.

A válaszgátlás funkciója a cél elérése érdekében nem releváns de domináns vagy prepotens reakciók akaratlagos megakadályozása. Legmarkánsabb modelljei egy, kettő, vagy több faktor meglétét feltételezik. Míg az egyfaktoros modellek egyetlen gátló faktort írnak le, a két- és többfaktorosak a funkciók elkülönítését is szorgalmazzák (Fiedman & Miyake, 2004). Mivel a munkamemória és a gátló folyamatok működése nagymértékben összefügg, felvetődik a kérdés, hogy valóban elkülöníthetőek-e, vagy ugyanazon konstruktum részét képezik (Diamond, 2016; Engle, 2018).

A végrehajtó működések további funkciója a váltás képessége, amelyet a szakirodalom gyakran kognitív vagy mentális rugalmasságként is említ. Magában foglalja a térbeli, illetve az interperszonális perspektíva váltásának képességét, a gondolkodásmód megváltoztatását, az ismeretlen helyzetekhez és a megváltozott igényekhez és feladatokhoz történő alkalmazkodást, valamint a hagyományostól eltérő, kreatív gondolkodást. A váltási képesség hiánya viselkedési, tanulási és figyelmi problémákat eredményezhet (Miyake et al., 2000; Meltzer, 2014; Diamond, 2016; Buttelmann & Karbach, 2017). A váltás képességét nagymértékben meghatározza az előző két funkció működésének minősége. Mivel az érési folyamatok és a kedvező környezeti tényezők növelhetik a kognitív rugalmasság szintjét, számos ország intervenciós iskolai programot indított a célzott fejlesztés jegyében (Buttelmann & Karbach, 2017).

A végrehajtó funkciók fejlődését számos tényező befolyásolhatja, mint például az egyes agyi régiók érése, az életkörülmények, a szülői attitűd és a környezet (Diamond, 2016; Zelazo et al., 2016). Abutalebi és Green (2007) a nyelvi kontextus lehetséges szerepét hangsúlyozza a kognitív kontroll folyamatokban. A bilingvisek kétnyelvű közegben ugyanis különböző beszélőkkel használják a nyelveket, ezért a leghatékonyabb interakció érdekében folyamatosan monitorozzák a kontextust, fenntartják a figyelmi fókuszot, elnyomják a betolakodó (irreleváns) ingereket és készen állnak egy bármely pillanatban bekövetkező nyelvi váltásra (Abutalebi & Green, 2007).

A végrehajtó működések vizsgálata

A végrehajtó működések vizsgálata kihívás elé állítja a kutatókat, hiszen jónéhány teszt nem csupán több végrehajtó funkció egyidejű bevonását igényelheti, hanem non-ekzekutív funkciókét is (Stuss & Alexander, 2000; Miyake et al., 2000; Racs-

mány, 2004; Paap et al, 2015; Messer et al., 2018). Annak ellenére, hogy a végrehajtó működések mérésére a kutatás és a gyakorlat terén is széles körben elterjedt a fluencia-tesztek használata, nem világos, mely komponensek befolyásolják leginkább az elért teljesítményt. A standard fonéma-fluencia teszt során a résztvevőket arra kérik, hogy egy perc alatt, megadott betűvel minél több szót produkáljanak (Troyer et al., 1998). Az alapvető kvantitatív mutatókon (a generált szavak és perszeverációk száma) kívül, a kvalitatív elemek (klaszterek, váltások és egyedi szavak száma) is értékelhetők annak érdekében, hogy láthatóvá váljanak a mögöttes kognitív mechanizmusok (Kavé et al., 2008). Mivel a fonéma-fluencia tesztek kevésbé támaszkodnak automatikus folyamatokra, az ezeken nyújtott teljesítmény a keresési és előhívási stratégiák sikerétől függ. A szövelőhívás eredményessége az interferencia elnyomására való képesség függvénye (Robinson et al., 2012; Biesbroek et al., 2015; Leite et al., 2016).

A kétnyelvűség kutatása

A kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatási eredmények az évek során egyre vitatottabbak. Míg egyes tanulmányok arról számolnak be, hogy a kétnyelvűek a verbális képességeket mérő tesztekben gyakran gyengén szerepelnek, addig mások arra mutatnak rá, hogy a végrehajtó működéseket (gátló funkció) igénylő feladatokban épp az ellenkezője jellemző (Bialystok, 2010; Abutalebi & Green, 2007; Bialystok & Poarch, 2014; Sullivan et al., 2017; Marsh et al., 2019). Utóbbi magyarázataként általában a két nyelv együttes aktivációja miatt fellépő (további) terhelés szolgál, amely Green (1998) *Gátlókontroll modelljéhez* (IC) köthető. Ugyancsak nincs egyetértés abban, hogy a megnövekedett kognitív kontroll következtében érvényesül-e transzferhatás (Bialystok, 2017; Paap et al., 2018). Az eredmények összehasonlíthatóságát nehézkessé teszi, hogy a különböző tanulmányok eltérő feladatokat alkalmaznak (amelyek konvergens érvényessége alacsony vagy egyáltalán nincs), vagy a minták nagyon eltérőek. Ráadásul az eredmények mögött meghúzódó kognitív mechanizmusok jellege (gátlás vagy szelekció?) is további kérdéseket vet fel (Paap et al., 2015; Gärtner & Strobel, 2021). A kétnyelvűség esetleges hatása a munkamemória működésére ugyancsak kevésbé feltárt terület. Egyes kutatók úgy vélik, hogy a kétnyelvűség nem befolyásolhatja a munkamemória működését, mások szerint ez csak speciális körülmények esetén, vagy bizonyos aspektusok mentén következhet be (Bialystok et al., 2012; Antón et al., 2019). Továbbá léteznek olyan feltevélezések, amelyek összefüggésbe hozzák a második nyelv szintjét és feldolgozását a munkamemória működésével (Linck et al., 2014). Ezek az ellentmondásos eredmények vezettek az úgynevezett „kétnyelvű előny” létezését firtató metaanalízisek sokaságához (Paap et al., 2015; Lehtonen et al, 2018).

Hipotézisek

E kevert módszertant alkalmazó tanulmány elsődleges célja annak feltárása, hogy egy második nyelvnek való szisztematikus és rendszeres intézményi körülmények közötti kitettség (CLIL) valóban eredményez-e minőségében eltérő kognitív működéseket (magasabb szintű mentális rugalmasságot és figyelmi kontrollt), s ha igen, ezek jelenléte kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt kimutatható-e.

Módszertani háttér

A kutatás többdimenziós jellegét a kvantitatív és a kvalitatív módszerek kombinációja alapozza meg. A kvantitatív és a kvalitatív adatok és módszerek szisztematikus keverése egyesíti a kvantitatív vizsgálatok változó-orientáltságát és longitudinális megközelítését, valamint a kvalitatív elemzések eset-fókuszú szemléletét. A tanulmány szerkezetét a Creswell-féle értelmező szekvenciális tervezés modellje biztosította (Creswell, 2012), amelyben egy nagymintás kvantitatív vizsgálatot egy kismintás kvalitatív vizsgálat követett. A modellben a kvalitatív módszer tölti be a főmódszer szerepét, amelynek célja specifikus fejlődési mintázatok feltárása és az eredmények árnyaltabbá tétele a mélyebb megértés érdekében.

Résztvevők és a mintavétel kritériumai

Az adatokat magyar, megyeszékhelyen élő, 13-14 év közötti, általános iskolai tanulók szolgáltatták. A résztvevők öt intézmény tanulói voltak, melyek közül kettőben folyt tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL), a többi hagyományos idegen nyelvi kerettanterv szerint haladt a második (angol) nyelv elsajátításával. Rétegzett kényelmi mintavételi eljárást alkalmaztunk, amelyben a rétegződés alapjául a második nyelvi óraszámok szolgáltak. Ennek megfelelően meghatároztuk a kísérleti csoportot (N=69 CLIL) és a kontrollcsoportot (N=73). A résztvevők társadalmi-gazdasági helyzetére vonatkozó adatok elemzése kismértékű különbséget tárt fel a két csoport között a nemek arányát, az életkort és a szülők családi állapotát tekintve. Az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségét illetően nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között, viszont ennek ellenkezője volt jellemző az édesapák esetében.

A kutatás menete

A kutatás első szakaszában a résztvevők a következő kérdőíveket és teszteket töltötték ki: nyelvi-kitettségi kérdőív (LEAP-Q, Kaushanskaya et al., 2019), d2-R teszt (szelektív figyelem, Brickenkamp et al., 2010), magyar nyelvű betűfluencia teszt (K, T, A betűkkel) és angol nyelvű betűfluencia teszt (F, A, S betűkkel) – a végrehajtott működések mögöttes stratégiáinak feltárása érdeklében.

A tesztek kiértékelésénél törekedtünk a szakirodalomban meghatározott alapelvek szigorú követésére: a figyelemteszt (d2-R) pontozása a kézikönyvben meghatározott szabályok alapján, a betűfluencia tesztek értékelése pedig Troyer és munkatársai (1998), Abwender és munkatársai (2001), Tanczos és munkatársai (2014), valamint Mészáros és munkatársai (2011) pontozási módszere mentén történt. A fluencia-tesztek értékelése során meghatároztuk tehát a generált szavak, perszeverációk, hibák, váltások és váltástípusok, klaszterek és klasztertípusok számát, továbbá feltérképeztük a generált szavak közötti szófajok megoszlását és a szógyakoriságot. Az alábbi táblázat (1. Táblázat) az alkalmazott statisztikai módszereket tartalmazza:

1. táblázat

Az alkalmazott statisztikai módszerek

Szocioökonómai adatok	Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk; Mann-Whitney
LEAP-Q kérdőív	Friedman-teszt, KMO érték, Bartlett's Teszt, Főkomponens-analízis
D2-R (szelektív-figyelem teszt)	F-teszt, Levene-teszt
Fonémafluencia-teszt (magyar és angol nyelvű)	Kolmogorov-Smirnov, Saphiro-Wilk; T-teszt, Mann-Whitney

Az alkalmazott statisztikai módszerek részletes leírását és az elemzés eredményeinek részletes bemutatását tartalmazza Sántha-Malomsoki 2021:67–115.

A kutatás második szakaszában a strukturált interjúkra azokat a résztvevőket választottuk ki, akik a legtöbb mért változó esetében a legmagasabb és a legalacsonyabb eredményt érték el. Tekintettel arra, hogy a résztvevők korukból adódóan nem rendelkezhetnek a kognitív képességekre vonatkozó explicit tudással, a strukturált interjú témájául egy hozzájuk közelebb álló és a kutatáshoz is kapcsolható témában (nyelvtanulás) hasonlítottuk össze a kiválasztott tanulók véleményét és gondolkodásmódját. A strukturált interjú 11 kérdésére adott válaszok szövegkorpuszai átlagosan két oldal terjedelműek voltak. Az adatfeldolgozás a MAXQDA szoftverrel történt. A kvalitatív adatok feldolgozása során a tartomelemzést deduktív és induktív logika alkalmazásával végeztük (Kuckartz, 2019). Az első (deduktív) fázisban egy kódlistát hoztunk létre, majd a második lépésben a szövegszegmensek mélyrétegeinek induktív feltárása történt. Ekkor alkódokat kerestünk, amelyekhez adekvát szövegszegmenseket rendeltünk. Az elemzés az adatok összegzését, összehasonlítását és ütköztetését foglalta magában (Kuckartz, 2019).

Eredmények és megvitatás

1. szakasz

A nyelvhasználati kérdőív eredményei

A LEAP-Q kérdőív mindkét nyelv esetében figyelemre méltó különbségeket tárt fel a csoportok között a nyelvhasználati gyakoriságot tekintetében. Az első és második nyelv használata közötti különbség a kontrollcsoport esetében több mint kétszer akora volt, mint a kísérleti csoportban, amelynek tagjai nyitottabbnak mutatkoztak mindkét nyelv használatára. A CLIL-tanulók mindkét nyelvet majdnem azonos arányban választanak olvasáshoz és hallott szöveg értéséhez, viszont az első nyelvükön beszélgetnének szívesebben. Ezzel szemben a kontrollcsoport tanulói inkább az első nyelvüket részesítik előnyben, ha olvasásról vagy beszélgetésről van szó. A CLIL-csoporttal kapcsolatos megállapítások összhangban vannak az MKM és a Miniszteri Rendeletben (5/2020. (I. 31.) deklarált idegen nyelvi célkitűzésekkel.

A tanulók nyelvi preferenciái ugyancsak összhangban vannak az általuk értékelt nyelvtudásuk szintjével. A nyelvi készségek tekintetében a két csoport közötti fő különbség a második nyelv becsült szintje, míg az első nyelvet illetően hasonló jártaságról számolnak be. Az adatok megerősítik az intenzív másodiknyelv-használatot

vizsgáló kutatások eredményeit. A CLIL-csoport által magasabb szintűnek értékelt második nyelvi receptív készségek és az alacsonyabb szintűnek becsült produktív készségek összhangban vannak a korábbi empirikus vizsgálatok eredményeivel (Pérez-Cañado, 2012; Dallinger et al., 2016). Az első nyelv esetén a CLIL-tanulók gyengébb nyelvi készségeket feltételeznek az írás és a beszéd tekintetében, és az olvasást, valamint a hallott szöveg értését találják a legkevésbé problémás területnek. A magasabb szintű munkamemória-működés hozzájárul a szókincstanulás, írás, olvasás és hallás utáni értés sikerességéhez (Engle és mtsai, 1999; Linck és mtsai, 2014). A CLIL-tanulók első és második nyelvi készségeikre vonatkozó hasonlóan pozitív értékelése magasabb szintű munkamemória-működést sejtet.

A kontrollcsoport tagjai az első nyelven történő írás és olvasás tekintetében számolnak be alacsonyabb színtről, miközben büszkéek a hallás utáni szövegértésükre. A második nyelvet illetően a legkevésbé az olvasás, leginkább a hallás utáni értés és a beszédképesség a problémás területek. A kontrollcsoport tagjai mindennapi tevékenységeik között említik az első nyelven történő olvasást, miközben az írás nem tekinthető dominánsnak. Érdekes módon, átfedés figyelhető meg a domináns második nyelvi készségek sorrendjét illetően a két csoport között: mindkettőben az írásnak van a legmeghatározóbb szerepe.

Az egyes nyelveken végzett tevékenységek tekintetében is vannak különbségek a két csoport között. A CLIL-tanulók legjellemzőbb első nyelven folytatott tevékenységei a barátokkal és a családdal való csevegés, a tévézés, a filmnézés, valamint az információkeresés. A két csoport második nyelven folytatott tevékenységei leginkább a szórakozáshoz és a szabadidő eltöltéséhez kapcsolódnak. Ezek az adatok nincsenek összhangban az *Európaiak és nyelveik (Europeans and their languages)* 2012-es kutatással, amely a magyarok többi uniós országhoz viszonyított, gyakorlat-orientáltabb (pragmatikusabb) nyelvhasználatát tárta fel. Más európai országokkal összehasonlítva, a második nyelven történő írás vagy az emberekkel való kapcsolatfelvétel valószínűsíthetően azért nem hangsúlyos a CLIL-tanulók esetében, mert iskolai keretek között erre természetes módon számtalan lehetőségük nyílik, ezért azok jelenléte kevésbé szembetűnő. A második nyelven végzett tevékenységek köre szűkebb a CLIL-tanulók esetében. Érdekes módon a CLIL-tanulók nem említik a tanulást a domináns második-nyelvi tevékenységek között. Ez az eredmény sincs összhangban az említett felmérés eredményeivel.

Összességében arra következtethetünk, hogy miközben a másodiknyelv-használat terén a CLIL-tanulók nyitottabbak, addig a kontrollcsoport résztvevői kényelmi-biztonsági pozícióra törekednek.

A figyelemteszt eredményei

A d2-R egy nyelv-független teszt, amely az interferencia-elnyomás képességét méri. A kétnyelvűséggel kapcsolatos legújabb kutatások a szelektív figyelem meghatározó szerepét hangsúlyozzák a kontextus monitorozása, a nyelvek közötti váltás és az irreleváns információk elnyomása esetén (Friesen et al., 2015; Bialystok, 2017). A kétnyelvűséget érintő kutatások arra irányulnak, hogy érvényesül-e transzferhatás a nyelvek közötti folyamatos oda-vissza monitorozás és váltás eredményeként, azaz e folyamatok okozhatják-e a terület-általános figyelmi képesség pozitív változását. Vizsgálatunkban nem

találtunk szignifikáns különbséget a CLIL és a kontrollcsoport tagjai között a d2-R-n elért teszteredményeket illetően. Mindkét csoport tanulóinak koncentrációs képessége, a feladatvégzésük pontossága és munkatempója a normatív adatokhoz képest az átlagos övezetbe esett. Miközben ezek az adatok ellentmondanak Bialystok (2010), illetve Friesen és munkatársai (2015) eredményeinek, összhangban vannak viszont Ratiu és munkatársai (2017), Paap és munkatársai (2018), valamint Lehtonen és munkatársai (2018) adataival, akik ugyancsak nem találtak szignifikáns különbséget az egynyelvű és kétnyelvű csoportok között a szelektív figyelmet mérő konjukció-keresés feladatban.

Összességében az a feltételezésünk, hogy a d2-R teszt vizuális jellege miatt a kognitív terhelés a CLIL-tanulók számára nem volt elég nagy, ezért nem volt detektálható különbség a két csoport között. Ez összhangban áll Engle és munkatársai (1999) állításával, mely szerint különbség lehet a munkamemória-kapacitás kihasználtságának mértékében a nem-automatikus feldolgozást igénylő feladatok során. Más szóval, ha a figyelmi kontroll és a munkamemória működése között valóban szoros összefüggés van, a nagyobb feladatterhelés, nagyobb mértékű aktivációt igényel (Calvo et al., 2016).

A fonéma-fluenciá tesztek eredményei

A fluenciatesztek eredményei a feltételezéseink szerint alakultak: mindkét csoport szignifikánsan több magyar nyelvű szót generált, mint angol nyelvűt. A CLIL-csoport tanulói azonban szignifikánsan több angol nyelvű szót generáltak mindhárom betű esetén, mint a kontrollcsoport tanulói. A magyar nyelvű teszt értékelése során a kontrollcsoport tanulói szignifikánsan több K betűvel kezdődő szót soroltak fel.

A különböző klasztertipusokat illetően a CLIL-tanulók szignifikánsan több enyhe fonológiai klasztert alkottak A betűvel és szignifikánsan több szigorú klasztert hoztak létre S betűvel. A szigorú szemantikus klasztereket tekintve az F és S betűk esetén volt szignifikáns eltérés a két csoport között, a CLIL-csoport javára. Ugyancsak szignifikánsan nagyobb klasztereket alkottak minden egyes betű esetén az angol nyelvi tesztben. A magyar nyelvű teszt tekintetében a kontrollcsoport résztvevői szignifikánsan több K betűvel kezdődő szót soroltak fel.

A váltások során klaszter- és élesváltásokat különböztettünk meg, összhangban a szakirodalommal. A CLIL-tanulók szignifikánsan több klaszter- és élesváltást produkáltak az A betű esetén, és több klaszterváltást az S betű esetén az angol nyelvű tesztben. Bár a kiindulási alapstatisztikák a kontrollcsoport dominanciáját sugallták az élesváltások tekintetében a magyar nyelvű teszt esetén, ez nem bizonyult helytállónak. Az élesváltások számát vizsgálva megállapítható, hogy a CLIL-csoport szignifikánsan több élesváltást és klaszterváltást produkált az angol nyelvi fonémafluencia-tesztben mint a kontrollcsoport. Ezzel ellentétben nem találtunk szignifikáns különbséget az egyes váltástípusok esetén a két csoport között a magyar nyelvű teszten. A hibák, perszeverációk és ismétlések esetén egyetlen fluencia-teszt sem mutatott szignifikáns különbséget a csoportok között.

A szófajok megoszlását illetően az angol nyelvű teszt eredményei alapján megállapítható, hogy a CLIL-csoport szignifikánsan több absztrakt és konkrét főnevet generált az F, A és S betűkkel, ígét A betűvel, melléknevet F és A betűvel. Ezzel ellentétben a kontrollcsoport szignifikánsan több szót alkotott az egyéb szófajú szavak kategóriá-

jában F betűvel. A magyar nyelvű tesztek eredményei a kontrollcsoport dominanciáját fedték fel az A betűvel kezdődő igék és konkrét főnevek, illetve a T betűvel kezdődő konkrét főnevek esetén. A magyar nyelvű tesztek eredményeit összevetettük az azonos egynyelvű korcsoport normatív adataival is (Tánczos, 2014), az eredmény szerint mindkét csoport több szót alkotott a normatív mintához képest.

Az egyedi megoldások tekintetében egyértelműen a CLIL-csoport dominanciája fedezhető fel az angol nyelvű teszt esetén, míg a magyar nyelvű teszt szorosabb eredményeket mutat a két csoport között. A generált egyedi szavak műfaját illetően a CLIL-csoport az angol nyelvi tesztben minden műfajban határozottan több egyedi megoldást produkált. A műfajra vonatkozó eredmények a két csoport között a magyar nyelvű teszt esetén azonban nagy hasonlóságot mutatnak. A szógyakoriság vizsgálata szerint a CLIL-csoport nagyobb arányban alkotott ritka és gyakori egyedi szavakat az angol nyelvi teszt valamennyi betűje esetén, mint a kontrollcsoport. Ezzel szemben a magyar nyelvi tesztben kiegyensúlyozottabb eredményeket találtunk.

Összességében megállapítható, hogy a nagyobb feladatterheléssel járó, a végrehajtott funkciók komplex bevonását illető nyelvi feladatokban a CLIL-tanulók felülmúlják társaikat. Ezek az eredmények összhangban vannak Linck és munkatársai (2014), Calvo és munkatársai (2016) és Antón és munkatársai (2019) eredményeivel. Eredményeink megerősítik Antón és munkatársai (2019) elgondolását, amely szerint a két-nyelvűség csak egyes kognitív alrendszerre gyakorolhat hatást.

II. szakasz

Kvalitatív tartalomelemzés

Az interjúelemzés során a mentális rugalmasság jeleinek (az ötletek folyékonysága, komplexitása, az absztrakt gondolatok kifejezése, megközelítésmódok, gondolatok közötti váltások) és a megnyilatkozások minőségének (stílus és terjedelem) feltárását helyeztük középpontba. A kvantitatív adatelemzés eredményeként 12 tanulót választottunk ki, akiket négy háromfős csoportba soroltunk: CLIL 'magas', CLIL 'alacsony', kontroll 'magas' és kontroll 'alacsony' csoportba, utalva a mért változókban elért teljesítményük szintjére. A strukturált interjú kérdéseiből az alábbi hét fő kódot alkottuk meg: a tanulás célja, a jó nyelvtanár, az órák, a tevékenységek, a kompetenciák, fejlődés és másként kellene. Ezek a főképek az interjú nagyobb tartalmi egységeit képviselik, amelyek a szöveges tartalommal összhangban alkódokra bonthatók. Az alkódok számát az ötletfolyékonyság jelének tekintettük.

Általános megállapítás szerint a CLIL 'magas' tanulók több, változatosabb és komplexebb megoldást produkáltak (1. ábra és 2. ábra), illetve több különböző szempontú megközelítést alkalmaztak a válaszadás során a többi csoporthoz viszonyítva. Ez az eredmény nem csupán azt erősíti meg, hogy CLIL 'magas' tanulók képesek a valóságtól való könnyebb elrugaszkodásra, de gyorsabban hívják elő az ötleteiket, véleményüket árnyaltabban és összetettebben fogalmazzák meg, valamint képesek nézőpontváltásra is.

Az alábbiakban áttekintjük a tanulók által a főképek mentén adott válaszok főbb jellemzőit:

A tanulás célja – a CLIL-tanulók kiemelték a kiejtés és az önbizalom fontosságát a nyelvtanulás terén, ami összhangban áll a szakirodalmi adatokkal (Navracsics, 2008; Mehisto et al., 2009; Borowiak, 2019; Attard Montalto et al, 2016; McGuinness, 2018). A válaszaik pozitív tanulói attitűdről árulkodtak, amely a kompetencia-alapú tanterv egyik célja (Marope, et al., 2017).

A jó nyelvtanár – A CLIL 'magas' csoportba tartozó tanulók véleménye a jó nyelvtanár tulajdonságait illetően a tanár módszertani felkészültségére és a nyelvórákat jellemző jó légkör jelenlétére utal. Az eredmények itt is összhangban állnak a szakirodalmi adatokkal (Mehisto et al, 2009; Pérez-Cañado, 2012; Attard Montalto et al., 2016; Kovács, 2018; Borowiak, 2019).

Idegen nyelvi órák vagy nyelvórák – A CLIL-tanulók, különösen a 'magas' csoportba tartozók, a nyelvórák minőségét sokkal pozitívabban ítélték meg a társaiknál, és több eltérő ötlettel álltak elő. Ezek az eredmények szintén megerősítik a szakirodalmi adatokat (Mehisto et al, 2009; Attard Montalto et al., 2016; Borowiak, 2019).

Feladatok – A kontrollcsoport válaszaival e kérdésben a nyelvórák iránti kényelmi-biztonsági attitűd jelenlétére utalnak. Ellentétben velük, a CLIL 'magas' csoport tagjai nem csupán több és eltérő nézőpontú választ alkottak, de ezek a tudatos nyelvórai részvétel jelének is tekinthetők.

Fejlődés – A CLIL 'magas' csoport tagjai saját idegen nyelvi fejlődésükről sokkal pozitívabban nyilatkoztak, mint a kontrollcsoport tagjai. A nyelvi készségek fejlődésén kívül a személyiségfejlődést, mint az idegen nyelvi sikerességet befolyásoló háttértényező fontosságát is többször hangsúlyozták.

Kompetenciák (erősségek és gyengeségek) – A CLIL-csoport résztvevői többet és változatosabban reflektáltak az erősségeiket illetően. A gyengeségek tekintetében ugyancsak kritikusabbak voltak: mindannyian a nyelvtant határozták meg gyenge pontként. Ez az eredmény azért sem meglepő, mert a CLIL-program fókuszában a jelentéstartalom áll (szemben a kivitelezés formai szabályaival), vagyis a program valóban betölti a szerepét (Mehisto et al., 2009; Borowiak, 2019; Goris, et al., 2019). Ezzel szemben a kontrollcsoport tagjainak gondolatai a nyelvtani-fordítási módszer idegennyelv-órai dominanciáját tükrözik. Nem csupán kevés elemet soroltak fel, de a nézőpontváltás sem történt meg.

Másként kellene – A CLIL 'magas' csoport résztvevői által adott válaszok mennyisége és minősége szintén megerősíti azt, hogy gondolkodásmódjuk sokszínű és könnyedén váltanak fókuszra. Az 'alacsony' csoportok résztvevőinek véleménye örömkeresést tükröz, ami kevésbé tudatos gondolkodásmódra utal. Az alábbiakban a CLIL 'magas' és a kontrol 'magas' csoportok által adott válaszok struktúráját mutatjuk be.

Összegzés

Az eredmények alapján látható, hogy a második nyelvvel való rendszeres és intenzív tanórai és azon kívüli tapasztalatszerzés számos pozitívummal járhat. Először is, mivel a tanulók valódi nyelvhasználókká válnak, nem jelent számukra nehézséget a nyelv célorientált használata, képesek gyorsan adaptálódni a változó feladatokhoz vagy a nyelvi kontextushoz. A CLIL-programban támasztott nagyobb elvárások jelenlétét erősíti meg a tanulók által értékelt nyelvi készségeik magasabb szintje. Ugyan alkalmanként kritikusan értékeli saját nyelvi készségeiket, ám ez mégsem tántorítja el őket a funkcionális nyelvhasználatról, például ha szórakozás céljából szeretnék a nyelvet használni. Az angol nyelv iránti attitűdjük pozitív. Másodsorban a CLIL mint kettősnyelvű program a nyelvi és tantárgyi órákon egyaránt a két nyelv párhuzamos használatát hangsúlyozza, aminek természetes velejárója a tudásépítés (a tudásátadás-sal szemben). Következésképpen, a két nyelv lexikai elemei között nagyobb mértékű átfedésnek kell lennie, amit a fonéma-fluencia tesztek eredményei jelen esetben alátámasztanak. A CLIL-tanulóknál a szavak előhívásakor detektált jelentős stratégiahasználat a mentális rugalmasság jeleként értelmezhető. Harmadsorban, a CLIL-tanulók számára nem újdonság problémamegoldást, együttműködést vagy összegzést igénylő feladatokban részt venni bármely nyelven. E tanulók a program sajátosságait tükröző innovatív módszereket egyszerre tekintik normának és kíváncsúnak, és képesek felismerni azok felbukkanását a tanulási folyamat során (metakogníció). Ráadásul akkor sem bizonytalanodnak el, ha véleményük kifejtésére kéri őket, hiszen azon kívül, hogy szívesen osztják meg a gondolataikat, képesek perspektíva-váltásra is. Eredményeink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a CLIL-módszertan és az intenzív idegen nyelvi kitettség együttesen járulhatott hozzá a CLIL 'magas' tanulók kimagasló eredményeihez.

Az eredmények felhasználhatósága

A végrehajtó működések meghatározó szerepe a tanulmányi sikeresség tekintetében az előző évtizedig vitatott volt. Mostanra már egyértelművé vált, hogy magas szintű működésük a figyelmi, gondolkodási és problémamegoldáshoz kötődő folyamatokon kívül az elvárt viselkedési minták fenntartásáért és az eltérő nézőpontok befogadásáért is felelős. Ezek olyan alapvető folyamatok, amelyek nagymértékben befolyásolják a tanulás sikerességét, gyermekkori szintjük előrevetíti jövőbeli működésüket. Az agy plasztikussága folytán a közvetlen vagy közvetett beavatkozás hatással lehet a végrehajtó működésekre is, ezért van az iskolai környezetnek és a pedagógusok által alkalmazott módszereknek óriási jelentősége.

IRODALOM

- Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242-275. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>

- Abwender, D., Swan, J., Bowerman, J. & Connolly, S. (2001). Qualitative analysis of verbal fluency output: review and comparison of several scoring methods. *Assessment*, 8(3) <https://doi.org/10.1177/107319110100800308>
- Antón, E., Carreiras, M., & Duñabeitia, J. (2019). The impact of bilingualism on executive functions and working memory in young adults. *PLOS ONE*, 14(2), e0206770. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206770>
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In: Bower, G. (Ed.). *Recent Advances in Learning and Motivation*. Vol. VIII. Academic Press, New York, 47-90. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Bialystok, E. (2010). Global-local and Trail-making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Developmental Psychology*, 46(1) 93-105. <https://doi.org/10.1037/a0015466>
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends In Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bialystok, E. & Poarch, G. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>
- Bialystok, E. (2017). How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Biesbroek, J., van Zandvoort, M., Kappelle, L., Velthuis, B., Biessels, G., & Postma, A. (2015). Shared and distinct anatomical correlates of semantic and phonemic fluency revealed by lesion-symptom mapping in patients with ischemic stroke. *Brain Structure And Function*, 221(4), 2123-2134. <https://doi.org/10.1007/s00429-015-1033-8>
- Borowiak, A. (2019). CLIL Education. In: Lewandowska-Tomaszczyk B. (Eds) *Contacts and Contrasts in Educational Contexts and Translation. Second Language Learning and Teaching*. (pp. 73-83). Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04978-2>
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., & Liepmann, D. (2010). *Test d2 - Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Buttelmann, F. & Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood. *Frontiers In Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Calvo, N., Ibáñez, A., & García, A. (2016). The impact of bilingualism on working memory: a null effect on the whole may not be so on the parts. *Frontiers In Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00265>
- Costa, A. (2009): Lexical Access in Bilingual Production. In Kroll, J. F., & Groot, A. (Eds.) *Handbook of bilingualism*. p. 308-325. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195151770.001.0001>
- Cowan, N. (1999). *An Embedded-Processes Model of working memory*. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (p. 62–101). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2012). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Upper Saddle River.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- De Boer, M., & Leontjev, D. (2020). Conceptualising Assessment and Learning in the CLIL Context. An Introduction. In M. deBoer & D. Leontjev, *Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* (1st ed., pp. 9-24). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54128-6>

- De Groot, A. & Dukes, P. (2010). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203841228>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Engle, R. W., Kane, M. J., & Tuholski, S. W. (1999). Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence, and functions of the prefrontal cortex. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102–134). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.007>
- Escobar, G., Kalashnikova, M. & Escudero, P. (2018). Vocabulary matters! The relationship between verbal fluency and measures of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 170, 177–189. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.012>
- Friedman, N.P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference cognitive functions: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101–135. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Friesen, D. C., Latman, V., Calvo, A., & Bialystok, E. (2015). Attention during visual search: The benefit of bilingualism. *The international journal of bilingualism : cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 19(6), 693–702. <https://doi.org/10.1177/1367006914534331>
- Gärtner, A., & Strobel, A. (2021). Individual Differences in Inhibitory Control: A latent Variable Analysis. *Journal of Cognition*, 4(1): 17, pp.1–18. <https://doi.org/10.5334/joc.150>
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67–81. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A Short Introduction. In: Grosjean, F., Li, P. (Eds.): *The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons. (pp. 5-25).
- Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (pp. 36–65). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004>
- Győri, M. (2008). Viselkedéskontroll és megismerés: a végrehajtó működések. In Csépe V., Győri M., & Ragó A. (Eds.) *Általános pszichológia 3.: Nyelv, tudat, gondolkodás* (pp.321-356). Budapest: Osiris.
- Kaushanskaya, M., Blumenfeld, H., & Marian, V. (2019). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(5), 945–950. <https://doi.org/10.1017/sl366728919000038>
- Kavé, G., Kigel, S. & Kochva, R. (2008). Switching and clustering in verbal fluency tasks throughout childhood. *Journal of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 30(3), 349–359. <https://doi.org/10.1080/13803390701416197>
- Kovács. J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. Kovács, J.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. & Presmeg, N. (Eds), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 181-197.). https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- Larsen-Freeman, D. (2012). On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 195–210. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0009>

- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394–425. <https://doi.org/10.1037/bul0000142>
- Leite, G., Pires, I., Aragão, L., Paula, A., Gomes, E., & Garcia, D. et al. (2016). Performance of Children in Phonemic and Semantic Verbal Fluency Tasks. *Psico-USF*, 21(2), 293–304. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210207>
- Linck, J., Osthus, P., Koeth, J. & Bunting, M. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4), 861883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Marsh, J. E., Hansson, P., Sörman, D. E. & Ljungberg, J. K. (2019). Executive Processes Underpin the Bilingual Advantage on Phonemic Fluency: Evidence From Analyses of Switching and Clustering. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01355>
- Mehisto, P., Frigols, M., & Marsh, D. (2009). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Meltzer, L. (2014): Teaching Executive Functioning Processes: Promoting Metacognition, Strategy Use, and Effort. In: Goldstein, S., Naglieri, J. A. (Eds.) *Handbook of Executive Functioning* (pp. 495–508). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_25
- Messer, D., Bernardi, M., Botting, N., Hill, E., Nash, G., Leonard, H. & Henry, L. (2018). An Exploration of the Factor Structure of Executive Functioning in Children. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01179>
- Mészáros, A., Kónya, A. & Kas, B. (2011). A verbális fluenciatesztek felvételének és értékelésének módszertana. *Alkalmazott Pszichológia* 2011(2), 53–76.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Navracsics, J. (2008). A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról - dióhéjban. In: Á. Vámos and J. Kovács, ed., *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*, (pp.43–60). Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Paap, K., Anders-Jefferson, R., Mason, L., Alvarado, K. & Zimiga, B. (2018). Bilingual Advantages in Inhibition or Selective Attention: More Challenges. *Frontiers In Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01409>
- Paap, K., Johnson, H. & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>
- Pérez-Cañado, M. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education And Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Racsmány, M. (2004). *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ratiu, I., Hout, M., Walenchok, S., Azuma, T., & Goldinger, S. (2017). Comparing visual search and eye movements in bilinguals and monolinguals. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 79(6), 1695–1725. <https://doi.org/10.3758/s13414-017-1328-3>
- Robinson, G., Shallice, T., Bozzali, M. & Cipolotti, L. (2012). The differing roles of the frontal cortex in fluency tests. *Brain*, 135(7), 2202–2214. <https://doi.org/10.1093/brain/aws142>
- Sántha-Malomsoi Á. (2021). *A mixed-methods study on verbal abilities and cognitive flexibility of Hungarian learners in clil and general language programmes*. Veszprém: Pannon Egyetem Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.18136/PE.2021.791>

- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289–298. <https://doi.org/10.1007/s004269900007>
- Sullivan, M., Poarch, G. & Bialystok, E. (2017). Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language And Cognition*, 21(3), 479-488. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000694>
- Tánczos, T., Janacsek, K. & Németh, D. (2014). A verbális fluencia-tesztek II. A szemantikus fluencia-teszt magyar nyelvű vizsgálata 5-89 éves korig. *Psychiatria Hungarica*, 29 (2) 181207.
- Troyer, A., Moscovitch, M., Winocur, G., Alexander, M., & Stuss, D. (1998). Clustering and switching on verbal fluency: the effects of focal frontal- and temporal-lobe lesions. *Neuropsychologia*, 36(6), 499-504. [https://doi.org/10.1016/s0028-3932\(97\)00152-8](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(97)00152-8)
- Wulff, S., & Ellis, N. (2018). Usage-Based Approaches to Second Language Acquisition. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman & L. Serratrice, *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields* (pp. 37-56). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.03wul>

Online irodalom

- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL Guidebook*. Languages. <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20Original%20EN.pdf> (2024.09.20)
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). Future competences and the future of the curriculum. Geneva: International Bureau of Education/UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/future-competences-and-the-future-of-curriculum-a-global-reference-for-curricula> (2024.09.20)
- McGuinness, C. (2018). *Research-Informed Analysis of 21st Century Competencies in a Redeveloped Primary Curriculum*. Ncca.ie. <https://ncca.ie/media/4434/researchinformed-analysis-of-21st-century-competencies-in-a-redeveloped-curriculum.pdf>. (2024.09.20)
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T.. (2016). Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education <https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20172000/pdf/20172000.pdf> (2024.09.20)

Exploring the power of CLIL: advanced language skills and cognitive abilities

The study investigates whether extensive second language use might lead to enhanced cognitive and verbal abilities in CLIL learners compared to those of learners in general language programmes. Based on Creswell's Sequential Explanatory Design, the study was conducted in two phases; in the first phase, the participants (CLIL learners N=69 and control group members N=73) completed selective attention and phonemic fluency tests; in the second phase, those with exceptionally high or low test scores participated in structured interviews. While no significant difference was found between the groups in the selective attention test scores, the CLIL group outperformed the control group in the letter fluency tests. The content analysis of the interviews confirmed that the extensive use of a second language combined with CLIL methodology influences the speed and quality of lexical retrieval due to enhanced strategy use.

Keywords: CLIL, mixed methods, executive functions, strategy use

SÁRVÁRI TÜNDE

CLIL(iG): Interdiszciplinaritás a németoktatásban

Kivonat:

A CLILiG a *Content and Language Integrated Learning in German* rövidítése, és arra az interdiszciplináris megközelítésre utal, amelyben az oktatás során a diákok nemcsak a német nyelvet tanulják, hanem egyidejűleg más tantárgyak tartalmát is ezen a nyelven sajátítják el. A tanulók ennek köszönhetően nemcsak nyelvi készségeiket fejleszthetik, hanem szélesebb perspektívából közelíthetnek a német nyelvhez és kultúrához. Magyarországon elsődlegesen a két tanítási nyelvű, illetve a nemzetiségi oktatási intézményekben alkalmazzák ezt a módszert. Jelen tanulmány azt mutatja be, hogy a CLILiG mint interdiszciplináris módszer hogyan gazdagíthatja az oktatási élményt, teheti motiválóbba a tanulási folyamatot, és járulhat hozzá a diákok egyéni többnyelvűvé válásához a németoktatás egyéb területein is.

Kulcsszavak: CLILiG, német mint idegen nyelv, német mint nemzetiségi nyelv, korai nyelvoktatás

Bevezetés

Az interdiszciplináris megközelítés fontos eleme a modern idegennyelv-oktatásnak, amely integrálja a különböző tudományágak, mint például a nyelvészet, a kultúra-tudomány, a pszichológia és a pedagógia legújabb vívmányait. Ez a szemlélet teszi lehetővé, hogy a nyelvtudást ne célnak, hanem eszköznek tekintsük, amely elősegíti a XXI. században különösen fontos kompetenciák, a kommunikáció, a kreatív problémamegoldás, a kollaboráció/együttműködés és a kritikus gondolkodás fejlesztését. Magyarországon ezt a megközelítést számos elnevezéssel köthették össze: tantárgyköziség, tantárgyközi oktatás, kapcsolódási pontok az egyes műveltségi területek vagy egyes tantárgyak között, tantárgyi integráció, tantárgyi koncentráció, hogy csak néhányat említsünk.

A német nyelvű szakirodalom a *fächerübergreifendes Lernen*, azaz 'tantárgyakon átívelő tanulás', illetve a *bilingualer Sachfachunterricht*, azaz 'két tanítási nyelvű oktatás' kifejezést használja, de gyakran találkozhatunk a gyűjtőfogalomként alkalmazott angol CLIL betűszóval is. A CLIL az angol *Content and Language Integrated Learning* kifejezés rövidítése, amely az 1990-es években fokozatosan a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé vált a tartalom és a nyelv integrált tanulására. Magyarországon a CLIL rövidítés mellett a tartalomalapú nyelvoktatás elnevezés használatos. A tartalom középpontba helyezésével az adott nyelv a megismerés eszközévé válik. Az oktatás kontextusában tartalmon általában a tantervben szereplő tantárgyak témaköreit értjük.

A CLIL-módszer napjainkban ismert formája a 1990-es évek során terjedt el. Kezdetben egyértelműen az angol nyelven történő oktatás élvezett prioritást, de idővel, a

többsnyelvűség elvének köszönhetően más nyelvek is szerepet kaptak 'CLIL-nyelvként', és az Európai Unióban egyre nagyobb teret nyert az ún. CLIL-LOTE (= *Content and Language Integrated Learning for Languages Other Than English*) módszer, amelynek célja, hogy az angol nyelven kívül más idegen nyelven is megvalósuljanak a CLIL-projektek. A német nyelvű változat a CLILiG (= *Content and Language Integrated Learning in German*) elnevezést kapta (Haataja, 2009; Sárvári, 2022).

Magyarországon a nemzeti köznevelési törvény¹ értelmében a nevelés-oktatás nyelve a magyar, de a két tanítási nyelvű iskolákban – külön jogszabály szerint – részben a célnyelv, illetve a nemzetiségi óvodákban és iskolákban részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve. Ezek az intézmények a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve², illetve a nemzetiség óvodai nevelésének és a nemzetiség iskolai nevelés-oktatásának irányelve³ alapján készítik el helyi tantervüket, amelyben megadják, mely tartalmak oktatása történik a célnyelven, illetve a nemzetiség nyelven.

Jelen tanulmány célja, hogy a németoktatásra fókuszálva bemutassa, milyen lehetőségek vannak ma Magyarországon a CLILiG megvalósítására a köznevelési és szakképzési intézményekben. Először bemutatjuk, mit célszerű mérlegelni a CLILiG-módszer alapján egy tanóra/foglalkozás tervezésénél, majd áttekintjük a németoktatás aktuális magyarországi helyzetét, hogy megállapíthassuk, milyen köznevelési és szakképzési intézményekben folyik németoktatás. Végül az egyes nevelési-oktatási intézménytípusokra fókuszálva megvizsgáljuk a CLILiG alkalmazhatóságának feltételeit.

A CLILiG módszerről

Európában a nyelvileg speciális helyzetben lévő, azaz országhatárokhöz közeli vagy többsnyelvű régiókban már régóta léteznek olyan iskolák, ahol a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak oktatása valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosítható. Az oktatás célja, hogy a tanulók az anyanyelvi beszélőkéhez hasonló nyelvtudást szerezzenek az adott idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven, és ennek következtében két-, illetve többsnyelvű nyelvhasználóvá váljanak. Erre az oktatási típusra az 1970-es és 1980-as években nagy hatást gyakorolt egy kanadai kísérlet, az ún. *immersion*, azaz nyelvi belemerítés. A módszer lényege, hogy az eredetileg angol anyanyelvű diákok a nem nyelvi tantárgyakat is, mint például a matematika vagy a történelem, francia nyelven tanulták az iskolában. A kísérlet nagyon sikeresnek bizonyult, ezért Európában is megpróbálták alkalmazni ezt a módszert. Hamar kiderült azonban, hogy a kanadai kísérlet nem ültethető át változatlan formában az európai viszonyok közé, de egyfajta katalizátorként számos kutatás és kísérlet elindításában játszott meghatározó szerepet (Eurydice, 2006; Haataja, 2009; Sárvári, 2014, 2022).

A CLIL-projektek elsődleges nyelve az angol volt. Az Európai Unióban azonban fontos szempont a többsnyelvűség elve, ezért az ún. CLIL-LOTE megközelítésnek köszönhetően napjainkban már az angol nyelven kívül más idegen nyelven, így németül is megvalósulhatnak ún. CLILiG-projektek (Haataja, 2009).

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

² https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

³ https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

Dalton-Puffer (é. n.) a CLIL két típusát különbözteti meg: hard CLIL és soft CLIL. Az első típus a két tanítási nyelvű oktatásban valósul meg, ahol a szaktantárgyi tartalom közvetítése áll a középpontban. A tanórát a szakos tanár tartja a célnyelven, és azokat a célokat tartja szem előtt, amelyeket az adott szaktantárgy tanterve ír elő. A második típus az idegennyelvórán megvalósuló CLIL, ahol a tanórát a nyelvtanár tartja, aki a nyelvoktatás célrendszerét helyezi előtérbe. A modern nyelvoktatás elsődleges célja a tanulók nyelvi cselekvőképességének a fejlesztése, de ennek elérése érdekében a nyelvtanárok más tárgyak tartalmait is integrálják a nyelvóráikba (Sárvári, 2014, 2022). A Nemzeti alaptanterv (NAT) korábbi, 2012-es változata fektetett nagy hangsúlyt a tantárgyi tartalmak integrálására, és kínált számos kapcsolódási pontot a nyelvórák esetében is (Sárvári, 2014). Bár a jelenleg érvényben lévő NAT 2020 nem ezt helyezi a középpontba, továbbra is elvitathatatlan az interdiszciplinaritás kiemelkedő szerepe a nyelvtanulás hatékonyságának növelésében, hiszen ennek a megközelítésnek köszönhetően a tanulók nemcsak nyelvi készségeiket fejleszthetik, hanem mélyebb kulturális és társadalmi kontextusba is helyezhetik a tanultakat. Különösen az iskolai projektek térhódításával lett egyre népszerűbb ez a megközelítés.

Dalton-Puffer (é. n.) és Wolff (2013) szerint a CLIL, illetve a CLILiG esetében nem beszélhetünk egységes módszertanról, hiszen nagyon sokféle tantárgy tanítása, tanulása történik az adott célnyelven, és minden tantárgynak van egy speciális szakdidaktikája és szakmódszertana, amire tekintettel kell lenni. A hard CLIL/CLILiG-oktatás középpontjában a szakmai tartalmak állnak, de ezek megértéséhez feltétlenül szükség van a (szak)nyelvi fejlesztésre. Mint arra Beese és munkatársai (2014) rámutatnak, az oktatásnak van egy speciális nyelvezete, amely minden egyes tantárgy esetében más-más súlypontokkal rendelkezik. Minden tantárgy más-más szövegtípusokat, szókinccset és nyelvi szerkezeteket részesít előnyben, amelyeket tudatosítani kell a tanulóknak. Német nyelvterületeken ezt a célt szolgálja az ún. *sprachsensibler Unterricht*, amelyet 'nyelvi érzékenyítés a szakórán'-ként fordíthatnánk magyarra. A módszer lényege, hogy a tanóra tervezésénél a tanárnak nemcsak azt kell átgondolnia, hogy a szaktárgy tantervében előírt célokat milyen tevékenységekkel, munkaformákban és eszközökkel tudják elérni a tanulók, hanem azt is, hogy az adott szövegfajtnak mik a nyelvi sajátosságai, milyen kifejezéseket, nyelvi szerkezeteket kell ismernie és alkalmaznia a diákoknak ahhoz, hogy megértsék az adott szöveget, illetve szóban vagy írásban hasonló szövegeket tudjanak alkotni. Tajmel és Hägi-Mead (2017, p. 78) egy táblázatos formát javasolnak a tanároknak a tervezéshez, amelyben négy kérdésre kell választ adni: (1) Mi a feladat? (*Aufgabenstellung*), (2) Milyen nyelvi tevékenység kapcsolódik hozzá? (*Operator, Sprachhandlung*), (3) Mi a szó szerinti válasz? (*Ausformulierter Erwartungshorizont*) és (4) Mely szavak és milyen nyelvi szerkezetek nélkülözhetetlenek ehhez a válaszhoz? (*Sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene*) (1. ábra):

1. ábra*Tervezősablon**(Forrás: Tajmel & Hägi-Mead 2017, p. 78)*

Klasse:		Thema:	Datum:
Aufgabenstellung			
Operator Sprachhandlung			
Ausformulierter Erwartungshorizont			
Sprachliche Mittel	Wortebene		
	Satz- und Textebene		

A kisgyermekkel megvalósuló CLILiG-óra/foglalkozás tervezéséhez pedig Hoppenstedt és Widlok (2011) azt javasolják, hogy egy-egy alkalommal csak az adott téma egy aspektusával foglalkozunk, mert a kisgyermek életkori sajátossága miatt nem tudnak sokáig egy dologra koncentrálni, így csak korlátozott időkeret áll rendelkezésünkre. Célszerű az ilyen jellegű foglalkozásoknál ugyanazokat a lépéseket ugyanolyan sorrendben alkalmazni. Először fontos, hogy oldott légkört teremtsünk, és felkeltsük a gyermekek érdeklődését az adott téma iránt. Keressünk az életkori sajátosságuknak megfelelő kihívást jelentő tevékenységet. A gyermekek tevékenységét folyamatosan verbalizáljuk a célnyelven, azaz mondjuk el, mit csinál, mit lát, az anyanyelvi kijelentéseire, kérdéseire is a célnyelven reagáljunk. Ehhez használhatunk egy bábót is, aki csak a célnyelven kommunikál a gyermekekkel. Az eredmények legyenek mindig láthatók, kézzel foghatók. A végén mindig beszéljük meg a gyermekekkel az anyanyelvükön, hogy mit tanultunk meg ma. Az ezt követő nyelvi tevékenységek, például játékok, dalok, történetek segítenek abban, hogy a gyermekek gyakorolják az új szavakat, kifejezéseket, nyelvi szerkezeteket.

A németoktatás aktuális helyzete

Hazánkban a német nyelvet első és második idegen, illetve nemzetiségi nyelvként lehet tanulni. A NAT 2020 értelmében a magyar köznevelésben egy idegen nyelv tanulása minden diák számára kötelező. Az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán kezdődik. Lehetőség van azonban arra, hogy az első idegen nyelv oktatása alsóbb évfolyamokon is elkezdődjön, ha az intézményben megoldható az 1–3. évfolyam idegennyelv-oktatásában képzett pedagógus alkalmazása, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad. Az első idegen nyelv megválasztásakor biztosítani kell, hogy azt a diákok a felsőbb évfolyamokon is folyamatosan tanulhassák.

Németoktatás az általános iskolában

A jelenleg érvényben lévő szabályozásban a szabad idegennyelv-választás elve érvényesül, de hazánkban, akárcsak a többi európai országban⁴ megfigyelhető, hogy a tanulók jellemzően az angol nyelvet választják első helyen. A német nyelv továbbra is őrzi második helyét, de évről évre csökken a létszám (2. ábra):

2. ábra

Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában

(Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html)

Tanév	Angol	Német	Francia	Olasz	Spanyol	Latin	Orosz	Egyéb
2010/2011	359 032	157 365	2 344	589	422	10	828	3 804
2011/2012	373 124	153 844	2 222	613	451	85	658	3 230
2012/2013	403 053	144 717	2 468	564	486	57	602	3 085
2013/2014	407 521	140 511	2 345	556	575	60	690	2 607
2014/2015	410 011	136 570	2 349	469	573	54	751	3 466
2015/2016	415 293	137 895	2 253	452	534	79	730	3 355
2016/2017	419 808	135 339	2 246	487	919	85	664	3 148
2017/2018	428 938	131 735	2 272	507	891	112	572	3 378
2018/2019	433 447	125 671	1 998	608	1 046	90	553	3 220
2019/2020	438 806	124 282	2 308	561	1 158	80	554	3 350
2020/2021	440 514	117 542	1 586	541	1 191	82	483	3 367
2021/2022	437 695	106 074	1 839	570	1 372	77	478	3 591
2022/2023	434 784	98 464	1 501	519	1 300	58	524	2 842
2023/2024	437 622	92 875	1 567	417	1 211	60	374	3 149

A tanulónak az általános iskolai tanulmányai végére a választott első idegen nyelvből legalább a *Közös európai referenciakeret* (a továbbiakban: KER) szerinti A2 szintet, a középiskolai tanulmányai végére pedig a KER szerinti B2 szintet, de legalább a középszintű nyelvi érettségi B1 szintjét kell teljesítenie.

A köznevelésben lehetőség van az emelt szintű (hagyományosan ún. „tagozatos”) képzési formára is. Ez a tehetséggondozás sajátos módja, amelynek során az általános iskolában, illetve a középfokú oktatásban egy vagy több meghatározott tantárgy fejlesztési követelményeinek és ismereteinek elsajátítása a kerettantervek által meghatározott, magasabb szintű követelményekkel, emelt óraszámban valósul meg. A NAT 2020 értelmében ebben a szervezési formában kiemelt hangsúlyt kell helyezni a természettudományok, illetve a művészeti területek mellett az idegen nyelvek fejlesztésére is.

⁴ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/eurydice/2024/Kulcsadatok_az_europai_iskolai_nyelvoktatasrol.pdf

Míg számos európai oktatási rendszerben a diákok az alsó tagozat utolsó éveiben vagy a felső tagozat korai éveiben kezdik meg a második idegen nyelv tanulását kötelező tantárgyként⁵, addig hazánkban csak a 8. évfolyam után, azaz a középiskolában. A gimnáziumban a második idegen nyelvre meghatározott órakeret egy részét a vonatkozó szabályozásnak megfelelően fel lehet használni az első idegen nyelv oktatására, az intézmény pedagógiai programjában rögzített keretek között. Hazánkban a leggyakrabban választott második idegen nyelv továbbra is a német, de meg kell jegyezni, hogy csak a gimnáziumokban és a szakgimnáziumokban van lehetőség a második idegen nyelv tanulására.

Németoktatás a középfokú intézményekben

Az általános iskola elvégzése után a diákok köznevelési intézményben (gimnáziumban, szakgimnáziumban) vagy a szakképzésben (szakképző iskolában, technikumban) folytathatnak középfokú tanulmányokat. A többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladni nem tudó tanulók középfokú iskolai nevelését-oktatását a szakiskolák végzik. Minden képzéstípusnak saját kerettanterve van, amely meghatározza a tanítandó tantárgyakat. Az idegen nyelv a közismereti tárgyak közé tartozik. Középfokú tanulmányai során minden diák számára továbbra is kötelező legalább egy idegen nyelv tanulása, hiszen az érettségi vizsgán számot kell adniuk tudásukról a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika, illetve egy szabadon választott tantárgy mellett idegen nyelvből is.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai (3., 4., 5. és 6. ábra) alapján megállapítható, hogy a középiskolában is, iskolatípustól függetlenül az angol nyelvet tanuló diákok száma a legmagasabb, a német nyelv pedig minden iskolatípusban a második leggyakrabban választott idegen nyelv:

3. ábra

Idegen nyelvet tanulók a szakiskolában és készségfejlesztő iskolában

(Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html)

Tanév	Szakiskola és készségfejlesztő iskola ^a					
	angol	német	francia	latin	orosz	egyéb
2010/2011	2 516	1 891	–	29	45	20
2011/2012	2 468	2 164	–	30	–	12
2012/2013	2 629	2 214	–	28	6	–
2013/2014	2 523	1 794	–	–	88	–
2014/2015	2 016	1 308	–	31	63	–
2015/2016	1 858	1 265	–	–	–	–
2016/2017	1 903	950	–	–	–	–
2017/2018	1 911	890	–	–	–	–
2018/2019	1 871	695	6	–	–	–
2019/2020	1 950	727	9	–	–	–
2020/2021	1 781	670	–	–	–	–
2021/2022	1 887	565	–	–	–	–
2022/2023	2 339	419	–	–	–	–
2023/2024	1 990	643	–	–	–	–

⁵ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/eurydice/2024/Kulcsadatok_az_europai_iskolai_nyelvoktatasrol.pdf

4. ábra*Idegen nyelvet tanulók a szakképző iskolában**(Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html)*

Tanév	Szakképző iskola ^b						
	angol	német	francia	olasz	latin	orosz	egyéb
2010/2011	53 811	47 195	666	235	16	98	692
2011/2012	53 158	44 046	483	161	24	110	671
2012/2013	54 122	40 440	585	56	18	95	653
2013/2014	50 765	34 606	585	43	25	154	432
2014/2015	48 445	31 984	569	37	–	32	377
2015/2016	47 659	30 290	492	23	–	138	396
2016/2017	58 898	33 493	345	10	9	128	468
2017/2018	57 100	31 261	313	–	–	166	330
2018/2019	52 378	28 692	269	–	10	34	340
2019/2020	51 974	26 576	279	22	–	70	402
2020/2021	..	..	..	..	..	..	..
2021/2022	43 447	20 322	122	–	–	41	986
2022/2023	44 847	18 840	193	–	–	20	257
2023/2024	73 897	19 668	96	–	–	12	245

5. ábra*Idegen nyelvet tanulók a gimnáziumban**(Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html)*

Tanév	Gimnázium							
	angol	német	francia	olasz	spanyol	latin	orosz	egyéb
2010/2011	205 071	118 878	21 563	14 998	9 687	9 915	2 639	1 552
2011/2012	200 722	116 258	20 282	15 025	10 207	9 230	2 834	1 610
2012/2013	198 178	115 744	19 587	14 121	9 983	8 123	3 077	1 869
2013/2014	194 848	116 552	18 795	13 363	9 972	7 279	3 351	1 814
2014/2015	190 709	116 727	17 514	12 566	9 568	5 813	3 569	1 320
2015/2016	188 343	113 863	16 845	11 704	9 920	4 840	3 593	1 312
2016/2017	192 296	114 082	16 458	11 537	10 477	4 536	3 709	1 505
2017/2018	193 708	115 902	16 858	12 320	11 064	4 341	3 892	1 791
2018/2019	193 656	115 306	16 348	13 033	11 999	4 079	4 052	2 041
2019/2020	194 209	115 992	16 916	13 745	12 560	3 784	4 248	2 166
2020/2021	202 467	117 665	16 775	14 769	13 260	3 460	4 565	2 030
2021/2022	204 401	118 991	17 121	15 812	14 312	3 038	4 574	1 870
2022/2023	204 072	118 121	16 889	16 487	14 958	2 900	4 415	1 520
2023/2024	203 212	117 126	17 569	16 879	15 938	2 395	3 805	1 741

6. ábra*Idegen nyelvet tanulók a technikumban, szakgimnáziumban**(Forrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html)*

Tanév	Technikum, szakgimnázium ^c							
	angol	német	francia	olasz	spanyol	latin	orosz	egyéb
2010/2011	171 129	77 308	2 672	1 767	935	885	749	567
2011/2012	163 757	70 548	2 502	1 460	855	577	834	507
2012/2013	167 468	68 762	2 261	1 335	880	725	792	407
2013/2014	151 112	62 028	1 999	1 291	774	700	738	305
2014/2015	146 891	57 228	1 680	993	575	532	775	374
2015/2016	140 323	53 607	1 389	598	519	194	516	358
2016/2017	138 470	48 103	1 317	473	314	312	376	171
2017/2018	138 533	43 414	1 059	403	278	111	345	222
2018/2019	127 767	39 862	1 008	344	265	39	310	145
2019/2020	125 893	35 934	888	266	193	757	317	103
2020/2021	--	--	--	--	--	--	--	--
2021/2022	122 413	36 698	1 000	530	346	58	306	2 274
2022/2023	147 365	36 751	1 156	653	442	73	348	55
2023/2024	181 868	43 032	1 135	551	553	118	342	22

Nyelvi előkészítő évfolyam

A 2004/2005. tanév óta a középiskolák számára lehetővé vált, hogy képzésükbe egy intenzív nyelvi előkészítő évet (NYEK) iktassanak be, és a NYEK-es tanulók a 13. évfolyamon zárják le középiskolai tanulmányaikat. Az akkori szabályozás előírta, hogy a kötelező tanórai foglalkozások legalább 40 százalékát idegen nyelvi képzésre kell fordítani, és a tanulókat az emelt szintű oktatás keretében emelt szintű idegen nyelvi érettségire kell felkészíteni. Ez a 9. évfolyamon heti legalább 11, a további évfolyamokon pedig heti 5 nyelvrót jelentett a sikeres érettségi vizsgáig. A tanított nyelvek körére vonatkozóan megállapítható, hogy a NYEK-es csoportokra hasonló minta jellemző, mint a hagyományos rendszerben tanuló diákokra: többségük az angol vagy a német tanulását választotta, annak ellenére, hogy a bevezetés évében a két fő nyelven kívül kilenc másik nyelv is bekerült a programba.

Az elmúlt időszakban szigorodott a szabályozás. Jelenleg csak abban a gimnáziumban, szakgimnáziumban folytatható NYEK-es oktatás, amelyik három egymást követő tanév átlagában megfelel annak a feltételnek, hogy a nyelvi előkészítő nevelés-oktatásban részt vett és a kilencedik évfolyamot megkezdő, továbbá érettségi vizsgabizonyítványt szerzett tanulók hetvenöt százaléka a nyelvi előkészítő nevelés-oktatás idegen nyelvéből rendelkezik a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást igazoló érettségi vizsgaeredménnyel vagy államilag elismert nyelvvizsgával.

Nemzetiségi oktatás

A hazánkban élő 13 nemzetiség közül a magyarországi németek (németül: Ungarn-deutsche) a második legnagyobb nemzetiség. A nemzetiségek jogairól szóló törvény értelmében a nemzetiséghez tartozó személynek joga van az anyanyelvi oktatáshoz, ezért a nemzetiségi óvodában és iskolában a nevelés-oktatás nyelve részben vagy egészben az adott nemzetiség nyelve. A magyarországi köznevelési rendszer részét képező nemzetiségi nevelés-oktatás megvalósítja az óvodai nevelés és az iskolai nevelés-oktatás általános céljait és feladatait, és e mellett biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és hagyományteremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását.

A nemzetiségi német óvoda a tevékenységi formákat az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*⁶ szerint alakítja ki, de a tartalmakhoz felhasználja a nemzetiség német nyelvi és kulturális értékeit is, valamint nagy hangsúlyt fektet a nemzetiségi német hagyományok, szokások továbbörökítésére, a nemzetiségi német identitás megalapozására és fejlesztésére. A nemzetiségi német óvodai nevelés anyanyelvű (nemzetiségi német nyelvű), illetve nemzetiségi német nevelést folytató kétnyelvű óvodában valósulhat meg. Míg a nemzetiségi német nyelvű óvodában az óvodai élet tevékenységi formáiban a német nemzetiség nyelvének használata érvényesül, addig a nemzetiségi német nevelést folytató kétnyelvű óvodában mindkét nyelv, a német nemzetiség nyelve és a magyar nyelv is szerepet kap. A két nyelv használatának arányát a pedagógiai programban kell meghatározni az intézményeknek.

⁶ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

A nemzetiségi német iskolai nevelés-oktatás hazánkban alapvetően két oktatási formában valósul meg: (1) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás és (2) (hagyományos és bővített) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás. A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatásnál az anyanyelv és irodalom mellett a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat tanítanak a nemzetiség nyelvén a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom, valamint idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább ötven százalékában. A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom és a népismeret tantárgyak oktatása folyik nemzetiségi nyelven. A bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelésben-oktatásban legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén tanítanak, a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret magyar nyelv és irodalom, valamint idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább harmincöt százalékát teszik ki. Ebben az oktatási formában is tanulnak a diákok heti 1 órában német népismeretet. A nemzetiségi német oktatásban résztvevő diákoknak német nyelv és irodalomból is kell érettségi vizsgát tenniük. A sikeres érettségi vizsgával rendelkező diákok számos magyar felsőoktatási intézményben folytathatnak alap-, illetve mesterképzési tanulmányokat a nemzetiségi német oktatás területén.

Két tanítási nyelvű oktatás

Magyarországon az 1980-as évek második felében jelentek meg az első két tanítási nyelvű iskolák, amelyekben a nevelő-oktató munka a magyar nyelv mellett másik tanítási nyelven (célnyelven) is folyt. Célnyelv bármelyik idegen nyelv lehetett. Kezdetben a magyar nyelv és irodalom kivételével valamennyi tantárgy tanítható volt célnyelven, és az iskola jogköre volt a célnyelven tanított tantárgyak megválasztása. Javasolt volt azonban, hogy elsősorban azokat a tantárgyakat válasszák, amelyek legjobban megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak. Előírás volt, hogy a két tanítási nyelvű iskolai oktatásban a pedagógusmunkakörben foglalkoztatottak között kell, hogy legyen legalább egy olyan pedagógus, akinek a célnyelv az anyanyelve. Ezekben az iskolákban a célnyelvet és a célnyelven tanított tantárgyakat – a helyi tantervben meghatározottak szerint – osztálybontásban szervezték.

A jelenlegi szabályozás értelmében, ha az iskola két tanítási nyelvű oktatást szervez, akkor a két tanítási nyelven történő oktatást és a célnyelv oktatását az első, de legkésőbb a harmadik évfolyamon meg kell kezdenie. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás csak akkor szervezhető meg az iskolában, ha attól az évfolyamtól kezdve, amelyen megkezdik a két tanítási nyelven történő oktatást és a célnyelv oktatását, minden évfolyamra kiterjed a két tanítási nyelven történő oktatás és a célnyelv oktatása. Az iskolának a két tanítási nyelvű oktatást úgy kell megszerveznie, hogy a diákok a célnyelv mellett az 1–2. évfolyamon legalább kettő, a 3–12. évfolyamon legalább három tantárgyat célnyelven tanuljanak, vagy a célnyelv és a célnyelven oktatott tantárgyak óraszama a tanulók heti kötelező óraszámának legalább harminc százaléka legyen. Az iskola a helyi tantervében a célnyelven tanított tantárgyak körét az alábbiak közül választhatja ki:

- az 1–2. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, etika vagy hit- és erkölcstan
- a 3–4. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, technika és tervezés, digitális kultúra, etika vagy hit- és erkölcstan
- az 5–6. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, technika és tervezés, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit- és erkölcstan, dráma és színház
- a 7–8. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, biológia, földrajz, fizika, kémia, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit- és erkölcstan, állampolgári ismeretek, dráma és színház
- a 9–12. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, matematika, digitális kultúra, történelem, biológia, földrajz, fizika, kémia, természettudomány, célnyelvi civilizáció, továbbá bármely szakgimnáziumban választható még a helyi tanterv alapján tanított szakmai tantárgy, állampolgári ismeretek, dráma és színház, mozgóképkultúra és médiaismeret
- jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség által fenntartott iskolában a hittan.

A két tanítási nyelvű általános iskolai és középiskolai célnyelvi oktatásban a magyar nyelv mellett elsődlegesen az angol, illetve a német nyelv a tanítási nyelv, de középiskolai szinten megjelenik a francia, az olasz vagy a spanyol nyelv is tanítási nyelvként. A két tanítási nyelvű általános iskolában a célnyelv tanulása és a célnyelven történő tanulás egyszerre kezdődik. Az oktatás legfőbb célja az, hogy megerősítse az általános iskolában a nyelvtanulással kapcsolatban kialakult pozitív attitűdöt, biztosítsa a célnyelv minél magasabb szintű elsajátítását, és megalapozza a további nyelvek sikeres tanulását. A két tanítási nyelvű iskoláknál a KER szerinti legalacsonyabb követelményszint (A1 szint) a 4. évfolyam végén jelenik meg először. A kerettantervi fejlesztési célok és a hozzárendelt tartalmak az általános iskola első három évfolyamán heti négy, felsőbb évfolyamokon legalább heti ötórás nyelvtanítással érhetőek el. A 8. évfolyam végére a KER szerinti B1, a középiskolai tanulmányok befejezéséig a KER szerinti C1 nyelvi szintet kell elérni a két tanítási nyelvű oktatásban résztvevő diákoknak.

Két tanítási nyelvű nevelés-oktatás abban az általános iskolában folytatható, amelyik három egymást követő tanév átlagában teljesíti azt a feltételt, hogy az Oktatási Hivatal által szervezett célnyelvi mérésben a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban részt vevő tanulók legalább hatvan százaléka megfelel a hatodik évfolyamon a KER szerinti A2, és a nyolcadik évfolyamon a KER szerinti B1 szintű nyelvtudást mérő célnyelvi mérés követelményeinek.

Ezek alapján megállapítható, hogy Magyarországon számos köznevelési és szakképzési intézménytípusban megvalósul a német nyelv oktatása. Mivel napjainkban az angol nyelv a legelterjedtebb *lingua franca*, a diákok nagyrésze is ezt a nyelvet tanulja első idegen nyelvként. A német nyelv továbbra is a második leggyakrabban tanult idegen nyelv, de Magyarországon fontos szerepet játszik a német a nemzetiségi nevelés és oktatás nyelveként az óvodai neveléstől a szakképzésen át egészen a felsőoktatási tanulmányokig.

A továbbiakban tekintsük át, mely köznevelési, illetve szakképzési oktatási formában hogyan, illetve milyen céllal jelenhet meg a CLILiG-módszer. Mivel a két tanítási nyelvű oktatás a német nyelv esetében legtöbbször a nemzetiségi német nevelés-oktatás keretei között valósul meg, ezért a vizsgálat a hazai németoktatás két nagy területére, a köznevelésben és a szakképzésben megjelenő német mint idegen nyelv-oktatásra, valamint a nemzetiségi német nevelési és oktatási intézményekben folyó németoktatásra fókuszálva mutatja be a CLILiG alkalmazhatóságát.

CLILiG a nemzetiségi német nevelési és oktatási intézményekben

Mint láttuk, a német nemzetiség tagjai számára az óvodai neveléstől egészen a felsőoktatásig biztosított az anyanyelvi oktatás. A nemzetiségi német óvodákban is elsődleges feladat az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése; ezen belül az egészséges életmód alakítása, az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, valamint az anyanyelvi, nemzetiségi nyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása. Mivel az óvodai élet megszervezése az intézménytípustól függően részben vagy egészben német nyelven valósul meg, a napirendben és a hetirendben biztosított megfelelő időtartamú, párhuzamosan is végezhető, differenciált tevékenységek, csoportos foglalkozások nyelve is a német. Az óvodai élet szervezésében a gondozásnak is kiemelt szerepe van. Ezért törekedni kell arra, hogy az óvodapedagógus a gondozást végző munkatársakkal együttműködve a gondozás folyamatában is a németnyelvűséget részesítse előnyben.

Az óvodai élet tevékenységi formái az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján (1) a játék, (2) a verselés, mesélés, (3) az ének, zene, énekes játék, gyermektánc, (4) a rajzolás, festés, mintázás, kézi munka, (5) a mozgás, (6) a külső világ tevékeny megismerése, (7) a munka jellegű tevékenységek (önkiszolgálás, segítség az óvodapedagógusnak, naposi vagy egyéb munka stb.) és (8) a tevékenységekben megvalósuló tanulás (utánzásos minta- és modellkövetéses magatartás- és viselkedéstanulás, szokások alakítása, játékos tapasztalatszerzés, irányított megfigyelés, felfedezés stb.). A nemzetiségi német óvodapedagógusnak törekednie kell arra, hogy ezeknél a tevékenységi formáknál a német nyelv és kultúra elemei is meghatározó szerepet kapjanak. A nemzetiségi óvodai nevelésben jól alkalmazható a Hoppenstedt és Widlok (2011) által javasolt eljárás a foglalkozások megtervezésénél és vezetésénél.

A nemzetiségi német oktatást folytató iskolákban a hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban csak a német nyelv és irodalom, valamint a német népismeret tantárgyak oktatása folyik nemzetiségi nyelven, míg a kétnyelvű, illetve a bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelésben-oktatásban ezeken kívül a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat is a nemzetiség nyelvén tanítanak a heti kötelező órakeret törvény által meghatározott százalékában. A két tanítási nyelvű iskoláknál jogszabály írja elő, hogy mely évfolyamon mely tantárgyak taníthatók a célnyelven, de a nemzetiségi nevelés-oktatásban szabadon választható meg a három nemzetiségi nyelven tanított tantárgy. A németül tanított tárgyak közül általános iskolában a leggyakoribb a vizuális kultúra, a testnevelés és az ének-zene; a középiskolákban pedig a történelem, a földrajz és a matematika⁷. A tantárgyak né-

⁷ <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/spr/eng/dtm/sbb.html>

met nyelvű oktatásához a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ = *Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum*) munkatársai és szakértői igyekeznek segítséget nyújtani a nemzetiségi német tanítóknak és tanároknak. Mindhárom oktatási formában a CLILiG-módszer „hard” változata alkalmazható, hiszen a diákoknak egyrészt meg kell érteniük az adott témakörhöz tartozó ismereteket, szakkifejezéseket, definíciókat tartalmazó német nyelvű szakszövegeket, másrészt ezeket az ismereteket alkalmazniuk kell saját német nyelvű szövegalkotásuknál szóban és írásban. A tanórák tervezésénél nagy segítséget jelenthet a korábban bemutatott *sprachsensibler Unterricht* megközelítés, valamint a Tajmel és Hägi-Mead (2017) által kidolgozott tervezősablon.

CLILiG a német mint idegennyelvórákon

Az idegennyelvoktatásban különösen fontos az interdiszciplináris szemlélet, hiszen kölcsönhatás van a más tantárgyak keretében szerzett ismeretek és az idegen nyelven megszerzett tudás között: A nyelvtanulás során egyrészt építünk a más tantárgyak keretében szerzett ismeretekre, másrészt pedig a nyelvtudás gazdagíthatja más tantárgyak tanulását. A tartalomalapú megközelítés a korai idegennyelvtanulás egyik hatékony módja, mivel gyermekkorban az idegennyelvtanulás nagymértékben hasonlít az első nyelv elsajátításának folyamatához (vö. Sárvári, 2019, 2021, 2022). A kisgyermeknek a világ iránti érdeklődése határtalan, és az új nyelv egy új kulcs a világ megismeréséhez.

A nyelvtanulás korai szakaszában a nyelvi tartalmak és tevékenységek elsődlegesen a művészeti, alkotást és mozgást igénylő tanulásterületekhez, illetve a tanórán kívüli rendezvényekhez, ünnepekhez, szabadidős programokhoz kötődnek. Már ebben a szakaszban is megjelennek a kerettantervi témakörök között összesen 8 órában az ún. *Fächerübergreifende Themen und Situationen*, azaz tantárgyi integrációval kapcsolatos témák és szituációk, valamint az ehhez javasolt tevékenységek, mint például a más tudományterületeken tanult szavak, fogalmak játékos tanulása, a projektmunka vagy a mozgásos daltanulás a célnyelven. Ezekkel a tevékenységekkel a vizuális kultúra, az ének-zene, valamint a dráma és tánc tantárgy elemei is sikeresen integrálhatók a gyermekkori nyelvoktatásba (bővebben Sárvári, 2014).

A művészeti témák mellett azonban természettudományos tartalmakat is közvetítünk nyelvórán. Gondoljunk csak olyan témakörökre, mint a lakóhely, az évszakok vagy a háziállatok, amikor építhetünk a környezetismeretórán tanultakra, vagy éppen a környezetismeretórán a németórán hallott vagy olvasott információkra. Egyre szélesebb azoknak a németnyelvű didaktizált tananyagoknak a köre is, amelyek ahhoz adnak támpontot, milyen egyszerű természettudományos kísérleteket végezhetünk el a nyelvórán, és milyen feladatokkal fejleszthetjük az ezzel kapcsolatos nyelvi készségeket. Jó gyakorlatként az *Experimentieren auf Deutsch*⁸ vagy a *Deutsch mit Vika*⁹ anyagokat említeném,

⁸ https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/fruehes_deutsch_aktivitaeten_und_uebungen/experimentieren_auf_deutsch

⁹ https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/fruehes_deutsch_aktivitaeten_und_uebungen/experimentieren_mit_vika

ahol a kísérlet leírásán kívül olyan feladatokat és gyakorlatokat is találunk, amelyek a kísérlet előtt, alatt és után oldhatók meg. Ezek a feladatok a tanulók előzetes ismereteire építenek, bevezetik a téma kulcsszavait, fejlesztik a tanulók nyelvi kifejezőkészségét.

A felső tagozatos németórákon egyre nagyobb szerepet kap az internetes kutató- és projektmunka, amelyet önállóan, párban vagy csoportban végeznek a tanulók, felhasználva a más tantárgyakból szerzett ismereteiket és előzetes tudásukat német nyelven. Nekik, és a középiskolás német nyelvet tanuló diákoknak lehet hasznos a *Lingo macht MINT* német nyelvű magazin, amely negyedévente jelenik meg, és minden füzet 12 oldalon izgalmas kísérleteket, olvasmányos szövegeket és számos érdekes feladatot kínál a legfontosabb ún. STEM-témákról¹⁰. A magazin megkönnyíti a német nyelv és sok új STEM-tartalom elsajátítását.

Összegzés

A tudományok gyors fejlődésével, a világ új kihívásaival olyan tudástartalmak jelentek meg az oktatásban, amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy egyszerre több tudományághoz is tartozhatnak. Ez indukálta az interdiszciplináris szemlélet elterjedését az oktatásban. Már a NAT 2012 is hangsúlyt fektetett tantárgyközi integrációra, az ún. kapcsolódási pontok meghatározásával. Ez a megközelítés szerves részét képezi az idegennyelv-oktatásnak, hiszen az idegennyelv-tanulás során számos olyan témakörrel találkozunk a diákok, amelyek más műveltségterületekhez tartoznak, illetve olyan nyelvi, (inter)kulturális és tanulásmódszertani ismeretekkel gazdagodnak, amelyeket más tantárgyak esetében is hasznosíthatnak.

A nyelv és a tartalom integrálása az ún. CLIL-módszernél érhető leginkább tetten. A CLIL elterjedése az 1990-es évekre tehető. Azóta számos elnevezés fűződik ehhez a megközelítéshez. Míg kezdetben az angol nyelv prioritása volt jellemző a CLIL-projektekben, napjainkra már más nyelvek, így a német nyelv is bekapcsolódott ebbe a folyamatba. Ebben az esetben a CLILiG rövidítést alkalmazzuk.

Jelen tanulmány arra a kérdésre keresett választ, hogy hol alkalmazható a CLILiG a magyarországi németoktatásban. A módszer rövid ismertetése után áttekintettük, milyen intézménytípusokban van lehetőség a német nyelv tanulására, majd megvizsgáltuk, hol mely tantárgyak oktatása történhet ennek a megközelítés mentén.

Megállapíthatjuk, hogy ez a módszer elsődlegesen a két tanítási nyelvű általános és középiskolákban terjedt el, ahol kiemelt cél az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia egyidejű és kiegyensúlyozott fejlesztése, valamint a tantárgy-integrációs lehetőségek fokozott kihasználása. A német nyelv esetében a két tanítási nyelvű oktatás leginkább a nemzetiségi nevelés-oktatás keretében valósul meg, ahol az intézmény típusától függően a nevelés-oktatás nyelve részben vagy egészen a német nemzetiség nyelve. Ezekben az intézményekben a CLIL-módszer ún. „hard” változata valósul meg, ahol a tanórákat olyan tanárok tartják, akik képesek a tantárgyukat célnyelven oktatni, vagy szakos tanárként szorosan együttműködnek a nyelvtanárral, és egyfajta tandem-

¹⁰ A STEM egy betűszó, amely az angol Science – Technology – Engineering – Mathematics, azaz tudomány (klasszikus és mérnöki tudomány egyaránt), technológia és matematika rövidítése. Német nyelvterületen erre használják a MINT (= Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) betűszót.

ben tervezik és tartják meg az órákat. A módszer sikeresen alkalmazható a nemzetiségi óvodai nevelésben és az alsó tagozatos nemzetiségi nevelés-oktatásban.

Dalton-Puffer (é. n.) rámutat arra, hogy a létezik a módszernek egy „soft” változata, amikor a nyelvórán egy-egy téma feldolgozásánál alkalmazzuk ezt a megközelítést. Ez azokban az oktatási intézményekben is lehetőséget ad a CLIL-módszer kipróbálására alsó és felső tagozaton is, ahol a nevelő-oktató munka nem a célnyelven, vagy a nemzetiség nyelvén, hanem idegen nyelven folyik.

Ez a megközelítés nemcsak a nyelvi kompetenciát fejleszti, hanem a szaktartalmak megértését is elősegíti. A nyelv és a tartalom integrálásával a tanulás gyakran motiválabbá és relevánsabbá válik a diákok számára, mivel látják, hogyan alkalmazzák a nyelvet valós kontextusokban. A CLIL hozzájárulhat az interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez és a kritikai gondolkodás előmozdításához is. Összességében a CLIL egy hatékony módszer arra, hogy változatosabbá és gyakorlatiasabbá tegyük a németoktatást, és hozzájáruljunk a tanulók egyéni többnyelvűvé válásához.

Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a CLIL-módszer a tanári eszköztár szerves részét képezze, és tantárgytól függetlenül minden pedagógus és tanár figyelmet fordítson a gyermekek és diákok szövegértésének, valamint szövegalkotásának fejlesztésére. Nagyon fontos tehát, hogy a pedagógusképzési területeken és a pedagógus-továbbképzéseken ez a témakör kellő figyelmet kapjon.

IRODALOM

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern (DLL = Deutsch lehren lernen 16)*. Langenscheidt.
- Dalton-Puffer, C. (é. n.). *CLIL in der Praxis: Was sagt die Forschung?* https://www.goethe.de/prj/dlp/dlapi/v1/index.cfm?endpoint=/tlm/download&file_ID=1750&tlm_ID=358 (2024.09.14.)
- Eurydice (2006). *Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban*. Oktatási és Kulturális Főigazgatóság/Commission of the European Communities.
- Haataja, K. (2009). CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 40, 5–12. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2009.40.03>
- Hoppenstedt, G. & Widlok, B. (2011). *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen*. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele. Goethe Institut e. V.
- Sárvári, T. (2014). A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban. *Módszertani Közlemények*. 54(2), 49–66.
- Sárvári, T. (2019). Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*. 11(2), 42–51.
- Sárvári, T. (2021). *Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn*. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, T. (2022). Szelíd nyelvi nevelés. Idegennyelv-elsajátítás gyermekkorban. *Módszertani Közlemények*. 62(4), 5–20. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2022.4.5-20>
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Waxmann.
- Wolff, D. (2013). Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL. In Hallett, W., Königs, F. G. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 298–302). Klett/Kallmeyer.

CLIL(iG): Interdisciplinarity in German language teaching

CLILiG stands for Content and Language Integrated Learning in German, and refers to an interdisciplinary approach in which students not only learn the German language but also acquire the content of other subjects in that language in the course of their education. As a result, learners are able to develop not only their language skills but also approach the German language and culture from a broader perspective. In Hungary, this method is primarily applied in bilingual and minority educational institutions. This study demonstrates how CLILiG, as an interdisciplinary method, can enrich the educational experience, better motivate the learning process, and contribute to students' individual multilingual development in other areas of German education.

Keywords: CLILiG, German as a foreign language, German as a minority language, early language education

HUSZTHY ALMA

A CLIL megvalósulása az olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban

Kivonat:

A tanulmányban olasz–magyar két tanítási nyelvű oktatásban dolgozó anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárokat vizsgáló kutatás kerül bemutatásra, mely a CLIL-módszer magyar közoktatásban való megvalósulására fókuszál. Három középiskolában és egy általános iskolában megfigyelt tíz tanóra hangfelvételein és 6 interjún keresztül vizsgálom az anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárok spontán tanári viselkedését olyan olaszul tartott diszciplináris tanórákon, mint a történelem, földrajz, civilizáció, etika vagy környezetismeret.

Kulcsszavak: CLIL, közvetítő nyelv, anyanyelvi tanár, nem anyanyelvi tanár, két tanítási nyelvű oktatás

Bevezető

Magyarországon a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv – az Európa Unió alapelveknek megfelelően (Trattato, 2012) – legalább két idegen nyelv tanulását írja elő (NAT, 2020): az első idegen nyelv oktatása az általános iskola 4. évfolyamában, míg a második idegen nyelv a középiskolai, pontosabban a gimnáziumi képzés 9. osztályában kezdődik (*Útmutató*, 2020). A Nemzeti alaptanterv azt is meghatározza, hogy az egyes nyelvekből a középiskola végére milyen nyelvi szintet kell a diákoknak elérni: az első nyelv esetében legalább a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) szerinti B1 szintet, amely a középszintű nyelvi érettségi vizsga szintjének felel meg, a második nyelv esetében az elérendő minimum nyelvi szint az A2, vagyis az alapfok. Bármennyire is egyszerűnek tűnhet, az általános- és középiskolai intézményes nyelvoktatás keretében ezen minimum nyelvi szintek elérése, többek között a relatíve alacsony heti óraszámok miatt, gyakran nem is olyan könnyű. Az idegen nyelvek oktatására és elsajátítására fordítható alacsony óraszámok problematikája nem kizárólag a magyar közoktatást érinti, és a megoldási javaslatok is nemzetközi hatáskörben érkeznek. Ezen innovatív és a nyelvelsajátítás időbeli korlátoltságának feloldására fókuszáló megoldási javaslatok közül emelkedik ki az uniós szinten népszerűsített CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) -módszer, vagyis a Tartalmat és nyelvet integráló tanulás. Ez az oktatási forma lehetővé teszi, hogy a diákok – iskolai keretek között – anélkül mélyíthessék el idegennyelv-tudásukat, hogy a nyelvórák számát növelni kellene (Diadori, 2019, pp. 38-39; Serragiotto, 2003, pp. 7-9; Coyle et al., 2010, p. 3; Balboni, 2010, pp. 197-8; Vámos, 2007).

2019-ben a Magyar Nemzeti Bank Versenyképességi programja (MNB, 2019) keretében 330 javaslatot fogalmazott meg. Ezen javaslatok között szerepel, hogy minden közoktatási intézménynek legyen lehetősége legalább egy tantárgyat idegen nyelven oktatni (MNB, 2019). A program egyik célja tehát az lenne, hogy széleskörűen ösztönözze az idegen nyelvek használatát a nem nyelvi, vagyis a szakmai tartalom közvetítésére, vagyis nem a nyelvórán, hanem a diszciplináris tanórák terhére, és nem csupán a Magyarországon évtizedek óta jól működő, a nyelvi alapozó évnél köszönhetően a célnyelvet kiemelten magas óraszámokban tanító két tanítási nyelvű oktatási intézményekben. Ez pedig pontosan a CLIL-módszert kifejlesztők célkitűzése. De az óraszámokban megjelenő különbségeken túl hogyan viszonyul egymáshoz a két tanítási nyelvű oktatás, illetve a CLIL-módszer? Beszélhetünk-e Magyarországon a CLIL-módszer megvalósulásáról? Ezekre a kérdésekre is szeretnénk választ találni a jelen tanulmányban.

Elméletileg a két tanítási nyelvű oktatás a CLIL egy altípusának tekinthető (Bakti & Szabó, 2016), ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy például a Magyarországon évtizedek óta működő olasz-magyar két tanítási nyelvű oktatás gyakorlatában valóban felfedezhetőek-e a *Tartalom és nyelv integrálása* néven ismert módszer elemei. A kérdés megválaszolásának érdekében szeretném megvizsgálni a célnyelven történő ismeretsajátításra épülő oktatási elv konkrét megvalósulását az olasz-magyar két tanítási nyelvű általános- és középiskolákban. A két iskolatípusban a nyelvtanítás célja nem azonos, így a célnyelv oktatásának módszertanában és a célnyelven történő tanulásra választott tantárgyakban is lesznek számottevő különbségek. Míg a két tanítási nyelvű általános iskolában a cél a nyelvtanulás iránti pozitív attitűdök kialakítása a gyerekekben, illetve a célnyelv tanulásának kezdete egybeesik magának az iskolai tanulmányoknak az elkezdésével, tehát erre a kontextusra a játékos nyelvtanulás és a kognitív erőfeszítéseket nem igazán igénylő tantárgyak választása lesz a jellemző, addig a kéttannyelvű középiskolákban a cél a célnyelv minél magasabb szintű elsajátítása, illetve itt meghatározó szerepe van a kultúrákövetítésnek és az interkulturális kompetencia fejlesztésének (Oktatási Hivatal: *Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz*).

Az osztálytermi óramegfigyeléseken és a tanárokkal folytatott strukturált interjúkon alapuló kutatás szeretne rávilágítani arra, hogyan működik az olasz mint idegen nyelv a nem nyelvi ismeretanyag átadásának eszközeként az egyes tanárok jó gyakorlatainak és módszertani meglátásainak tükrében. Az interjúsorozatban három anyanyelvi és három nem anyanyelvi tanár vett részt: ők mind közoktatási intézmények olasz-magyar két tanítási nyelvű tagozatainak tanítanak, olyan kontextusban tehát, ahol a tanulók nap mint nap meglehetősen összetett nyelvi és kognitív kihívásokkal találkoznak.

A kutatás módszertana

Kutatásom félig strukturált interjúkon alapszik, amelyeket két olasz-magyar kéttannyelvű tagozattal rendelkező budapesti középiskolában (Kőbányai Szent László Gimnázium, Xántus János Két tanítási Nyelvű Gimnázium) és egy általános iskolában (Újlaki Magyar-olasz Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola) készítettem. A 45-60 perces interjúkat személyesen vettem fel saját fejlesztésű kérdéssor alapján, majd az

átírt interjúkat, vagyis szövegtörzseket elemzésnek vettem alá. A kutatás alapját óramegfigyelések is képezik, amelyeket a 3 említett iskolában összesen 7 órán végeztem és amelyek segítségével alkalmam nyílt bepillantást nyerni a valós iskolai szituációkba, megvizsgálni, hogy az interjúkban megjelenő elképzelések és koncepciók a konkrét tanórai gyakorlatban is manifesztálódnak-e.

CLIL vagy nem CLIL, ez itt a kérdés

Feltételezések

Eredeti célom, amit az imént a bevezetőben is megfogalmaztam, az volt, hogy megfigyelem, megismerem és bemutatom a CLIL egyik magyarországi megvalósulási formáját, különös tekintettel az olasz mint idegen nyelvre, amely az olasz két tanítási nyelvű iskolákban a szaktárgyi ismeretanyag átadásának eszközeként is funkcionál. Amikor azonban elmentem az egyik ilyen iskolába, ahol 1988-ban indult az első olasz-magyar két tanítási nyelvű osztály, néhány óramegfigyelést követően elgondolkodtam. A következőkben az olasz anyanyelvi tanár gondolatait idézem, aki a világtörténelem órákat tartotta (1):

- (1) Amit én csinállok, azt lehet CLIL-nek tekinteni, de nem formális értelemben. Mert a CLIL-nek mindig van egy nyelvi célja is, és ez itt nem igazán valósul meg. Amikor a diákjaim érettségiznek, és én a bizottságban ülök, nekem nem az olasz nyelvtudásukat kell értékelnem, hanem a tantárgyi tudásukat. Ha jól tudom, a végeredményben a nyelvtudás olyan 10%-ot tesz ki, a többi a tananyag.

A megkérdezett történelemtanár a CLIL-módszer egyik sarokkövére utal: az értékelésre (Serragiotto, 2003). A CLIL két fókusz, a nyelv és a tartalom (Ricci Garotti, 2006; Serragiotto, 2003) ebben az oktatási környezetben tehát nem fonódik teljesen egybe: a kétfajta ismeretet, a nyelvi és tartalmi tudást nem azonos súllyal értékeli.

Nagyon hasonló véleményen van egy szintén olasz nyelven történelmet oktató nem anyanyelvi kolléga (2):

- (2) Mindig azt mondom a diákoknak: nem én vagyok az olasztanárotok. Amikor dolgozatot íratok velük, nem értékelem a nyelvtudásukat, még ha a hibákat ki is javítom. Nekem a történelmi tudásukat kell fejlesztenem, a történelem tananyagot kell nekik átadnom. Amikor az órát próbálom olaszul tartani, nagyon sokat egyszerűsíték. Tudom, hogy nem úgy beszélek, mint egy anyanyelvi, de az én célom az, hogy a történelem anyagot megértsék. Ez amúgy borzasztóan nehéz.

Fontos ezen a ponton megjegyezni, hogy Magyarországon erről a kétfókuszú oktatási formáról (nyelv és ismeretanyag összekapcsolódó közvetítése) inkább egy spektrumban gondolkoznak, amely többfajta gyakorlatot mutathat (Bakti & Szabó, 2016). A kéttannyelvű oktatási forma mellett az egyetemeken bölcsészkarain működő nyelvi szakok is az adott idegen nyelven közvetítik a nyelvészeti, irodalmi és civilizációs ismeretanyagokat a nagyrészt közös anyanyelvvvel rendelkező homogén csoportokat alkotó hallgatóknak. Egy jövőbeni kutatás témája lehetne az is, hogy felsőoktatási kontextusban milyen didaktikai megoldások figyelhetők meg a döntően szintén magyar anyanyelvű bölcsész oktatók tanórai gyakorlataiban.

Gondolatok az osztálytermi megfigyelésekről

Az eddig idézett tanároknál két teljesen különböző órátartási gyakorlattal találkoztam: az első esetben egy teljes mértékben frontális órát láttam, ahol az olasz nyelvű tanári monológot (Bosc & Minuz, 2012) csupán egy-két – szintén a frontális órátartás eszközeként számon tartott – a diákok ismereteit ellenőrző tanári kérdés (Herbszt, 2010, p. 40) szakította meg. A tanár így nyilatkozott a saját órájáról: „Az én tantárgyam nagyon hasonlít arra, mint amit Olaszországban csinálnék”. Az órát egy egyetemi előadáshoz tudnám leginkább hasonlítani, ahol szinte adott a résztvevők, vagyis a tanár és a diákok közötti aszimmetrikus viszony, a két irányú-kölcsönös kommunikáció és az interakció szinte teljes hiánya. Az anyanyelvi tanár alapvető célja az volt, hogy a történelemóra – amúgy meglehetősen komplex – ismeretanyagát diákjainak átadja. A tartalom megértését kizárólag a tanár előadói stílusa könnyítette, aki a történelmi tényeket és eseményeket megpróbálta úgy elmagyarázni, hogy az összefüggéseket kihangsúlyozta, illetve segített levonni a logikus következtetéseket. Amikor az interjú során utaltam a tanári beszéde ezen sajátosságára, a következő választ kaptam (3):

- (3) Nem a nyelv volt nehéz, hanem a téma, az anyag. A nyelvezet nyilvánvalóan speciális, meg is kell nekik tanítanom a történelmi szaknyelvi kifejezéseket.

A tanulók nyelvi szintje szintén befolyással lehetett arra, hogy az anyanyelvi tanár hogyan kommunikált az órán. A kéttannyelvű képzés részeként ezek a diákok a 0. évben szinte kizárólag a célnyelvet tanulják, illetve a következő években is megmarad az idegen nyelvi órák magas óraszámja. Ennek köszönhetően ebben az iskolában a diákok a KER szerinti C1-es szintet is elérhetik, ez pedig lehetővé teszi számukra, hogy olyan tantárgyakkal is megbirkózzanak, amelyek már az idegen nyelv megértéséhez is jelentős kognitív erőfeszítést igényelnek.

A másik történelemóra, amelyre szintén túlnyomórészt az egyirányú kommunikáció volt a jellemző sok tanári kérdéssel, nem kizárólag olasz nyelven zajlott. A nem anyanyelvi tanár folyamatosan váltogatta a két nyelvet: az olaszt és mindenki közös anyanyelvét, a magyart. A diákok – ahogy a tanár is megjegyezte (4) – nem lettek volna képesek befogadni egy olyan információgazdag és olyan nyelvi komplexitású inputot, mint amilyen a korábban említett anyanyelvi tanár előadása volt. Úgy tűnt, ebben az iskolai kontextusban a tanulók nyelvi szintje nem megfelelő komplexebb szaktárgyi tartalmak elsajátításához, következésképpen a tanárnak olyan eszközökhöz kell folyamodnia, amelyek segítségével a diákok könnyebben megérthetik a tananyagokat.

- (4) Az utolsó évben még mindig problémáink vannak a történelmi szaknyelvvel. A tankönyv szövegei – amit egyébként én raktam össze – szintén túl nehezek nekik. Most, például, amikor bevezettem a keleti vallások témakörét, PPT-t használtam. De, még ez előtt csináltunk csoportmunkát is. Feltettem nekik kérdéseket a vallásokról, úgy általában: mit tudnak róluk, melyik vallásokat ismerik, és ezekről csoportokban beszélgettek, olaszul. Ez például nagyon tetszett nekik.

A nem anyanyelvi tanár rátapintott a probléma lényegére: itt, a monologikus stílus, a bonyolultabb szaktárgyi tartalmak kizárólag frontális átadása, kizárólag idegen nyelven, egyszerűen nem működik: a tartalom és nyelv oktatását jobban össze kell

kapcsolni. A nem nyelvi tartalmat nem elég tehát az adott idegen nyelven közvetíteni, eredményesebb, ha a tartalom közvetítése az adott idegen nyelvvel együtt történik, és a szaktárgyi óra egy jól felépített nyelvóra sajátosságaival is rendelkezik: az óra bevezető szakaszában fontos felidézni a diákok előzetes tudását a témában, érdemes sok csoportmunkát szervezni, ahol a diákok bátrabban szólalnak meg az idegen nyelven, végül meghatározó elem a tanár is, aki jobban háttérbe vonul, ezzel ösztönözve a diákokat arra, hogy szabadon megosszák gondolataikat, egymás között. Lássuk végül egy másik nem anyanyelvi tanár véleményét (5):

- (5) A kéttannyelvű oktatási forma nagyon speciális. Iskolánkban a diákok kiválasztják az érettségi tantárgyak közül, hogy melyiket akarják olaszul csinálni. Én az etika órákon inkább nyelvtanárnak érzem magam, különösen, mivel az etika jelenleg nem érettségi tantárgy. Itt fontos, hogy az idegennyelvi készségeiket is fejlesszem és ne csupán a tantárgyi tartalmakat adjam át nekik.

Úgy tűnik, az etika órát tartó tanárt kevesebb elvárás köti, mint történelmet tanító kollégáit, ez utóbbi tantárgy ugyanis rendszeres szereplője az érettségi vizsgáknak. Amennyiben az idegen nyelvű ismeretanyag átadása jellemzően egyirányú, és a tanári monológot csak a tanári kérdések törlik meg, a tanulók csupán passzív módon sajátítják el az új ismereteket, nyelvi kompetenciájuk pedig nem teljeskörűen fejlődik.

Ezen a ponton felmerülhet a kérdés, vannak-e vajon olyan tantárgyak, amelyek inkább alkalmasak arra, hogy CLIL-módszerrel tanítsák őket, és mások, amelyek kevésbé? Amint a továbbiakban látni fogjuk, a két tanítási nyelvű oktatási programokban részt vevő tanárok célkitűzései korántsem egyszerűek: kognitív és nyelvi szempontból is nagyon összetett információkat közvetítenek a tanulóknak egy számukra idegen nyelven, és ezzel egyidejűleg nyelvi kompetenciáikat is fejlesztik. Ezeket a célokat csak úgy tudják elérni, ha különböző tanítási technikákat és stratégiákat képesek egymást kiegészítő módon alkalmazni. Az egyetemi jellegű tanári előadások és a tanári-kérdés-centrikus szemlélet – ebben a tanítási kontextusban sem – igazán célravezető.

CLIL a magyar közoktatásban: módszertani megoldások és jó gyakorlatok

A továbbiakban szeretnék bemutatni néhány módszertani megoldást és jógyakorlatot, amelyeket a különböző két tanítási nyelvű iskolákban (1 általános iskola és 3 gimnázium) célnyelven tartott nem nyelvi órákon láttam, illetve szeretnék megosztani pár személyes meglátást, amelyek az interjúk során merültek fel bennem. Az elemzés során két változót vettem figyelembe:

1. a CLIL-módszerrel oktatott tantárgyak sajátosságai
2. anyanyelvi tanár vs. nem anyanyelvi tanár

A tartalmat és nyelvet integráló tanulásba bevont tantárgyak

Az interjúkban részt vevő tanárok mind egyetértettek abban, hogy vannak olyan tantárgyak, amelyeket nehezebb integrált módon, vagyis túlnyomórészt a célnyelven tanítani, megőrizve az egyensúlyt a két fókusz között. Ezt a vélekedést támasztja alá a következő két vélemény is, amelyek nem anyanyelvi tanároktól származnak:

- (6) A földrajz tantárggyal az a probléma, hogy a gyerekek nem fogják tudni a földrajzot magyarul. Handoutokat osztogatok nekik, ezeken szakszövegek vannak tele szak kifejezésekkel. Ezeket a szövegeket hangosan felolvassuk, mert így a kiejtésükkel, az intonációval is foglalkozunk. A legnehezebb szavakat lefordítjuk, utána pedig a képek alapján elmagyarázom nekik a természeti, földrajzi jelenségeket, magyarul. Néha olaszul is el tudok magyarázni néhány fogalmat, például azt, hogy vulkán, de bajban lennénk, ha olaszul magyaráznék olyanokat, mint például a metamorf kőzetek. Szóval ezeket a nehéz szövegeket valahogy el kell olvasnunk, ezekben van benne a tananyag, aztán beszélgethetünk olaszul az érdekesebb témákról.
- (7) Én világtörténelem órákat tartok. Egy olyan jegyzetet használok, amit én készíttettem a diákoknak, de ennek a tartalmát is le kell nekik egyszerűsítanem. A leegyszerűsített adatokat, információkat felírom a táblára, és ők mindent bemásolnak a füzetükbe. Sokszor így csinálom: elmagyarázok nekik valamit magyarul, közben kérdéseket teszek fel nekik, aztán esetleg ők mondanak valamit rá, magyarul. A válaszokat pedig lefordítjuk olaszra és ezek kerülnek be a füzetükbe, és így is kell megtanulniuk. Néha olasz kérdéseket is felteszek nekik. Az elsődleges célom az, hogy gondolkozzanak, érveljenek.

A nem anyanyelvi tanárok (6, 7) két alapvető problémára világítanak rá: 1. mivel érettségi tárgyakat tanítanak, kevés lehetőségük és idejük van a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztésére, 2. muszáj „letanítaniuk” az anyagot, még akkor is, ha a diákoknak komoly problémáik vannak a közvetítő nyelvvel, azon belül a szakszókincs elsajátításával. Mindeközben, az egyik anyanyelvi tanár (8) a magyar közoktatás egy más természetű hiányosságára mutat rá: nagyon kevés az olyan tantárgy, amelynek keretében a tantárgyi ismeretek elsajátításán túl a diákoknak lehetőségük van kritikai gondolkodásukat, érvelési képességüket is fejleszteni.

- (8) Én abban látom leginkább a szerepemet, hogy segítsék nekik interkulturális megközelítésből vizsgálni a dolgokat. Vegyünk például a kommunizmust: itt a kommunizmusról egyhangúan diktatúraként beszélnek, azonban Nyugat-Európában nem így látták. Sok nyugati számára a *kommunizmus* szó a szabadság szinonimája volt. Tehát ilyen dolgokról is az adott nyelven keresztül beszélsz a diákoknak. Ha létezik egy hiány, amit én személy szerint is szeretnék betölni, és ez kicsit az egész magyar oktatási rendszerre jellemző, az az, hogy nincsenek kifejezetten a kritikai gondolkodást, vagy magát a gondolkodást, reflektálást fejlesztő tantárgyak. És én tulajdonképpen ezekre a dolgokra fektetem a hangsúlyt.

Az óramegfigyelések és interjúk alapján (9) az is kiderül, hogy vannak olyan tantárgyak is, amelyek kifejezetten jól idomulnak a CLIL-módszerhez:

- (9) A célnyelvi civilizáció órákon leginkább kulturális témákkal foglalkozunk: van egy kis történelem, egy kis földrajz, olyan dolgok, amelyek a nyelvkönyvekben nem szerepelnek. Például részletesen vesszük a *Risorgimentót*, Itália egyesítését, ami a nyelvkönyvekben nem szokott benne lenni. De ebben az esetben a CLIL-módszer, vagyis a tartalom célnyelven való közvetítése pont, hogy nagyon jól működik, mert ezek a témák a nyelvkönyvek témáihoz kapcsolódnak, azokat egészítik ki.

A megfigyelt etika óra is kiváló példa arra, hogyan lehet a diákokat egyszerre kognitív és nyelvi szempontból is ösztönző kihívások elé állítani. A nem anyanyelvi tanár óráján a diákoknak olyan kényesebb témákkal kapcsolatban is állást kell foglalniuk olaszul – szóban és írásban egyaránt –, mint például a különböző emberi közösségek működése, sztereotípiák, a felelősség és a felelőtlenség témája, abortusz, stb. Lássuk, mint mondott a tanár ezzel kapcsolatban (10):

- (10) Az etika órákon kizárólag olaszul beszéltek. Mivel az etika – egyelőre – nem érettségi tantárgy, azt szoktam mondani a diákoknak, hogy számukra ez egy nagyon magas szintű nyelvóra inkább. Dolgozat nincs. Az órákon sok vitát rendezünk, és én vagyok a moderátor. A legfontosabb célom az, hogy a kritikai gondolkodásukat fejlesszem, és ezzel egyidejűleg a nyelvtudásukat is. Próbálom őket hozzászoktatni, hogy nyelvíleg is legyenek igényesek. Már a kérdést is így teszem fel: Ha te XY helyében lennél, ...

A korábban vizsgált tantárgyakkal ellentétben az etika órán a tanulók nem kapnak osztályzatokat, és így a tananyag leadásának terhe sem olyan mértékben nehezedik a tanár vállára: több idő marad a beszélgetésre, a szabad vélemény kifejtésre, és mindezt a diákok az idegen nyelven tehetik meg.

Egy kéttannyelvű általános iskola 3. osztályában részt vehettem egy környezetismeret órán is. A két tanítási nyelvű általános iskolákban általában olyan tantárgyakat tanítanak idegen nyelven, amelyek kognitív szempontból kevésbé terhelik meg a gyereket: ilyen tárgyak a rajz, és technika, az ének, vagy a testnevelés. Jelen esetben viszont pont egy ellenpéldát láthattam: a környezetismeret órán a gyerekek a tanár vezetésével sikeresen csoportosították és jellemezték a gerinces és gerinctelen állatokat. A játékos és mozgásos feladatok, az interaktív tábla, illetve a kreatív és egyben hatékony tanítási technikák (ötletelés, szemléltetés képekkel, párkereső, kórusban ismétlés, rajzolás) segítségével az anyanyelvi tanárnak sikerült összetettebb tudásanyagot is átadnia a meglehetősen heterogén csoportnak. A csoportban ugyanis voltak olasz anyanyelvű, olasz-magyar kétnyelvű és kezdő olasz nyelvtudású magyar anyanyelvű gyerekek is. Az órán a tanár nagyon nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy szerves módon összekapcsolja az ismeretanyag átadását és a gyerekek nyelvi-kommunikatív kompetenciájának fejlesztését. Erről így nyilatkozott (11):

- (11) Próbálok nekik támpontokat adni, hogy nyelvi szempontból is elgondolkodjanak azon, amit csinálnak. Ma például volt egy kislány, aki egy hernyót (*bruco*) rajzolt, de a füzetébe két c-vel írta, *brucco*. Amikor megláttam, nem azt mondtam neki, hogy rosszul írtad le, hanem azt mondtam, hogy: Amikor kiejtem, *brucót* vagy *bruccót* mondom? ezután ő rögtön megértette és javította. Mindig megpróbálom rávezetni őket a megoldásra.

Anyanyelvi tanár vs. nem anyanyelvi tanár

Ezen a ponton szeretnék rámutatni arra a tanári működésre, amely valóban képes a nyelv és a tartalom tanításának integrált összekapcsolására. A jelen kutatás keretében hat tanárral készítettem interjút, akik közül hárman olasz anyanyelvűek, hárman

pedig magyar anyanyelvűek, tehát nem anyanyelvi beszélők. Kétségtelen, hogy egy normál (de semmiképp nem kezdő szintű) nyelvórán az anyanyelvi tanárok bizonyos előnyökkel rendelkeznek a nem anyanyelvi kollégáikkal szemben. De igaz ez a nem nyelvi tartalmakat idegen nyelven közvetítő tanórák esetében is? Az anyanyelvi tanár minden bizonnyal garantálni tudja a CLIL-módszer két pillérének érvényesülését: az autentikus nyelvi forrás és környezet megteremtését, amely lehetővé teszi a tanulók számára a nyelvi megmerítkezést, illetve az interkulturális megközelítést. Az anyanyelvi tanárnak viszont figyelnie kell egy harmadik pillérre is: nem szabad hagynia, hogy a hangsúly túlságosan eltolódjon a nyelvről a szaktárgyi tartalomra. Ő nem csak a szaktárgy, de az idegen nyelv tanára is.

Az általános iskola anyanyelvi tanára (12), aki rendelkezik az olasz, mint idegen nyelv tanári képesítéssel, úgy tűnik az egyetlen, aki a szaktárgyi órákon is kifejezetten törekszik diákjai nyelvi kompetenciáinak és készségeinek fejlesztésére:

- (12) Az én óráim kizárólag olaszul zajlanak. Ez az óráim erőssége, a nyelvi része. Körülbelül egy év kell ahhoz, hogy a gyerekek önszántukból, saját akaratukból olaszul forduljanak hozzám, és ne a padtársukat kérjék meg, hogy fordítsanak nekik, ha valamit nem értenek, vagy nem tudnak kifejezni. Ilyenkor már próbálják megérteni, amit mondok. Nyilván ez annak is köszönhető, hogy én viszont nem beszélek magyarul. Ahhoz, hogy megértsenek, rengeteget mutogatok, gesztikulálok. Aztán igyekszem ösztönözni őket, hogy olaszul válaszoljanak.

A két tanítási nyelvű oktatásba bevonható nem anyanyelvi tanárok másfajta előnnyel rendelkeznek: erősségük az egyetemi képzésükben áll. Magyarországon a középiskolai tanári szakképzettség osztatlan, öt évig tartó, kétszakos képzésben szerezhető, amelyből az egyik gyakran nem nyelvi szak. Ezek a kétszakos tanárok tehát rendelkeznek egyrészt a nyelvtanári képzés során elsajátított didaktikai módszerek és technikák széles repertoárjával, képesek kontrasztív jellegű magyarázatokat adni, másrészt egy nem nyelvi tárgy, amely lehet biológia, földrajz, vagy akár matematika, szaktanári is.

Konklúzió

Megállapíthatjuk tehát, hogy a CLIL-programban, és azon belül a két tanítási nyelvű oktatásban indokoltan szerepelnek a diákokat tartalmi szempontból is kognitív kihívás elé állító, például természetismerettel (biológia, fizika, kémia, földrajz), vagy társadalomtudománnyal (világtörténelem, etika, célnyelvi civilizáció) foglalkozó tantárgyak, de csakis egy szilárd nyelvi alap megszerzése után. Így működnek jó esetben a két tanítási nyelvű iskolák, ahol a diákok egy évig nagyon magas heti óraszámban foglalkoznak a célnyelv elsajátításával. Ugyanakkor a jó nyelvtudás nem elegendő: a CLIL-módszer csak akkor működik, ha a nyelvre és a tartalomra – az innovatív megoldások és leginkább a feladatközpontúság előnyben részesítésével – ugyanolyan mértékben tudunk fókuszálni, és ilyen módon a tanórai keretek valóban kitágulnak: a tanulók a szaktárgyi tudás elsajátítására egy idegen nyelvet használnak, illetve az idegen nyelv elsajátítása során kognitív szempontból is motiváló tartalmakkal találkoznak. Nem véletlen, hogy ma Magyarországon a CLIL elsősorban a korai nyelvoktatáshoz kapcsolódik, és ezzel párhuzamosan olyan tantárgyakhoz, amelyek könnyen

követik a feladatközpontú didaktikai megközelítést, mint például a rajz, a technika, a testnevelés, stb. Nehezebb a CLIL-módszer megvalósulása a kéttannyelvű gimnáziumok programjában, bármilyen furcsán hangzik is ez. Itt ugyanis a kétszintű érettségi vizsga bevezetése óta a diákoknak teljesíteniük kell emelt szinten a célnyelvi érettségi vizsgát, illetve legalább két szaktárgyból idegen nyelven kell érettségizni. Sikeres vizsga esetén a tanulók kétnyelvű vizsgabizonyítványt kapnak, amely egy C1-es nyelvvizsga bizonyítványnak felel meg (Vámos, 2007). Mint kiderült, sok esetben az érettségiztetés kényszere kibillentí az egyensúlyából a két fókuszú integrált oktatást, és nyomás alá helyezi a tanárokat: a tananyaggal haladni kell és a nyelvi kifejezőképesség fejlesztése háttérbe szorulhat.

A szakirodalom szerint a CLIL fogalmi kerete a 4C elméletben foglalható össze: «content»: az ismeretanyag, «communication»: a tanár és a diákok közötti interakció az idegen nyelven, «cognition»: a diákok kognitív képességeiket használva problémákat oldanak meg, hipotéziseket állítanak fel, illetve kritikusan gondolkodnak, végül «culture»: a különböző kultúrákat összekötő és megkülönböztető elemek mélyebb megértése, ebben az oktatási formában szervesen kapcsolódnak össze (Diadori, 2019, pp. 38-39). Az olasz-magyar két tanítási nyelvű általános iskolában látott környezetismeret óra teljes mértékben tükrözi azt, ami a CLIL alapvető lényege kellene, hogy legyen: a tudást a gyerekek nem a tanári magyarázatokat hallgatva készen kapják, hanem gondolkodásukra támaszkodva felépítik azt (Kovács, 2018, p. 21), előzetes nyelvi és tantárgyi tudásukat szimultán aktiválják. Az óramegfigyelések igazolják továbbá, hogy a CLIL-módszer az interkulturális megközelítést lehetővé tevő tantárgyakat is előnyben részesíti, mint például a történelem, a célnyelvi civilizáció vagy az etika, különösen, ha az érvelés és a kritikai gondolkodás fejlesztése megfelelő teret és hangsúlyt kap, hiszen ezen készségek fejlesztése gyakorlatilag hiányzik a magyar közoktatás rendszerének jelentős részéből.

Végül, bár az idegen nyelv, mint a nem nyelvi tartalmak közvetítésére használt eszköz közoktatásba való bevonása jelentősen gazdagította a (nem csak nyelv-) tanítási módszerek és technikák körét, az is nyilvánvaló, hogy a nyelvtanításra szakosodott oktatók bevonása a programba feltétlenül szükséges. Furcsa, hogy ez az igény szembe megy a CLIL korai olaszországi megvalósulásával, amely pont, hogy kizárta a nyelvtanárokat ebből a típusú oktatásból (Di Sabato et al., 2018, p. 500), illetve, hogy a felsőoktatásban, ahol idegen nyelven történik az ismeretanyag közvetítése, szintén nem elvárás, hogy az oktatók rendelkezzenek nyelvtanári végzettséggel. A tartalmat és nyelvet integráló tanulás során, történjen ez az általános iskolában, a középiskolában, vagy akár az egyetemi nyelvszakokon, alapvető fontosságú lenne tehát biztosítani a jó (nyelv- és szaktárgyi) pedagógiai képzettséggel rendelkező tanárok jelenlétét, függetlenül attól, hogy anyanyelviek, avagy sem.

IRODALOM

- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 2016(2). <http://doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>
- Balboni, P. (2010). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.

- Bosc, F. & Minuz, F. (2012). La lezione. *Italiano LinguaDue*, 2, 226-257.
- Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Diadori, P. (2019). *Insegnare italiano L2*. Le Monnier Università.
- Di Sabato, B. et al. (2018). Il profilo dell'insegnante nell'era del CLIL. Analisi di un'esperienza internazionale. In Coonan, C. M. et al. (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*, 499-518. Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>
- Herbszt, M. (2010). Tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 01*. Szegedi Egyetemi Kiadó. https://many.hu/wp-content/uploads/2020/11/NYF_01.pdf
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker. 30 éves a hazai kéttannyelvű oktatás*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Editore Provincia Autonoma di Trento. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Il+futuro+si+chiama+CLIL/51817688-2d2a-4dab-b842-2b5a195ba0c4>
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme lingua e contenuti non linguistici*. Guerra Edizioni.
- Vámos, Á. (2007). Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új pedagógiai szemle* 2007(3-4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/ketszintu-erettsegi-vizsga-a-ket-tanitasi-nyelvu-kozepiskolakban>

Források

- Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Magyar Nemzeti Bank (2019). Versenyképességi program 330 pontban. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/jelentesek/versenykepessegi-program-330-pontban/versenykepessegi-program-330-pontban> (letöltés dátuma: 2024.09.15.)
- Nemzeti alaptanterv (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Oktatási Hivatal: Irányelv és kerettantervek a két tanítási nyelvű iskolai oktatáshoz. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/
- Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (Európai Unió működéséről szóló szerződés) (2012), 165-ös cikkely, 2. paragrafus. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:it:PDF>
- Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához (2020). <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-idegen-nyelv-tantargy-tanitasahoz.pdf> (letöltés dátuma: 2024.09.15.)

CLIL method in Italian-Hungarian bilingual education

This article presents the findings of a survey regarding native and non-native teachers in bilingual education, in relation to a subtype of CLIL programme in a Hungarian school context. This study focuses specifically on the use of Italian as a Foreign Language used as a vehicular language, through audio recordings of 10 lessons and six interviews carried out during teacher observations in three high schools and one elementary school. The spontaneous language behaviour of native and non-native teachers in classes in disciplines such as History, Geography, Civilization, Ethics and Environmental Sciences was studied during lessons carried out in Italian.

Keywords: CLIL, vehicular language, native teacher, non-native teacher, bilingual education

PELCZ KATALIN

Tematikus modellszövegek a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás szolgálatában

Kivonat:

Jelen tanulmány egy olyan munkamenetet mutat be, mely a használatalapú nyelvoktatási elemletekre építve ad konkrét javaslatot egy tematikus olvasókönyv feldolgozására. Bemutatja a módszertani kereteket, magát az olvasókönyvet, majd a munkamenetet, végül a projektben részt vevő nyelvtanulók értékeléseit. Azt tűzi ki célul, hogy plasztikussá tegyen egy olyan metodikai eljárást, amelynek során világosan látszanak a lépések, a célok, az indokok és az eredmények. A cikk az *Olvasókönyv a MagyarOK* A2-es kötetéhez (Szita & Pelcz, 2024) című tananyag tartalomalapú CLIL módszereket is alkalmazó munkamenetét mutatja be egy kérdőíves vizsgálattal követett oktatási folyamatban. A munkamódszer bemutatása mellett elemzi a kérdőíveket is, melyeknek segítségével a diákok hétről hétre számot adtak a tananyaggal folytatott munka tapasztalatairól.

Kulcsszavak: tematikus olvasókönyv, modellalapú nyelvoktatás, illeszkedő nyelvtudás, lexikogrammatika, természetes nyelvhasználat, tanórai munkamódszer, diákok visszajelzése, MagyarOK

A projekt módszertani keretrendszere

Az A2-es nyelvi szint elérése a (magyar) nyelvtanulás során fontos mérföldkő, hiszen az alapozást követően itt válik nyilvánvalóvá, alkalmazhatóvá a befektetett munka, vagy – rosszabb esetben – ezen a szinten adhatják fel a diákok a nyelvtanulást. Azért szükséges speciális odafigyeléssel oktatni ezen a szinten, mert a kezdeti lelkesedést már kissé kikezdhetette a sok munkaóra, ugyanakkor a diákoknak még nem áll rendelkezésükre annyi nyelvi ismeret és tapasztalat, hogy magabiztosan mozoghassanak az idegen nyelvi kommunikáció színterein. A kihívásokra egy lehetséges válasz – és jó motivációs eszköz –, ha a diákokat a komoly teljesítmény motiválja, ha a nyelvórán kívül is jól hasznosítható nyelvi anyagokkal találkozhatnak, melynek autenticitása és hasznossága a diákok számára is egyértelmű.

A *MagyarOK* tankönyvcsalád négy kurzusvivő kötettel és több változatot oktatási anyaggal (kiegészítő kötetek, videók, interaktív feladatok stb.) segíti a nyelvtanulást. Az A1-es és az A2-es szinten tematikus olvasókönyv kapcsolódik a tananyaghoz. Jelen projekt bemutatása kapcsán az *A2-es Olvasókönyv* kerül a figyelem középpontjába. Az *A2-es Olvasókönyv* egy olyan tananyagcsomag része, amely egységes módszertani koncepcióval rendelkezik (Szita & Pelcz, előkészületben), s amely fontosnak tartja, hogy az alacsonyabb nyelvi szinteken is olyan módszertani és oktatási tartalmakkal segítse a magyar mint idegen nyelv tanulását, melyek

- (1) a természetes nyelvhasználatra épülnek,
- (2) nagy nyelvi inputot adnak,
- (3) a nyelv variabilitására helyezik a hangsúlyt, ahol
- (4) a nyelvben gyakran előforduló elemek hangsúlyos szerepet kapnak, s ahol
- (5) az ismeretek spirális bővítése kiemelt feladat.

Ezek az elvek a modellalapú nyelvoktatás támpillérei. A modellalapú nyelvoktatás módszerének fontos fogalma továbbá

- (6) az illeszkedő nyelvtudás közvetítése,

mely egyszerre veszi figyelembe a természetes nyelvhasználat szabályait, a diák nyelvi szintjét, érdeklődését és szükségleteit.

Az oktatási csomag fejlesztésénél kiemelt cél, hogy kezdő nyelvi szinten közvetítsen olyan didaktizált tananyagot – nem csupán a tankönyvek, hanem az olvasókönyv, a videótár, a hangfelvételek, az online gyakorlófelület, a több nyelvi szinten használható korpusz és hangfelvételek esetén egyaránt –, melyek megfelelnek a természetes nyelvhasználat kritériumának, s olyan mennyiségű nyelvi inputot, hogy a nyelvtanuló a tanórán kívül is sikeresen tudja a megszerzett tudását alkalmazni. Az *A2-es Olvasókönyv* hangsúlyozza a tipikus nyelvhasználatot, és párhuzamosan épít a tankönyvben is megjelenő, gyakran tárgyalt témákra.

Az olvasókönyvekben válik szembeűnővé a modellalapú nyelvtanítás (Szita & Pelcz, előkészületben) egy másik sarokköve, nevezetesen

- (7) a lexikogrammatikai megközelítés,

amelynek értelmében egyben kezelünk formai és tartalmi elemeket. A lexikogrammatikai megközelítés a nyelvtanulásban egy olyan elméleti és gyakorlati keret, amely a lexikai egységek és a grammatika szabályok szoros kapcsolatára és kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt. Ezen megközelítés középpontjában az a felismerés áll, hogy a nyelvi jelentés és használat nagyrészt a lexikai és grammatikai elemek integrációjából származik (Hunston & Francis, 2000). A lexikogrammatikai megközelítés alapja az, hogy a nyelv szókincse és nyelvtana nem különálló, független rendszerek, hanem egymással összefonódva működnek (Berber Sardinha, 2020, Szita, 2024).

Az *A2-es Olvasókönyv* szövegeiben a tanulók komplex szövegekkel találkoznak, melyet a *MagyarOK A2+* kötet anyaga már előkészített. A diákok ezekhez hasonló szövegeket (feltételezhetően) még nem tudnának alkotni, ugyanakkor a tartalmak megértéséhez és feldolgozásához rendelkeznek a szükséges ismeretekkel. Az olvasókönyv autentikus szövegeinek segítségével integrált módon sajátíthatják el és gyakorolhatják a nyelvet úgy, hogy egy adott témáról nyolc hasonlóan szerkesztett, de más-más szerző által készített szöveggel dolgozhatnak. Ezáltal – több más érdekes és hasznos megfigyelési szempont mellett – megfigyelhetővé válik, hogy egy adott nyelvtani szerkezet gyakran kapcsolódik meghatározott lexikai elemekhez, és ezek együttes tanulása segíti a nyelvi kompetencia fejlesztését.

A tartalom és a nyelvoktatás kettős, integrált középpontba állítása számos formában került be a nyelvoktatási gyakorlatba. Előnyei is több nézőpontból tükröződnek. Az eddigi kutatások és tanulmányok alapján megállapíthatjuk, hogy a tartalmi és

nyelvtanulási gyakorlatokat cselekvésorientált, feladatalapú, tapasztalati és gyakorlati tevékenységekkel kombinálják a leggyakrabban (Kolb, 1984; Ellis, 2003; Cenoz at al., 2014). Ezáltal az ismeretek megszerzésén túlmutatnak a tanulási folyamat során hangsúlyosabbá váló további készségek és képességek: a készségek, amelyeket a (nyelv) tanulók másokkal való együttműködés révén szerezhetnek meg, meghaladják azt, amit a diák egyedül tud elérni. Ebben az együttműködő szociális kontextusban a tanulók a nyelvet a tartalmi ismeretek megszerzése mellett a társas interakció követelményeinek való megfelelésre is használják.

A CLIL megközelítést fémjelző kognitivistá modellek az emergens szemlélet – a komplexitáselmélet, a konnekcionizmus és a dinamikus rendszerelmélet (Ellis, 1998; Larsen-Freeman, 2012) –, valamint a Bloom-taxonómia felülvizsgált változata (Kratwohl, 2010) a következő elemeknél érhető tetten a munkamenetünkben, amely során a tanuló:

- aktív résztvevője az idegen nyelvű tematikus diskurzusnak,
- aktiválja, alkalmazza a korábban szerzett ismeretek,
- számára az elsajátítandó tartalom kognitív és motivációs alapot ad,
- a korábbi ismereteit szervesen fejleszti tovább,
- a munkamenet során az idegen nyelven, jelen esetben magyarul dolgozik,
- a nyelvi elemeket releváns és kontextuálisan megfelelő módon használja,
- megérti és alkalmazza a tárgyalt témában gyakran használt, relevánsban vagy hasznosnak kategorizált ismereteket és készségeket.

Az Olvasókönyv a MagyarOK A2-es kötetéhez című tananyag ismertetése

A modellszövegek

Az olvasási készségek fejlesztésében kulcsfontosságú szerepe van annak, hogy a diákok megtanulják a releváns tartalmi és formai információ feldolgozását, illetve megtanulják kezelni az ismeretlen nyelvi elemeket. Az olvasás során előfordulhatnak ismeretlen szavak, kifejezések vagy nyelvtani szerkezetek, amelyekkel a tanulóknak meg kell birkózniuk. A szövegfeldolgozási készségek célzott fejlesztése lehetővé teszi, hogy a diákok különböző stratégiákat alkalmazzanak az ilyen akadályok leküzdésére. Ilyen stratégiák lehetnek például a kontextus segítségével való jelentéskitalálás, a szöveg logikai felépítésének elemzése, valamint az ismétlődő nyelvi elemek azonosítása. Ezek a technikák nemcsak a szövegértést támogatják, hanem növelik a tanuló magabiztosságát is, mivel képesek lesznek az ismeretlen elemeket hatékonyan kezelni, anélkül hogy folyamatosan szótárhoz vagy más segédeszközkhöz kellene fordulniuk.

Az olvasókönyv gerincét az összesen 64 modellszöveg képezi, melyeket tizenegy szerző hívott életre. A könyvben szereplő szövegek összhangban vannak a meghatározott terjedelmi követelményekkel és a megadott tematikával. Fejezetenként a nyolc-nyolc szöveg egyazon témát jár körül, mégis többféle szerzői hangot és kifejezési módot mutat be, melyek egyrészt a nyelv tipikus elemeire, másrészt az egyedi nyelvhasználati jelenségekre világítanak rá.

Azon lexikai elemek megértését, melyek vélhetően nem ismertek a tankönyv fejezetének elsajátítását követően, az angol nyelvű fordítás segíti. A szójegyzetek is segíthet-

nek a diákoknak abban, hogy hatékonyabban értelmezzék a szöveget. A szójegyzetek nem csupán fordításokat tartalmaznak, hanem gyakran szókapcsolatokat is, amelyek segítik a szavak és kifejezések helyes kontextusbeli használatát. Ehhez kapcsolódik Nation (2001) megállapítása, miszerint a szókincs tanulásában kulcsfontosságú a szavak különböző kontextusokban történő bemutatása és gyakorlása.

1. ábra

Példa a Bemutakozás fejezet modellszövegei közül

MODELLSZÖVEGEK • Model texts

1. Olvassa el és hallgassa meg az 1–4. szöveget! Jelölje meg a hasznos kifejezéseket! • Read and listen to texts 1 to 4.
Mark useful expressions.

1. Boglárka: A nevem Boglárka. Magyarországon, Budapesten születtem, de gyerekkoromban Monoron éltem. Aztán visszakerültem Budapestre, és most itt járok egyetemre, angol–történelem szakra. Az egyetem befejezése után tanárként szeretnék dolgozni. Már most is vannak magántanítványaim az egyetem mellett. Nagyon szeretek nyelveket tanulni és tanítani. A tanításban minden korosztállyal szeretek dolgozni, de persze nem egyszerre! A legfiatalabb tanítványom hatéves, a legidősebb pedig kilencvenéves volt.

Úgy tervezem, hogy egy budapesti gimnáziumban fogok majd dolgozni. Az is lehet, hogy egy másik városba, esetleg egy másik országba költözzöm. Majd meglátom.

A szabadidőmben nem vagyok nagyon aktív, inkább otthon pihenek, de néha szeretek a természetben lenni. Imádom a vizet: szeretek napozni, úszni, evezni. Ha sok időm van, szívesen megyek kirándulni a hegyekbe a barátaimmal. Ilyenkor mindig piknikezünk is.

Egyedül élek. Sajnos az apukám meghalt, amikor tizenkét éves voltam, az anyukám pedig egy másik városban él, ezért évente csak néhány alkalommal találkozunk. Néhány unokatestvérem külföldön él, velük is ritkán találkozom. De születésnapokon és karácsonykor mindig beszélünk egymással.



visszakerültem Budapestre	I returned to Budapest
az egyetem befejezése után	after graduating from university
vannak magántanítványaim	I have private students
minden korosztállyal szeretek dolgozni	I love working with people of all ages
nem egyszerre	not all at once, not at the same time
úgy tervezem, hogy	my plan is to
az is lehet, hogy	maybe, it is also possible that
majd meglátom	I'll see
evezni	row, paddle
évente csak néhány alkalommal	only a few times a year
beszélünk egymással	we talk to each other

A modellszövegek tanulmányozása során a nyelvtanulók találkoznak azokkal a gyakori szerkezetekkel és szókincs elemekkel, amelyek a témával kapcsolatban a magyar nyelvben rendszeresen előfordulnak (például: *most itt járok egyetemre, ha sok időm van, amikor tizenkét éves voltam*), s így szilárd alapot nyújtanak a nyelvi készségek

fejlesztéséhez. A szövegekhez szövegértési és szókincsbővítő feladatok kapcsolódnak. Álljon itt ugyanebből a fejezetből egy másik modellszöveg is:

2. ábra

Példa a Bemutakozás fejezet modellszövegei közül a szöveghez kapcsolódó feladattal

5. Krisztina: A nevem Krisztina. Kecskeméten születtem, mint Kodály Zoltán, a híres magyar zenepedagógus. Én is zenész vagyok, csellózom. Budapesten jártam egyetemre, a Liszt Ferenc Zeneakadémián végeztem. Az egyetem mellett gyerekeknek adtam órákat. Sok éve Párizsban élek a családommal, és tavaly óta több ismertebb zenekarban is játszom. Szerintem nagyon jó dolog másokkal együtt zenélni. A gyakorlás néha ugyan unalmas, de hát erre is szükség van.

Kevés a szabadidőm. Otthon sokat takarítok, főzök vagy sütök a családomnak. Mostanában szívesen fotózom: főleg növényeket fényképezek. Imádok operába járni, utoljára Mozart Varázsfuvoláját láttam. Bár külföldön élek, évente többször hazautazom Magyarországra. Ott sem lehet unatkozni, rengeteg jó kulturális program van szerte az országban. A férjem francia, de jól beszél magyarul. Van magyar, francia, finn és szerb barátunk is, és a családukban svéd nemzetiségű ember is van.

híres magyar zenepedagógus

famous Hungarian music educator

zenész vagyok

I am a musician

csellózom

I play the cello

az egyetem mellett

next to my studies

ugyan

although

erre is szükség van

it is necessary, as well

főleg

mainly, principally

Varázsfuvola

Magic Flute

évente többször

several times a year

hazautazom

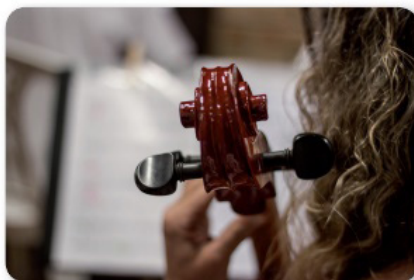
I travel back home

szerte az országban

all over the country



Mostanában szívesen fotózom: főleg növényeket fényképezek.



Az önálló szövegalkotás előkészítéséhez a szótárak és fordítóprogramok helyett a szövegmodellek használata bizonyulhat hatékonyabbnak. A modellszövegek alapján a tanulók nem csupán szavakat tanulnak, hanem komplex nyelvi szerkezetekkel, mondatépítéssel és összefüggő gondolatmenetekkel is megismerkednek, a nyelvi elemeket mindig tematikus kontextusban látják. Így a nyelvtanulás során az autentikus nyelvi modelleken keresztül érthetik meg a nyelv dinamikáját, és alakíthatják ki saját szövegalkotási készségeiket.

Szavak kontextusban

A *Szavak kontextusban* címet viselő, minden fejezet részét képező alfejezet fontos szerepet játszik a lexikogrammatikai szemléletű tanulás kialakításában. Ez a megközelítés – mely szerint a szavak nem csupán önmagukban állnak, hanem a valóban használt nyelvben általában bizonyos nyelvtani szerkezetekhez és kontextusokhoz kapcsolódnak – a szókincs és a nyelvtan szoros kapcsolatára épít, és nem választja szét a két területet, hanem egységes egészként kezeli őket, így támogatva a mélyebb nyelvi megértést (Sinclair, 1991). Vagyis a *Szavak kontextusban* alfejezet a lexikogrammatikai szemléletű tanulást támogatja, amely a nyelv kontextuális használatára helyezi a hangsúlyt.

A lexikogrammatikai szemlélet azt hangsúlyozza, hogy a szavak jelentése gyakran függ attól, milyen környezetben használják őket. Például egy adott ige vagy főnév jelentése és használata módosulhat, változhat attól függően, hogy milyen nyelvtani szerkezetben vagy kontextusban jelenik meg. Ebben az alfejezetben a diákok konkrét használati minták segítségével tanulhatnak, melyeket korábban a szövegekben ismerhettek meg. Nem külön tanulják a nyelvtani szabályokat és a szavakat, hanem ezek összekapcsolását gyakorolják. A szavak konkrét nyelvi szerkezetekben való használata lehetővé teszi, hogy a tanulók felismerjék a gyakori kollokációkat, azaz azokat a szavakat, amelyek rendszeresen együtt fordulnak elő.

A kontextusban tanult szavak és nyelvi szerkezetek idővel automatikussá válhatnak, így a tanulók képesek lesznek a helyes formákat tudatos gondolkodás nélkül alkalmazni. Ez a folyamat elengedhetetlen ahhoz, hogy a nyelvtanulók magabiztosan és hatékonyan kommunikáljanak.

3. ábra

Példa a Szavak kontextusban alfejezet feladataira

7. Jár • Jár (go /regularly/)

- a) Olvassa el a példamondatokat! Figyelje meg a tipikus szórendeket! • Read the examples. Study the typical word orders.

Hol? + **jár egyetemre/iskolába**
 Visszakerültem Budapestre, itt **járok egyetemre**.
 Budapesten **jártam egyetemre**.
 Pécsen **jártam középiskolába**.

Hova? + **jár**
 Amikor egyetemre **jártam**, még nem gondoltam, hogy külföldön fogok élni.
 A kislányommal játszótérre **járunk**, kirándulunk.
 Imádok operába **járni**.

jár + INF (túrázni, dolgozni)
 Nagyon szívesen **járok** túrázni a környékünkön.
 Pécsre **járok** dolgozni.

INF (fókusz) + **jár**
 Dolgozni **járok** Pécsre(, nem tanulni).
 Túrázni **járok** a környékünkön(, nem gombát szedni).

b) Alkosson mondatokat! Ügyeljen a szórendre! Néha több megoldás is lehetséges. • Form sentences. Pay attention to the word order. Sometimes, more than one answer is possible.

1. *ha van időm – járok – kiállításokra:* Ha van időm, kiállításokra járok. A kortárs európai művészet a kedvencem.
2. *gyakran járunk – kávézni – a barátómmal:*
 Ilyenkor mindig jókat szoftunk beszélgetni.
3. *jazzkoncertekre – imádom – járn:* Különösen
 a klasszikus jazzt szeretem.
4. *egy nyelviskolába – járok – angoltanfolyamra:*
 Elég jó, csak az a baj, hogy otthon nincs időm tanulni.
5. *kora reggel – úszni – járok:* Ilyenkor elég kevesen
 vannak az uszodában.
6. *Kaposváron – középiskolába – jártam:*
 Ez egy kisváros a Dél-Dunántúlon.

A feladatok alapja sok esetben az úgynevezett konkordanciasor, amelynek lényege, hogy a kulcsszavakat és azok szöveggörnyezetét különös figyelemmel vizsgáljuk. A korpusznyelvészetben gyakran használt konkordanciasorok mintájára készült feladatokban a kulcsszót középre helyezzük, és a környező szavak – a jobb és bal oldali szomszédok – függőleges elrendezésben jelennek meg, ami lehetővé teszi a nyelvi minták könnyű felismerését és megértését. Ezzel a módszerrel a tanulók könnyebben értelmezhetik, hogyan használják a szót különböző szöveggörnyezetekben, összehasonlítva a kulcsszó környezetét a nyelvhasználati változatosság szempontjából. A függőleges olvasat így nemcsak a kulcsszó szomszédainak elemzését teszi lehetővé, hanem annak jellemző, gyakran használt szókapcsolatait, szöveggörnyezetét is megmutatja, ezzel hozzájárulva a nyelvi minták mélyebb megértéséhez és rögzüléséhez.

Fókuszban a lexikai egységek

Az alfejezet célja, hogy segítsen felismerni a nyelv gyakori lexikai egységeit. A szavak és kifejezések különböző kontextusban való megfigyelése során a tanulók képesek lesznek azonosítani azokat a struktúrákat, amelyek gyakran együtt fordulnak elő, ezáltal fokozatosan kialakítva a nyelv természetes használatára vonatkozó intuíciót. Ez a megközelítés támogatja a tanulók nyelvi érzékének fejlesztését, amely az önálló szövegalkotás során nélkülözhetetlen lesz. Az alfejezet feladatai támogatják a kritikai gondolkodást, mivel a tanulók nemcsak memorizálnak, hanem aktívan elemzik a nyelvi jelenségeket. Ezáltal jobban megértik, hogyan működik a nyelv különböző helyzetekben, és képesek lesznek tudatosan alkalmazni azokat a modelleket és szerkezeteket, amelyeket a szövegek elemzése során megismertek.

4. ábra

Példa a Fókuszban a lexikai egységek feladataira

FÓKUSZBAN A LEXIKAI EGYSÉGEK • Focus on lexical units

8. Hobbi, tanulás vagy munka? Csoportosítsa a kifejezéseket! • Hobby, study or work? Group the expressions.

~~egy pékségben dolgoztam~~ – angol–történelem szakon végeztem – gyógyszerészként végeztem – vállalkozó vagyok
 – szívesen kísérletezem új ízekkel – rossz időben legózunk – szeretek túrázni – a BBC-nél kaptam állást –
 biofizikát tanítok – Budapesten jártam egyetemre – újságíró lettem – jó időben kirándulunk –
 szeretem a skandináv krimiket – zenét hallgatok – szeretem a kollégáimat – angol–történelem szakra jártam –
 beülünk egy kávézóba – az angolomat is javítani kellett

Hobbi	Tanulás	Munka
		egy pékségben dolgoztam

10. Munka • Work

a) Tanulmányozza a diagramot! • Study the diagram.

vállalkozó vagyok
 itt járok egyetemre
 egy kis faluban élek
 Budapestre születtem
 más országba költözöm
 gyógyszerészként végeztem
 gyerekkoromban Monoron éltem
 magyar-angol szakos tanárként végeztem
 azonnal kaptam munkát
 egy laboratóriumban dolgoztam
 az egyetemen tanítok
 Pécsen élek
 visszajöttem Pécsre
 a BBC-nél kaptam állást
 Kaposváron születtem
 zenész vagyok
 újságíró lettem
 szeretem a munkámat
 Kecskeméten születtem
 dolgoztam pékségben
 Szombathelyen születtem
 új életet kezdeni nagyon nehéz
 szeptemberben Strasbourgba költözöm
 visszakerültem Budapestre
 egyetemista korom óta Pécsen élek
 Budapestre kerültem
 korábban nem sokat utaztam külföldre
 Budapesten jártam egyetemre
 Szegeden jártam egyetemre
 szeretek itt dolgozni
 dolgozni Pécsre járok
 érdekel a tudománytakarítottam irodát
 sok mindent csináltam
 17 éve Hollandiában élek

b) Alkosson mondatokat a kifejezésekből, amelyek igazak Önre! • Form sentences from the phrases that are true for you.

Én is öt éve élek Pécsen. ...

Én nem programkoordinátorként dolgozom, hanem mérnökként. ...

A lexikai egységek alfejezet feladatai és a lexikai egységek külön kiemelése arra irányul, hogy a nyelvtanulók jobban megértsék a gyakran előforduló szókapcsolatokat és azok jelentőségét a nyelvhasználatban. Ennek célja, hogy a tanulók felismerjék, milyen

szavak kapcsolódnak gyakran össze, és hogyan alkotnak együtt jól bevált, gyakori kifejezéseket. Ezeknek a feladatoknak a segítségével a tanulók nemcsak a szavakat önmagukban, hanem azok kontextusát, tipikus társításait és közegét is megtanulják, amely által gazdagabb, pontosabb nyelvhasználatra tesznek szert.

A lexikai egységek és kollokációk kiemelése tehát olyan nyelvi mintákat mutat be, amelyek természetesebbé, gördülékenyebbé teszik a tanulók szókincsét, hiszen olyan szókapcsolatokat tanulnak meg, amelyek az anyanyelvi beszélők számára is megszokottak és természetesekek.

Hasznos mondatok

A tankönyv fejezeteit lezáró *Hasznos mondatok* célja, hogy elősegítse a gyakran használható, tipikus és könnyen átalakítható lexikai egységek rögzítését. Ez az eszköz lehetőséget ad a tanult nyelvi elemek összegzésére, valamint a lexikai és grammatikai jellemzők elmélyítésére. A mondatok jellemzően gyakran előforduló nyelvi modellek, amelyek figyelembe veszik a célnyelvre jellemző szórendi szabályokat (az ige pirossal van kijelölve, hogy a helye megfigyelhetővé váljon) és a specifikus nyelvtani tulajdonságokat (ragokat, névutókat stb.), ezáltal átfogó képet adva a tanulóknak a mindennapi beszédben való alkalmazásukról.

A *Hasznos mondatok* további felhasználásra is lehetőséget biztosíthatnak, egyrészt remek alapot szolgáltat a szókártyák elkészítéséhez, amelyek segítenek a kifejezések memorizálásában, másrészt támogatják az ismétlő és rendszerező feladatokat. Azáltal, hogy a tanulók gyakorlati kontextusba helyezve látják ezeket a nyelvi elemeket, lehetőséget kapnak az egyszerű alkalmazásra, és könnyebben átláthatják, miként használhatók ezek a struktúrák különböző nyelvi helyzetekben.

5. ábra

Példa a *Hasznos mondatokra*

HASZNOS KIFEJEZÉSEK ÉS MONDATOK • Useful expressions and sentences

Tanulmányozza a mondatokat! Ügyeljen a szórendre! • Study the sentences. Pay attention to the word order.

Magyarul • In Hungarian	Az Ön nyelvén • In your language
Szegedre jártam egyetemre	
angol szakos tanárként végeztem	
a Zeneakadémián végeztem	
tanárként szeretnék dolgozni	
sok mindent csináltam életemben	
egy másik országba/városba költöztem	
vállalkozó vagyok	
az egyetemen tanítok biofizikát	
nagyon szeretem a munkámat	
egy pékségben dolgoztam	
irodát takarítottam	

gyerekeknek adtam órát	
van egy 8 és egy 6 éves kislány	
programkoordinátorként dolgozom	
Szerencsésnek érzem magam, mert...	
a BBC-nél kaptam állást/munkát	
egy internetes újságnál dolgozom	
korábban (nem) sokat utaztam külföldre	
kevés a szabadidőm	
a szabadidőmben nem vagyok nagyon aktív	
a nyelvtanulás a hobbim	
a sport az első számú hobbim	
érdekel a gasztronómia	
szóhasználat	

A *Hasznos kifejezések és mondatok* zárófejezet célja, hogy a tanulók számára rendszerre rendezve mutassa be a legfontosabb tematikus szókinccset. Ezen kifejezések és mondatok segítségével a tanulók könnyebben tudják használni az adott témához kapcsolódó szókinccset, és magabiztosabban alkalmazzák a nyelvet különböző beszédhelyzetekben.

A zárófejezet külön hangsúlyt fektet az igék pozíciójára, azaz arra, hogy az igék milyen helyet foglalnak el egy-egy kifejezésen belül. Ez a megközelítés azért fontos, mert számos nyelvben az ige helyzete jelentősen befolyásolja a mondat szerkezetét és jelentését. Az igei pozíciók kiemelése ezen felül abban is segít, hogy a tanulók tudatosabban kezeljék a szórendet és könnyebben felismerjék a gyakori kifejezések szerkezetét. Így egy átlátható, rendszerezett szókinccshalmaz áll rendelkezésükre, amely nemcsak a szavak jelentését, hanem azok hatékony használatát is támogatja.

Összefoglalva az olvasókönyv átfogó nyelvtanulási lehetőséget biztosít a diákok számára, több szempontból támogatva a tartalomalapú nyelvtanulást. Az egyes témák feldolgozása során a diákok az adott témával kapcsolatosan már meglévő tudásukat bővíthetik, ahol a releváns nyelvi elemek, fokozatosan kerülnek bevezetésre és gyakoroltatásra, így biztosítva a folyamatos nyelvi fejlődést.

A szöveggörnyezet, a téma ismerete és az ismétlődés szerepe alapvető fontosságú a nyelvtanulók számára a szövegértés fejlesztésében. Amikor egy adott témát többször, különböző szövegekben és kontextusokban dolgoznak fel, a tanulók számára fokozatosan egyre ismerősebbé válnak a gyakran használt szókinccs és nyelvi struktúrák. A téma ismerete előzetes tudást biztosít számukra, ami segíti a szöveg megértését, míg az ismétlődés révén egyes nyelvi elemek kiemelődnek, felhívják magukra a figyelmet, ezáltal könnyebben rögzülnek.

A nyelvtani szerkezetek megértése és pontos bevésése is hatékonyabbá válik a kontextuson keresztül. A nyelvtanulók a szöveggörnyezetben találkoznak a különféle nyelvtani szerkezetekkel, így nem elvont szabályokat tanulnak, hanem konkrét példákon keresztül sajátítják el a nyelvhasználatot. Ez a megközelítés biztosítja, hogy a szerkezetek nemcsak formailag, hanem jelentésükben is beépüljenek a diákok nyelvhasználatába. A kontextus segítségével a tanulók jobban megértik, hogyan és mikor használják az egyes nyelvtani formákat, így pontosabban képesek majd reprodukálni azokat a saját szövegeikben is.

Az Olvasókönyv és a CLIL Oktatási Módszer Kapcsolata

A CLIL (Content and Language Integrated Learning) módszer egy olyan oktatási megközelítés, amelyben a tantárgyi tartalom és a nyelvtanulás integráltan jelenik meg (Nikula, 2010). Az olvasókönyv számos módon összekapcsolható ezzel a módszerrel, és hatékony eszközt biztosíthat a CLIL elveinek megvalósításához.

Az olvasókönyv különböző témakörökön keresztül tanítja a nyelvet. Minden fejezet egy adott témára koncentrál.

A diákok önálló tartalmi feldolgozásának fejlesztése fontos rész cél, mely az autonóm tanulás és az önálló nyelvhasználóvá válás fontos kritériuma. A CLIL módszertanában fontos szerepet kap az önálló tanulás, a kritikus gondolkodás, valamint az információk önálló értelmezése és alkalmazása.

A CLIL segíti a tanulókat abban, hogy függetlenebbek legyenek a tanulási folyamatban. Mivel a diákoknak meg kell érteniük a tartalmat az idegen nyelven, fontos, hogy kialakítsák saját stratégiáikat a tartalmak feldolgozásához és megértéséhez. A tartalmak feldolgozásához és megértéséhez való stratégiák kialakítása komplex folyamat, mely esetén az egyéni stratégia fejlesztése kapcsán lényeges meghatározni az adott feladat menetét és a pontos célkitűzését: a munkamenet megkezdése előtt a diákokkal közösen át kell tekinteni, hogy melyik lépésben mi a feladat, hogyan lehet azt elvégezni, és milyen produktum és új tudáselem várható a munkafolyamat zárultával.

A CLIL célja a komplex készségek fejlesztése, beleértve a hallásértést, olvasásértést, írást és beszédet. Az olvasókönyv integrált feladatokat és gyakorlatokat kínál, amelyek mindezeket a készségeket fejlesztik, miközben a diákok tantárgyi ismereteket is szereznek.

Az olvasókönyv feldolgozásának munkamenete

Az *A2-es Olvasókönyv* munkamenetét megelőzi a vonatkozó fejezet feldolgozása a tankönyvben. A tankönyv áttekinti az adott témát, megtanítja és gyakoroltatja a téma kapcsán felmerülő, gyakran használt grammatikai ismereteket, komplex készségfejlesztő és kiejtésfejlesztő gyakorlatsokat tartalmaz stb. Az olvasókönyv szövegei egységben prezentálják a kis lépésekben megszerzett ismereteket, illetve új kifejezésekkel bővítik a diákok lexikogrammatikai ismereteit. A kapcsolódó olvasókönyvben tizenegy különböző szövegíró stílusa és nyelvhasználata jelenik meg, ezáltal a szövegek változatos nyelvi modelleket kínálnak.

Az olvasókönyv használatának talán legnagyobb lehetősége az azonos témákat feldolgozó szövegek kontextusában rejlik. A lexikai egységek lokalizálása, a szöveggörnyezet megfigyelése, a variációk és az ismétlődések görőcső alá vonása, majd a gyakorlás és a modellek segítségével létrehozott saját szöveg lesz a munkafolyamat esszenciája. Jelen projekt munkamenete kilenc lépésben törekszik a leghatékonyabb tanulásmódszertani elemeket beépíteni.

Egy órán az alábbi munkament annyiszor valósul meg, ahány szöveget feldolgozunk a tanórán. Tehát, ha egy témakörben négy szöveget osztunk ki a hallgatóknak, akkor négyszer fogjuk a folyamatot megismételni.

Első lépés: a szövegek kiosztása, az (önálló) előkészítés, kulcskifejezések listázása, jegyzetkészítés

Minden diák egy szöveget kap az *Olvasókönyvből* a hozzá tartozó szójegyzetet, amit otthon önállóan kell elolvasnia, előkészítenie a következő napra, amikor prezentálja a szöveget a csoport számára. Sem a prezentáció módját és formáját, sem az időtartamát nem kötöttük meg a munka során. A diákok általában két-három perc időtartamban tartották meg prezentációjukat, s nem készítettek vetítést hozzá, hanem a kulcskifejezéseket tartalmazó jegyzetüket osztották meg, s vetítették ki, mely egyben segítséget jelentett az előadásban is.

Az első téma feldolgozása közösen zajlik, ez készíti fel a diákokat a további önálló feldolgozásra. Ekkor a nyelvtanár megmutatja, hogy miként tudják prezentációra előkészíteni a szöveget a diákok. A szövegek önálló feldolgozásának képessége folyamatosan fejlesztendő tanulásmódszertani ismeret. A szövegek önálló feldolgozása és a tanulói autonómia fejlesztése fontos tanulásmódszertani kompetencia. A „learning-to-learn” (megtanulni tanulni) készségek fejlesztése lehetővé teszi, hogy a tanulók önállóan feldolgozzák a tananyagot, miközben maguk irányítják a tanulásukat, és reflektálnak az elért eredményekre. Az önálló tanulási készségek fokozatos fejlesztésével a diákok növelhetik önbizalmukat és képességüket arra, hogy sikeresen értelmezzék és alkalmazzák a tananyagot különböző kontextusokban (Glaxton, G. 2002). A tartalmi feldolgozás fontos szerepet játszik a nyelvtanulás, szövegértés fejlesztésében, az önálló nyelvhasználóvá válásban.

A szövegértés folyamata szorosan összekapcsolódik a szöveg kontextusával és az ott szereplő nyelvi elemek szegmentálásával, analizálásával, megértésével. A szöveg és szójegyzet használata nemcsak a passzív szövegértést segíti elő, hanem aktív kommunikációs készségek fejlesztésére is ösztönöz. Ez a megközelítés összhangban áll a CLIL módszer felfogásával, mivel a tanulók nemcsak új lexikai elemeket tanulnak, hanem azt is, hogy ezeket hogyan alkalmazhatják különböző kontextusokban. Ezáltal mélyebb megértést érhetnek el, amit a szakirodalom kontextus alapú tanulásnak nevez (Nikula, 2010; Elgort & Warren, 2014).

A diákok a következő órára elolvassák a szöveget, és készítenek egy listát a kulcskifejezésekkel, melyeket majd a prezentációjuk során fognak használni. A jegyzetet elküldik a tanárnak, aki szükség esetén javítja a hibákat. Lényeges, hogy a többi nyelvtanuló a javított jegyzettel találkozzon, hogy a kiemelt tartalmi elemek jól formáltan kerüljenek a diákok elé, akik a diáktársuk prezentációja alkalmával találkozhatnak először a tartalommal.

Az oktató kivetíti a javított jegyzetet, ami így a csoport és a prezentáló számára is követhetővé válik. A prezentálás előtt közösen tisztázzák a jegyzetben szereplő kifejezések jelentését, és kiejtési gyakorlatként is használják a jegyzetet. A jegyzet áttekintése és a kiejtési gyakorlat nemcsak a csoporttársak tanulását segíti, hanem támogatja a prezentáló diákot abban, hogy magabiztosan és pontosan adjon el.

A kiejtés pontos elsajátítása javítja az érthetőséget, és biztosítja, hogy a hallgatóság könnyebben követheti a bemutatót (Elgort & Warren, 2014; Baumann, 2020).

A jegyzetek elsődleges funkciója a releváns kifejezések és kulcsinformációk kiemelése. Ez lehetővé teszi, hogy rögzítsék a fontos elemeket, amelyek alapján a prezen-

tációjukat felépítik. Az önálló jegyzetkészítés és a kiemelt szókincs gyakorlása olyan tanulási módszer, amely támogatja a kognitív és nyelvi fejlődést, miközben elősegíti a folyamatos visszacsatolás lehetőségét. Wilson és Murdoch (2008) kutatásai hangsúlyozzák, hogy az önálló tanulás készségei, mint például a jegyzetkészítés, fontos szerepet játszanak, amelyek által a tanulók felelősséget vállalhatnak saját tanulásukért, és javulhat a hosszú távú információ-megtartásuk. Ez a módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók jobban felkészüljenek arra, hogy a kulcskifejezéseket tudatosan beépítsék beszédükbe, valamint folyamatos visszacsatolást kapjanak a kiejtés javítására.

A jegyzetek segítenek a tanulótársaknak a témába való betekintésben, és előrevezetnek egy képet arról, miről lesz szó a prezentációban. Ezáltal a tanulók előzetes tudásukat aktivizálhatják, amely segíthet nekik abban, hogy jobban bevonódjanak és később könnyebben megértsék a bemutatott anyagot. Glaxton (2002) szerint az ilyen típusú előkészítő munkák a tanulási célok tisztázásával és a témák ismertetésével növelik a tanulási motivációt, különösen, ha a tanulók előre megértik a következő lépéseket. Ideális esetben a csoport minden tagja előkészített egy-egy szöveget a prezentációra az adott témában, ami szintén hozzájárul a többi prezentáció megértéséhez.

Második lépés: a prezentáció megtartása

Az idegen nyelvű prezentáció hatékony módszer, amely egyszerre fejleszti a beszéd-készséget, a nyelvtant, a szókincsot, a kommunikációs készségeket és az önálló tanulási kompetenciákat, elősegítve a nyelv átfogó elsajátítását. Miután közösen átnéztük a kulcskifejezéseket, gyakoroltuk azok kiejtését, a következő lépésben a jegyzetek segítségével a nyelvtanuló megtartja a prezentációját a szöveg tartalmáról. A prezentáció során a kulcskifejezésekre épít, amelyek segítik a szöveg pontos és érthető bemutatását. A jegyzetek segítik az előadót abban, hogy a prezentáció folyamatos és összefüggő legyen.

A prezentáció előkészítése és előadása ismétlésen alapuló tanulási módszer, amely segít a tanulónak rögzíteni az új információkat és szavakat. A tanulók többször ismétlik át a szöveget, ami hozzájárul a hosszú távú emlékezet erősítéséhez, így a tanultak jobban megmaradnak, és később is előhívhatók lesznek, ha hasonló kontextusban szükség van rájuk.

Az idegen nyelvű prezentáció lehetőséget ad a tanulónak, hogy aktívan gyakorolja a célzott kiejtést, intonációt és artikulációt. A szöveg alapján történő prezentálás gyakran javítja az összefüggő beszéd képességét, mivel a tanulók mondatról mondatra építik fel gondolataikat, és konzisztens szerkezetekkel gyakorolják a nyelvet (Elgort & Warren, 2014). Ezáltal a tanulók önbizalmat nyernek és javul a kommunikációjuk érthetősége, ami az élőbeszédben különösen fontos.

A prezentáció egy adott szöveg alapján arra készíti a tanulókat, hogy az adott témakörre fókuszált szókincsot és kifejezésmódokat sajátítsák el és alkalmazzák. Ez a szókincsbővítés fontos az autentikus beszéd-készség fejlesztésében, mivel segít, hogy a tanulók természetesebb és pontosabb módon használják a nyelvet, ami később más kontextusokban is alkalmazható lesz. A szöveg alapján történő prezentálás a kritikai gondolkodási és értelmezési készségeiket fejleszti (Glaxton, 2002). A tanulók ezenkívül megtanulnak strukturált módon érvelni, következetesen előadni.

Harmadik lépés: szóbeli prezentációra jellemző átkötő elemeket felírja a tanár a táblára, és újra elmondja a prezentációt a csoportnak

A tanár kivetítette már a kulcskifejezéseket, amelyeket a diákok a prezentációjuk során használtak. A diák prezentációja alatt a nyelvtanár összegyűjti és felírja azokat a nyelvi elemeket is, amelyek az élőnyelvi prezentálásra jellemzők, s amelyek a prezentációk folyamatos és koherens előadását biztosítják (azokat a nyelvi elemeket, amelyeket a prezentáló használt, és azokat is, melyeket a nyelvtanár használt volna annak céljából, hogy fluensebb és természetesebb legyen az előadás).

Ennek a lépésnek az a legfőbb célja, hogy tudatosítsa és feltárja – illetve a következő lépésekbe beforgathatóvá, használhatóvá tegye –, a leíró szöveg és az élőnyelvi prezentáció nyelvi eszközeinek különbségeit. A leíró szövegekben általában komplex mondszerkezeteket alkalmazunk, míg az élőnyelvi prezentációk rövidebb, közvetlenebb szerkezetekkel dolgoznak, és tetten érhetők azok a nyelvi elemek, amelyekkel az élőbeszédben kötjük át egyik gondolatot a másikkal, vagy melyekkel fontos információt emelünk ki. Az ilyen típusú különbségek tudatosítása segít a nyelvtanulóknak abban, hogy az adott kommunikációs helyzethez megfelelő nyelvi struktúrákat válasszanak, és tudják, mikor érdemes közvetlen kifejezéseket, kérdéseket vagy egyértelmű kulcsszavakat használni a közönség figyelmének fenntartása érdekében (Richards, 2014).

Az élőnyelvi prezentáció során – ideális esetben – közvetlen kapcsolatot építünk a hallgatósággal, amelyet visszacsatoló kifejezésekkel támogatunk. Az élőbeszéd szituációjában az ismétlések és lényeges információk kiemelése fontos szerepet játszik, míg a leíró szöveg inkább részletes magyarázatra, kontextusra és bonyolultabb nyelvi megoldásokra épít. A különböző kommunikációs stratégiák felismerése és tudatos használata fejleszti a tanuló nyelvi készségeit, és megkönnyíti a nyelv célzott alkalmazását az eltérő helyzetekben. Ha a nyelvtanulóknak meg tudjuk mutatni, hogy mitől lesz fluens az előadás, és milyen eszközök segítenek a közönség figyelmének irányításában, képesek lesznek hatékonyabban és célzottabban kommunikálni (Schleppegrell, 2004). E különbségek tudatosítása lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy nyelvhasználatukat szituációkhoz igazítsák, és mind az írott, mind a beszélt nyelvben hatékonyan fejezzék ki magukat.

Az élőnyelvi prezentációban, a konkrét témában alkalmazandó nyelvi elemek kijelölése és feltárása a tanár feladata, az ebben a fázisban a táblára kerülő nyelvi elemek a tanulási folyamat fontos része, melynek alkalmazására, modellálására a következő munkafázisban kerül sor.

A diák prezentációját követően a nyelvtanár a kivetített és a táblára írt jegyzetek alapján újra rekonstruálja a prezentációt, különös figyelmet szentelve annak, hogy beforgassa azokat a kifejezéseket, melyeket „frissen” rögzített a táblán. Ez a tanár által prezentált szöveg lesz a modellje majd annak, amikor a csoport a szöveg tartalmát újra közösen rekonstruálja.

A tanár a táblán szereplő kulcskifejezések és átkötő nyelvi elemek segítségével újra elmondja a szöveget. Az ismétlés új formát ölt, ahol diákok egy kiejtésben, tartalomban, regiszterben és formában tökéletes szöveget hallgathatnak a tanáruktól. Ez a lépés segít a diákoknak jobban megérteni a szöveg szerkezetét és a nyelvi elemek használatát.

Negyedik lépés: a csoport újra rekonstruálja a szöveget

Ez a lépés több fontos készséget fejleszt, amikor a kulcskifejezésekre és átkötő elemekre támaszkodva a csoport közösen dolgozik egy szöveg rekonstrukcióján. A jegyzetek és a kulcskifejezések közös alkalmazása átfogóan támogatja a beszédkésztséget, a közös szövegalkotási gyakorlatokat és a nyelvi önállóságot, ezáltal átfogóbb nyelvi kompetenciát épít.

A közös feladat megkívánja, hogy a diákok figyeljenek egymásra, kiegészítsék egymás gondolatait, és szorosan együttműködjenek a tartalom újjáépítése során. A jegyzetek alapján történő közös szövegalkotás arra ösztönzi a tanulókat, hogy ne csak saját magukra, hanem egymás gondolataira is építsenek. Ez fejleszti a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket, mivel a tanulók folyamatosan reflektálnak egymás megfogalmazásaira és kiegészítik egymást.

A kulcskifejezések táblán történő rögzítése lehetőséget ad a tanulónak, hogy vizuálisan lássák a szöveg főbb elemeit, ami erősíti a hosszú távú memóriát és a lexikai rögzítést. A kulcsszavakra és átkötő elemekre építő újbóli megfogalmazás segíti a nyelvtanulókat abban, hogy az adott szókinccset és struktúrákat természetesebben tudják alkalmazni, mivel gyakorlás közben újra és újra előhívják azokat.

Az átkötő elemek tudatos használata fejleszti a tanulók szövegkohéziós készségét, ami elengedhetetlen a folyékony és összefüggő beszédhez. Amikor a tanulók megtanulják, hogyan kapcsolják össze a kulcskifejezéseket, könnyebben tudják fenntartani a szöveg logikus sorrendjét és következetességét. A szöveg újbóli megalkotása különösen hasznos a nyelvtanulás korai szakaszaiban, hiszen a tanulók így fokozatosan sajátítják el a komplexebb szövegszerkesztési képességeket.

Ötödik lépés: az eredeti szöveg újra elolvasása

Miután a diákok kétszer hallották és közösen reprodukálták a szöveget, az eredeti szöveg olvasása lehetőséget ad nekik arra, hogy alaposabban megértsék az esetlegesen kimaradt vagy homályos részeket. A hallott és reprodukált információhoz képest a szöveg olvasása segíti a diákokat abban, hogy saját tempójukban, új részleteket fedezzenek fel, és rögzítsék a nyelvi elemeket (Nation, 2001).

Az eredeti szöveg ismételt, írott formában való feldolgozása megerősíti a tanulók emlékezetében a korábban hallott és reprodukált szókinccset, nyelvi struktúrákat és nyelvtani elemeket. Az olvasás során egy már ismert szöveghez kapcsolódó szavak és kifejezések további ismétlésével a diákok megerősítik azokat a szókészletükben, ami hosszabb távon elősegíti a természetes nyelvhasználatot (Schmitt, 2000). Az eredeti szöveg önálló átolvasása a tanulók számára lehetőséget ad arra, hogy saját maguk dolgozzák fel az anyagot. Ez önálló elemzési és értelmezési képességeket fejleszt, amelyek elengedhetetlenek a sikeres nyelvtanuláshoz. Ahogy a diákok átnézik a szöveget, reflektálhatnak a korábbi hallott vagy mondott tartalomra, és megérthetik, hogyan kapcsolódnak a szöveg elemei egymáshoz (Richards - Rodgers, 2014).

A szöveg újraolvasása segíti a diákokat abban, hogy mélyebben megértsék a szöveg struktúráját, logikai felépítését és az átkötő elemek szerepét. Ezáltal fejlesztik a saját szövegalkotási képességeiket is, mivel felismerik, hogyan kapcsolódnak össze a gondolatok, és hogyan építhetnek fel összefüggő mondatokat és bekezdéseket (Hal-

liday-Hasan, 1976). Ez a lépés erősíti a diákok szövegértési, memorizálási, és önálló tanulási készségeit, és elősegíti a célnyelv hatékonyabb és összefüggőbb használatát.

Hatodik lépés: kérdések a prezentáléhoz

A csoporttagok a szövegolvasás után kérdéseket tesznek fel a prezentálónak. Ez a lépés a közvetlen visszacsatolás révén fejleszti a kritikai gondolkodást, a szövegértést és a beszédkészséget. A tanulók kérdései rávilágítanak arra, hogy az eredeti prezentáció mely részei szorúlnak pontosításra vagy kiegészítésre. Az esetleges félreértések felismerése és tisztázása elősegíti a mélyebb megértést és a nyelvi hibák korrekcióját (Thornbury, 2005). Azáltal, hogy a diákok kérdéseket tesznek fel a prezentálónak, a tanulók közötti interakció elősegíti a szövegértelmezést és annak a képességnek a fejlődését, hogy releváns kérdéseket fogalmazzanak meg a témával kapcsolatban. A kérdések megformálásánál segítségül hívhatjuk a jegyzeteket is. Ez különösen hasznos, mivel segíti őket az élőnyelvi beszéd és a dialógus megértésében és alakításában, és hozzájárul ahhoz, hogy hatékonyabban fejezzék ki magukat (Harmer, 2015). Ahogy kérdéseik és a prezentáló válaszai tisztázzák a tartalmi félreértéseket vagy pontatlanságokat, a tanulók megtanulják, hogyan kapcsolják össze a tanultakat a saját tudásukkal és tapasztalataikkal, és hogyan fogalmazzanak meg célzott kérdéseket (Littlewood, 2007).

A nyelvtanár ebben a fázisban rávezeti a diákokat, hogy olyan kérdést is tegyenek fel a társuknak, ami arról szól, hogy az ő életében miként jelenik meg az adott téma. Így ez a lépés természetesen átvezet a következő szakaszba, ahol a diákok a témát a saját életükhöz és tapasztalataikhoz kötik. Ezáltal lehetőségük van arra, hogy személyesen is kapcsolódjanak a tartalomhoz, ami elősegíti a nyelv használatának internalizálását, és megkönnyíti a szókincs és kifejezések hosszú távú elsajátítását (Dörnyei, 2009).

A tanár javító szerepe lehetővé teszi, hogy a tanulók pontosan fogalmazzák meg kérdéseiket, és a válaszaik is a nyelvtan és szókincs fejlődését szolgálják. A tanári segítség rávilágít arra, hogy hogyan lehet helyes és hatékony kérdéseket megfogalmazni, ami nemcsak a beszédkészséget, hanem a helyes nyelvi struktúrák alkalmazását is támogatja (Lightbown- Spada, 2013).

Ez a fázis megalapozza a további személyes kapcsolódást, miközben támogatja a kritikai gondolkodást, az önálló nyelvhasználatot, és a helyes kérdésfeltevést, amelyek a nyelvtanulás különböző aspektusait erősítik.

Hetedik lépés: azon kifejezések kiemelése, amelyek igazak a diákra

Ez a lépés hozzájárul az új szókincs beépítéséhez és a szövegalkotási készségek fejlesztéséhez. Amikor a diákok a szövegből olyan kifejezéseket vagy mondatokat választanak ki, amelyek rájuk vonatkoztathatók, aktív kapcsolatot alakítanak ki a tanult nyelvi elemek és saját élethelyzeteik között. Ez a személyes kontextus támogatja a tanulási folyamatot, mivel a diákok saját tapasztalataikra alkalmazott szavak és kifejezések mélyebb szintű bevéését eredményeznek (Nation, 2001; Thornbury, 2002). A személyes kapcsolat elmélyíti a szavak jelentésének megértését, és megkönnyíti azok alkalmazását a mindennapi nyelvhasználat során.

A tanulók azonosíthatják a célnyelvi struktúrákat, melyek később hasznosak lesznek számukra önálló mondatok és szövegek megalkotásában. Amint elkezdik alkalmazni ezeket a kifejezéseket, fokozatosan megtanulják, hogyan formáljanak mondatokat és szövegeket saját kontextusban, ezáltal megalapozva a későbbi szövegalkotási lépéseket (Lightbown és Spada, 2013).

Az adaptált kifejezések használata közben a diákok kompetensebbnek érzik magukat, mivel úgy használhatják az új nyelvi eszközöket, hogy azok már összekapcsolódnak az életükkel. Az ilyen sikerélmény növeli az önbizalmukat és csökkenti a szorongást, ami különösen fontos a nyelvtanulás során, mivel hozzájárul a nyelvi gátlások oldásához és pozitív tanulási környezet kialakításához (Dörnyei, 2005; Krashen, 1982).

A diákok már több lépésben dolgoztak a szövegekkel, mindig jól definiált és rögzített modelleket használva. Ennek egyik következménye, hogy kevesebb hibát vétének az alkalmazásban. Amikor a tanulás folyamatában kevesebb hangsúly kerül a hibák javítására, a diákok nagyobb szabadsággal próbálhatják ki az új nyelvi elemeket. Ennek következtében fokozatosan kialakulhat egy természetesebb nyelvhasználat, ami hosszú távon a nyelvtanulási sikeresség kulcseleme lehet (Ellis, 2008; Harmer, 2015). A nyelvtanulás soklépcsős folyamat, amely éppúgy magában foglalja a kreatív nyelvhasználatot, mint a kísérletezést és a hibázást. Bár a hibák a tanulás normális „melléktermékei”, a végső cél az, hogy az új nyelvet pontosan és folyékonyan tudjuk használni (Richards, 2006).

Ez a lépés tehát egy átmenetet képez a befogadás és a nyelvhasználat között, támogatva a szókincs és a nyelvtani struktúrák hosszú távú rögzülését és az önálló nyelvhasználat fejlődését.

Nyolcadik lépés: hanganyag használata és a kiejtés gyakorlása

A kiejtés megfelelő modell követésén alapuló gyakorlása jelentősen hozzájárul a hatékony nyelvtanuláshoz. A hangfelvétel modelljének utánzásán alapuló gyakorlás, a felvett szövegek visszahallgatása és a táblai jegyzetek kiejtési gyakorlatként való alkalmazása hatékony tanulási módszereket biztosít a diákok számára, amelyek elősegítik a kiejtési készségek fejlődését és támogatják az autentikus kommunikációra való felkészülést.

A kiejtés fejlesztése kritikus szerepet játszik a nyelvtanulási folyamatban, hiszen a megfelelő kiejtés biztosítja, hogy a tanulók érthetően és magabiztosan kommunikáljanak a célnyelven. Az anyanyelvi kiejtéstől eltérő kiejtési hibák gátolhatják a megértést, míg a megfelelő kiejtés fejlesztése növeli a tanulók nyelvi önbizalmát és kommunikációs készségét (Fraser, 2001; Munro & Derwing, 2015). A nyelvtanár az a kompetens személy, aki képes azonosítani a diákok által elkövetett kiejtési hibákat, és helyesbítésekkel segíteni azok korrigálását. A tanár által nyújtott modell, amely az autentikus kiejtésre alapul, megbízható és követendő/követhető példa a tanulók számára. Az ilyen modellkövetés, amely a tanár kiejtésének utánzásával valósul meg, kulcsfontosságú a tanulási folyamatban, mivel segíti a helyes kiejtési minták rögzülését (Baumann, 2020).

A hanganyag, amelyet a diákok bármikor visszahallgathatnak, lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy többször is feldolgozzák a hallott szöveget, így javíthatják kiejtésüket és mélyíthetik szövegértésüket. A visszahallgatás révén a tanulók ismételten találkozhatnak a helyes kiejtési mintákkal, ami lehetővé teszi számukra a nyelvi elemek fokozatos internalizálását.

A táblára írt kulcskifejezések és mondatok szintén fontos kiejtési gyakorlatot nyújtanak, mivel ezek a szavak és kifejezések gyakran releváns, hétköznapi használatú lexikai egységek. Az ilyen gyakorlatok különösen fontosak a gyakran használt kifejezések és a szövegkohézió szempontjából, hiszen a tanulók olyan szókapcsolatokkal és mondat szerkezetekkel találkozhatnak, amelyeket később magabiztosan alkalmazhatnak saját kommunikációjukban (Gilakjani, 2016).

Kilencedik lépés: saját szöveg megírása

Az egyéni írásfeladat, amelyben a diákok a rögzített kifejezések és jegyzetek felhasználásával írják meg saját szövegüket, több szempontból is értékes nyelvtanulási lépés. Ez a gyakorlat lehetőséget ad számukra az íráskészség gyakorlására, és megerősíti az újonnan tanult nyelvi elemek személyes kontextusba helyezését, amely hozzájárul a tartós memorizáláshoz és a nyelvi önállósághoz. Az egyéni írásfeladat lehetővé teszi, hogy a diákok a tanult nyelvtani szerkezeteket, kifejezéseket és szókincset saját, releváns kontextusukban alkalmazzák. Az írás közbeni gondolkodási folyamat aktivizálja a már elsajátított nyelvi elemeket, és újabb asszociációkat épít ki az agyban, amelyek segítenek a hosszú távú emlékezeti rögzítésben (Nation, 2009). Amint a tanulók saját szövegeket alkotnak, közvetlenül gyakorolják a kifejezések megfelelő helyzetben való használatát, ami kritikus az autentikus nyelvhasználat szempontjából (Harmer, 2015).

A feladat során a diákok megtapasztalják, hogy képesek önállóan szöveget alkotni, még alacsonyabb nyelvi szinten is, ami jelentősen növeli önbizalmukat és a nyelv iránti motivációjukat. Ez az önállóság erősíti a tanulók azon képességét, hogy önálló gondolatokat fogalmazzanak meg, és közvetlenül alkalmazzák az új nyelvi elemeket anélkül, hogy folyamatos tanári segítségre vagy iránymutatásra lenne szükségük (Littlewood, 2004). A feladat során tapasztalt sikerélmény, melyet önállóan érnek el, hozzájárul ahhoz, hogy később magabiztosabbak legyenek más kommunikációs helyzetekben is (Dörnyei & Csizér, 2002).

A feladat különösen hasznos az alacsonyabb szinten lévő nyelvtanulók számára, mivel lehetővé teszi, hogy irányított, de önállóan elvégezhető feladatokon keresztül gyakorolják a szövegalkotást. A feladat egyszerűsége és rövidsége miatt a diákok az interaktív segítség nélkül is képesek megoldani azt, ami megerősíti a nyelvi önállóságukat és csökkenti a nyelvi szorongást. Egy ilyen írásgyakorlat strukturált és irányított módon segíti a szókincs bővítését, a grammatikai struktúrák gyakorlását, valamint az íráskészség fejlesztését (Lightbown & Spada, 2013). Célszerű, ha a szövegalkotási fázis is a tanóra részét képezi, s nem házi feladatként valósul meg. Ez körülbelül 10-15 percet vesz igénybe, s így a diák megtapasztalja, hogy a rendelkezésére álló modellek segítségével képes az önálló szövegalkotásra.

A munkamenet értékelése a diákok által kitöltött értékelőlapok segítségével

A standardizált és megfigyelt munkamenet nyolc idegen anyanyelvű, magyarul tanuló diák részvételével zajlott nyolc héten keresztül, akik négy nap alatt, huszonnégy negyvenöt perces kontaktóra időtartamban átvették a *MagyarOK A2+* kötet egy-egy fejezetét, majd az ötödik napon, öt 45 perces kontaktórában az *A2-es Olvasókönyv* aktuális témához kapcsolódó fejezetének tartalomalapú feldolgozása volt a feladat. A diákok – hat férfi és két nő – valamennyien a Pécsi Tudományegyetem magyar nyelvi előkészítő programjának hallgatói. hatan a 19-22 éves korosztályba tartozó, ketten pedig 32 és 34 évesek.

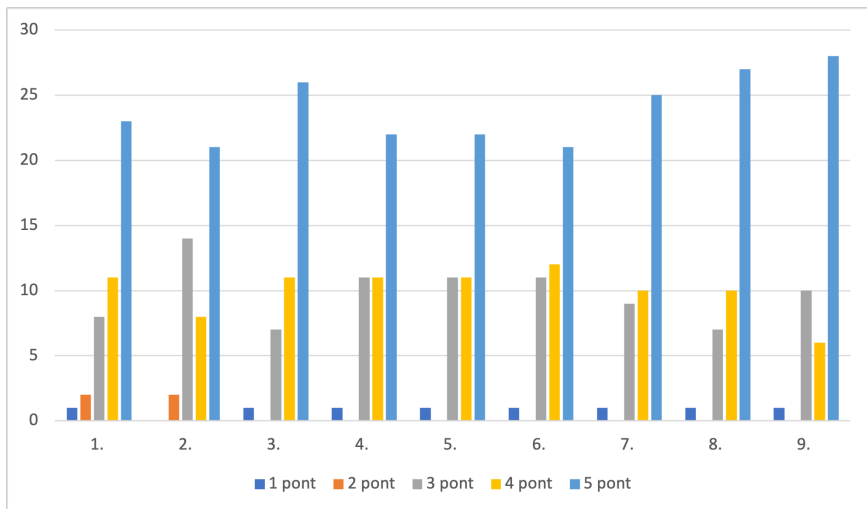
A projektben részvevő diákok minden órát követően közvetlenül egy egyszerű értékelőlapot töltöttek ki, ahol a nyelvtanulók egy egytől ötös skálán értékelték, hogy melyik munkafázis mennyire volt hasznos számukra?

1. Amikor te voltál a prezentáló, a prezentáció előkészítése: 1-2-3-4-5
2. Maga a prezentáció: 1-2-3-4-5
3. Amikor a tanár összefoglalta a prezentációt újra: 1-2-3-4-5
4. Amikor a csoport mondta el közösen a szöveget: 1-2-3-4-5
5. Amikor elolvastad a szöveget: 1-2-3-4-5
6. Amikor kérdéseket tett fel a csoport a prezentálónak: 1-2-3-4-5
7. Amikor felírtad a neked releváns információkat: 1-2-3-4-5
8. Amikor meghallgattátok / a tanár felolvasta a szöveget, és a kiejtést gyakoroltuk: 1-2-3-4-5
9. Amikor megírtam a saját szövegemet: 1-2-3-4-5

Ennek eredménye ekként összegezhető:

6. ábra

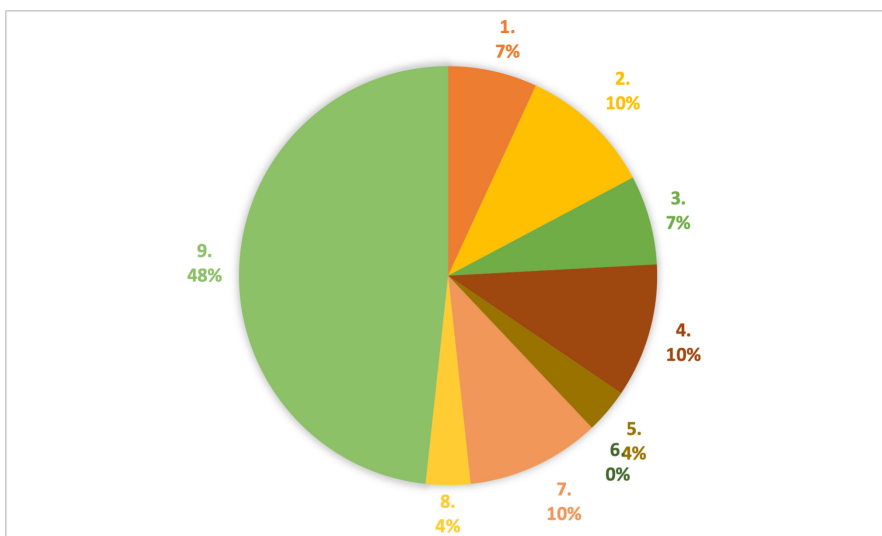
Melyik munkafázis mennyire volt hasznos?



Összességében valamennyi lépést hasznosnak találták, a válaszok statisztikai elemzése pedig azt mutatja, hogy a tanári prezentációt, a kiejtési gyakorlatot és az önálló szövegalkotást tartották a kiemelendőnek. Ez az eredmény különösen annak fényében érdekes, hogy a teljes munkafolyamatra vonatkoztatott leghasznosabb lépés kiemelésénél a kiejtés gyakorlásának fázisa csupán 4%-os eredményt ért el, a tanári prezentáció pedig 7%-ot. Ennek a magyarázata az, hogy a leghasznosabbnak az önálló szövegalkotást tartotta a legtöbb diák, ami azért öröndetes eredmény, hiszen minden tanulási szakasz az önálló szöveg létrejöttét hivatott szolgálni.

7. ábra

Melyik munkafázis volt a leghasznosabb?



A legszembetűnőbb, hogy a diákok közel fele (48%) úgy értékelte, hogy számára a legnagyobb hasznót az utolsó lépés, a saját szöveg megírása jelentette. Ez arra utalhat, hogy a produktív feladat, amelyben a tanulók aktívan alkalmazhatják a megszerzett tudást, a leglátványosabb, kézzel fogható eredményt hozó fázis. A saját szövegalkotás lehetőséget ad a nyelv önálló használatára és a kreativitásra, ami fokozza az önbizalmat, a motivációt és a nyelvi autonómiát. Különösen igaz ez akkor, amikor számos munkaformán keresztül megbízható modellek beépítésével tudnak olyan szöveget létrehozni, amely kevés hibát hordoz. Az értékelés értelmezhető akként is, hogy a diákok a végeredményt, a célt találták a legfontosabbnak.

A prezentáció megtartása, a csoporttal történő közös szövegalkotás és a releváns információk rögzítése egyaránt 10%-ban bizonyultak hasznosnak. Ezek a fázisok különböző okokból értékesek lehetnek: a prezentáció lehetőséget ad a nyelv produkciójára és nyilvános használatára, míg a közös szövegalkotás a csoportos tanulás erejét használja ki, amely segíthet a tanulóknak új szemszögekből látni a nyelvet. A releváns információk rögzítése pedig elősegíti a célzott tanulást és a személyes jelentőséggel bíró elemek elsajátítását.

Az előkészítés, a tanári összefoglaló, a szöveg elolvasása és a kiejtési gyakorlat mind alacsonyabb értékelést kaptak (4–7%). Ez arra utalhat, hogy a tanulók ezeket a lépéseket nem tartják közvetlenül a nyelvi fejlődéshez dominánsan kapcsolódónak, vagy nem érzik őket olyan hatékonynak a tudás rögzítésében, mint a produktív fázisokat. Az olvasás és kiejtés alacsony aránya különösen érdekes, mivel ezek a készségek általában az alapvető nyelvtanulási célok közé tartoznak.

Az a tény, hogy senki nem tartotta a kérdésfeltevés és válaszadás szakaszát hasznosnak, fontos tényre mutathat rá. Ez utalhat arra, hogy a diákok talán nem érzik magabiztosnak magukat ebben a fázisban, esetleg nem találják érdekesnek vagy relevánsnak. Emellett előfordulhat, hogy nem látják, hogyan segítheti a kérdésfeltevés a nyelvi kompetencia fejlesztését, ami önmagában meglepő is lehet. Ugyanis ez az eredmény lehetőséget nyújt arra, hogy a tanárok hatékonyabb módszereket dolgozzanak ki a kérdésfeltevés integrálására, például azzal, hogy aktívan ösztönzik a kérdések felvetését, modellezik a kérdésalkotást, és tudatosítják a kérdezés tanulási előnyeit.

Az adatsor arra enged következtetni, hogy a tanulók általában a produktív, önálló feladatokat értékelik a legjobbra. Ezt figyelembe véve, érdemes lehet a munkamenetet olyan irányba fejleszteni, amely több önálló produkciós lehetőséget biztosít, valamint jobban bevonja a tanulókat a kérdésfeltevés fázisába. A didaktikai döntések meghozatalánál a tanárok figyelembe vehetik, hogy az írás és a csoportos munka is jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulók motivációjához és önbizalmához.

Összefoglalás

A nyelvtanulás természetessége és hatékonysága kapcsán számos nyelvészeti szakirodalom áll rendelkezésre, amelyek alátámasztják, hogy a nyelvtudás elsősorban a nyelv használatával alakul ki (ezek összefoglalásáért ld. Szita, 2024). A fent bemutatott munkamenet és az olvasókönyv célja, hogy a nyelvtanulók számára élvezetes és hatékony módon közvetítse a természetes nyelvi ismereteket (1), a tartalomból induljon ki (2), valós feladatot adjon a nyelvtanulónak (3), s elég modellt is ahhoz, hogy önállóan és kevés hibával oldja meg a szövegalkotás feladatát (4). Segíti a diákokat abban, hogy komplex módon értsék meg és alkalmazzák a tanult nyelvi ismereteket egy-egy konkrét téma kapcsán (5), s nem csak a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez járul hozzá, hanem a tanulók motivációját is növeli, hiszen valós és releváns nyelvi környezetben (6) tanulhatnak.

Az *A2-es Olvasókönyv* középpontjában a lexikogrammatikai szemléletű aktív szókincsfejlesztés, a tematikus megközelítés áll. Ez a megközelítés integrálja a szókincs-et és a nyelvtant, elősegíti a nyelvhasználat automatizálását, és hozzájárul a nyelvi tudatosság és készségek komplex fejlesztéséhez. Ez a könyv nemcsak az alapvető nyelvtani és szókincs elemeket tartalmazza, hanem a szövegkohézió, természetes nyelvhasználat és komplex készségfejlesztés területein is segíti a diákokat a nyelvtanulásban.

A cikkben bemutatott nyelvtanulási munkamenet a szöveget kilenc lépésben dolgozza fel: amikor a diák előkészíti majd megtartja a prezentációt, amikor a tanár összefoglalja a hallottakat, majd a csoporttal újraalkotják a szöveget, amikor mindenki elolvashatja a prezentáció alapját képező szöveget, amikor az olvasást követően kérdéseket tesznek fel a prezentálónak, amikor kigyűjtik a számukra releváns lexikai

elemeket, amikor kiejtési gyakorlatként dolgoznak a szöveggel, végül amikor a diákok megírják a saját szövegüket.

Minden munkafázis eltérő tanulástechnikát igényel, más készséget fejleszt. Azáltal, hogy a tanulók különböző lépésekben közelítenek ugyanahhoz a szöveghez, minden szakasz más fókuszot és készséget helyez előtérbe. A figyelem először a szövegértésre, majd a hallás utáni megértésre, végül a lexikai elemzésre, kiejtésre és szövegalkotásra irányul. Ez a változatosság szinten tartja a tanulók érdeklődését, és megakadályozza a monotonitást. A többszöri visszatérés ugyanahhoz a szöveghez lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók egyre mélyebben értsék meg az anyagot. Mivel minden lépés új szempontból közelíti meg a szöveget, a tanulók fokozatosan bővítik a nyelvi, lexikogrammatikai és pragmatikai tudásukat.

A különböző szakaszok eltérő tanulási szituációkat is kínálnak, mint a prezentáció, szövegértés és a tartalom újbóli megfogalmazása, majd az interakció kérdéseken keresztül. Ez segít a tanulóknak megtapasztalni a valós kommunikáció különböző aspektusait, miközben ismétlődő módon dolgoznak ugyanazon tartalommal.

A többszöri ismétlés és visszatérés a szöveghez elősegíti a hosszú távú memóriába való áthelyezést, különösen a releváns lexikai elemek és kifejezések esetében. A munkafázisok lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy hatékony tanulási stratégiákat, például jegyzetelést, kérdezést, reflektálást és önellenőrzést alkalmazzanak. Azáltal, hogy a diákok többször találkoznak a szöveggel különböző perspektívákból, nemcsak nyelvi eszköztáruk bővül, de képesek lesznek önállóan feldolgozni a szöveget és saját szöveget létrehozni.

Ezek a szempontok azt mutatják, hogy bár a tanulók többször dolgoznak ugyanazzal a szöveggel, az egyes szakaszok eltérő célkitűzésekkel rendelkeznek, különböző készségeket fejlesztenek, és komplex tanulási élményt nyújtanak, így az eljárás nem válik unalmassá, hanem sokoldalú fejlődést kínál.

Az ismétlődő gyakorlás, a prezentációk és a csoportos tevékenységek mind hozzájárulnak a nyelvi készségek fejlesztéséhez, miközben a diákok aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban. A nyelvtan és a szókincs szoros összefonódása és a lexikai egységek kontextusban történő tanítása alapvető fontosságú a hatékony nyelvtanulás szempontjából. A szöveggörnyezet, a téma ismerete, az ismétlődés, valamint a nyelvtani szerkezetek kontextusban történő elsajátítása mind hozzájárulnak a nyelvi készségek mélyebb megértéséhez és tartós elsajátításához, míg a szövegfeldolgozási készségek fejlesztése lehetővé teszi az ismeretlen elemek hatékony kezelését, így biztosítva a folyékonyabb és önállóbb nyelvhasználatot.

A nyelvtanárnak fontos szerep jut a stratégiák kialakításában, például, hogy a fejlesztendő készségek gyakorlását helyezze a munkafolyamat központjába, illetve visszajelzéseivel folyamatosan javítsa a diákok nyelvi produktumait.

A modellalapú, integrált megközelítés segíti a tanulókat abban, hogy mélyebb megértést nyerjenek a nyelvről, és magabiztosabban alkalmazzák azt a mindennapi kommunikáció során.

Irodalom

- Baumann T. (2020). *Online MID-oktatás: A magyar kiejtés tanítása online (módszertani javaslatok)*. In: Hungarológiai évkönyv 21(1-2), 23-31. https://epa.oszk.hu/02200/02287/00021/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2020_01_023-031.pdf
- Berber Sardinha, T. (2020). Lexicogrammar. In Chapelle, C. A. (ed.). *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). *Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey*. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. DOI:<https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. In Dörnyei, Z. – Ushioda E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol, Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Elgort, I. & Warren, P. (2014). *L2 Vocabulary Learning from Reading: Explicit and Tacit Lexical Knowledge and the Role of Learner and Item Variables*. *Language Learning*, 64(2), DOI:10.1111/lang.12052
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford, Oxford University Press. DOI 10.5070/L461005209
- Ellis, N. C. (1998). *Emergentism, Connectionism and Language Learning*. *Language Learning*, 48(4), 631-664. DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00063>
- Larsen-Freeman, D. (2012). *Complex, Dynamic Systems: A New Transdisciplinary Theme for Applied Linguistics?* *Language Teaching*, 45(2), 202-214. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000061>
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Melbourne, Department of Education, Training and Youth Affairs. <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Gilakjani, A. P. (2016). *The Significance of Pronunciation in English Language Teaching*. *English Language Teaching*, 9(3), 96-107. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p96>
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners*. Bristol, TLO Limited.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, UK: Longman.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
- Cenoz, J. & Genesee, F. & Gorter, D. (2014). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krathwohl, D. R. (2010). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

- Hunston, S. & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Lightbown, P. M. – Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford, Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004). *The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions*. ELT Journal, 58(4), 319-326. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Littlewood, W. (2007). *Communicative and Task-based Language Teaching in East Asian Classrooms*. Language Teaching, 40(3), 243-249. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nikula, T. (2010). *Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use*. In Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. & Smit U. (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 57-73). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.7>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. C. (2014). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Key-Issues-in-Language-Teaching-Reviewed-by-Le-Van-Canh.pdf>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/052166/0483/sample/0521660483wsn01.pdf>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Szita Sz. & Pelcz K. (előkészületben). *A Modellalapú nyelvoktatás kézikönyve*. Pécs, A Modellalapú Nyelvoktatás Intézete.
- Szita Sz. & Pelcz K. (2024). *Olvasókönyv a MagyarOK A2-es kötetéhez*. Pécs, A Modellalapú Nyelvoktatás Intézete. <https://mnyi.eu/oktatasi-anyagok/tema-es-nyelvhasznalat>
- Szita Sz. (2024). *Increasing Naturalness in the Language Learning Classroom Towards a Corpus-Informed Principled Communicative Approach*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003087946>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow, Longman.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow, Pearson Education Limited.
- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008). *How to Succeed with Learning Centres: A Practical Guide for Teachers*. Melbourne, Curriculum Corporation.

Thematic model texts: Enhancing text analysis and composition skills

The paper presents a workflow that builds on usage-based language teaching theories to provide a specific proposal for the processing of a thematic reader. It presents the methodological framework, the reader itself, the session and finally the evaluation of the language learners involved in the project. Its aim is to formulate a methodology in which the steps, objectives, reasons and results are clearly visible. The article presents the workflow of the textbook Reader for the MagyarOK A2 Volume (Szita & Pelcz, 2024), which integrates content-based CLIL methods within an educational process monitored through a questionnaire-based study. In addition to outlining the teaching methodology, it

analyses the questionnaires, which recorded the students' weekly reflections and experiences as they worked with the material.

Keywords: thematic reader, model-based language teaching, matching language skills, lexicogrammar, natural language use, classroom work, student feedback, MagyarOK

KAPUSI JÁNOS

Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában

Kivonat:

A hazai kétnyelvű középiskolai programokban a földrajz az egyik leggyakrabban megjelenő idegen nyelven tanított tantárgy. Az idegen nyelven tanító földrajztanárok munkája sajátos tantárgy-pedagógiai kihívás, hiszen a szaktantárgyi ismeretátadást és készségfejlesztést, valamint a korszerű nyelvoktatás módszereit és célrendszerét kellene összhangba hozni egy olyan oktatási környezetben, ahol a kétnyelvűség és a földrajz egyaránt marginálisan kezelt terület. Tartalom és nyelv integrációja ugyanakkor számos módon és változatos formában megvalósulhat, függően a szaktanári szerepfelfogástól, a CLIL szemlélete iránti nyitottságtól vagy az önképzésre való hajlandóságtól. A tanulmány egy szaktanárok körében végzett kérdőíves kutatás tanulságain keresztül próbálja megvilágítani az idegennyelvű földrajztanítás kihívásait, elsősorban a nyelvoktatás és nyelvhasználat szemszögéből.

Kulcsszavak: CLIL, földrajzoktatás, kétnyelvű oktatás, idegennyelvű tantárgyoktatás, idegen nyelv

Bevezetés

Magyarországon jelenleg több mint 120 középfokú oktatási intézményben működnek két tanítási nyelvű, nemzetiségi és nemzetközi tanrendű programok 11 idegen nyelven. A hazai iskolarendszer kétnyelvűséget képviselő szegmense iskolatípusok, tannyelvek és képzési formák terén rendkívül változatos, közép-európai összevetésben is kiemelkedő. Bár ezen intézmények népszerűsége széles körben ismert, az eredményességüket megalapozó idegennyelvű tantárgyoktatás értékei meglehetősen kevés figyelmet kapnak. Különösen igaz ez a természettudományos tárgyak esetében, melyek a közelmúlt oktatáspolitikai súlypontváltásainak köszönhetően óraszám és presztízs terén egyaránt komoly veszteségeket szenvedtek.

A földrajz sem kivétel, pozíciójának gyengülésével párhuzamosan a földrajzi tudás és kompetenciák hasznosságát megkérdőjelező hangok is felerősödtek (Csorba, 2017; Seres & Makádi, 2022). Sajátosan alakult ugyanakkor a tantárgy sorsa azokban a kétnyelvű tagozatokban, ahol a földrajzot idegen nyelven tanítják és tanulják, hiszen a kétnyelvű oktatás keretei között ezen tantárgyak „házon belül” felértékelődnek, a szaktárgyi és nyelvi dimenziók összehangolásával egy sajátos új szaktanári gyakorlat alakul ki, kombinálva a kommunikatív nyelvoktatás módszereit a földrajzi kompetenciafejlesztéssel. Szaktanári oldalról nézve a földrajzoktatás és a

nyelvpedagógia kettős célrendszerének való megfelelés már önmagában is jelentős szakmai kihívás, hiszen mindez egy évtizedes taneszközfejlesztési hiányosságokkal nehezített oktatási rendszerben történik, amelyben az idegennyelvű tantárgyoktatás megvalósítása lényegében teljesen a szaktanár víziójára van bízva.

E tanulmány szempontjából kétnyelvű képzésnek tekintendő minden olyan középiskolai program, amelyben a tantárgyak egy részét a magyartól eltérő idegen nyelven tanítják, függetlenül a tanulók anyanyelvétől. Az adott idegen nyelv ezért lehet cél nyelv (a két tanítási nyelvű programokban), anyanyelv (az (a) típusú nemzetiségi oktatási-nevelési formában) és a nemzetközi tanrendű képzésekben az adott tanrendnek megfelelő tannyelv. A földrajz idegen nyelven történő tanításának gyakorlata mindhárom képzési formában jelen van, noha jelentős különbség, hogy míg a két tanítási nyelvű és a nemzetiségi képzésekben megvalósuló idegennyelvű földrajzórakon a hazai tantervben meghatározott témakörök és tartalmak jelennek meg, a nemzetközi – jellemzően angolszász, francia, német – tanrendű képzésekben a hazai tartalmi szabályozástól független módon, a külföldi tanrend hagyományainak, szellemiségének és súlypontjainak megfelelően valósul meg a földrajz oktatása (Kapusi, 2021a, 2024b).

Míg a kétnyelvű és kéttannyelvű oktatás nyelvpedagógiai vonatkozásaival, a kétnyelvűség oktatásban betöltött szerepével foglalkozó szakirodalom köré gyakorlatilag folyamatosan bővül, addig az idegennyelvű tantárgyoktatást érintő kutatások száma rendkívül alacsony és azok sem elsősorban a szaktárgy, mint inkább a nyelvtanítás oldaláról közelítenek ehhez a területhez. Ennek megfelelően e tanulmány is sokkal nagyobb mértékben tud nyelvpedagógiai forrásokra alapozni, mint földrajzi, szakmódszertani vagy tantárgy-pedagógiai szakirodalomra. A kutatási terület egyes aspektusait vizsgáló publikációk többsége a kétnyelvűséghez, a két tanítási nyelvű oktatás tannyelvi és nyelvpedagógiai hátteréhez, valamint a tartalomalapú nyelvoktatáshoz kapcsolódik. Ezen források elsősorban a kétnyelvű oktatás iskolateremtő egyéniségeihez (Vámos, 1998, 1999, 2007, 2009, 2017; Kovács, 2018; Kovács & Vámos, 2007; Vámos & Kovács, 2008; Trentinné, 2014, 2016), a CLIL gyakorlati megvalósítását tanulmányozó szerzőkhöz (Bakti & Szabó, 2016; Sherwin, 2021), valamint a kétnyelvű oktatás kognitív vonásaival foglalkozó kutatókhoz (Várkuti, 2010; Kisné, 2012) kapcsolódnak. Egy kisebb csoportba sorolhatók azok a források, amelyet egy adott tannyelv vagy intézményi gyakorlat szempontjából vizsgálják az idegennyelvű tantárgyoktatást, de a földrajz mint idegen nyelven tanított tantárgy helyzetét nem elemzik részletesen (Doró, 2005; Pélles, 2006; Gálné, 2007; Márkus, 2007; Papp, 2023).

A földrajz és az idegen nyelv kapcsolatát, tartalom és nyelv integrálási lehetőségeit, az idegennyelvű földrajzoktatásban megjelenő gyakorlatokat és taneszközöket jóval kevesebben kutatták, ezért nagyon kevés releváns háttéranyag került publikálásra. Bár egy-egy, jellemzően nyelvpedagógiai fókuszú írásban már szerepelnek földrajzi példák és hivatkozások (Bognár, 2000, 2005), az idegennyelvű földrajzoktatással kapcsolatban néhány tanulmány (Katona & Farsang, 2012; Kapusi, 2021a, 2021b, 2024a, 2024b; Bakti, 2023) mellett csak egyetemi szakdolgozatok születtek, melyek középpontjában egy-egy olyan releváns kutatási probléma áll, mint például a szaktantárgyi szókinccstanítás, a tananyagfejlesztés vagy az idegennyelvű földrajzoktatásban használt taneszközök vizsgálata (Pethő, 2005; Kaplár Fehér, 2006; Kis, 2015; Paja, 2019).

A tanulmány arra vállalkozik, hogy egy kérdőíves felmérés eredményein keresztül, a vizsgálat tanulságait saját tapasztalatokkal kiegészítve bemutassa a földrajzot idegen nyelven tanítók munkájának nyelvi dimenzióit (nyelvhasználat, nyelvtudatosság), a földrajztanári és nyelvtanári attitűd párhuzamosságának kihívásait, valamint azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák, hogy a szaktantárgyi ismeretátadás vagy a nyelvi fejlesztés érvényesül-e az idegennyelvű földrajzoktatás és tananyagfejlesztés gyakorlatában. Ilyen fókuszú országos kutatásra sem a földrajz, sem más természettudományos tárgy vonatkozásában nem került sor korábban, a témában releváns nemzetközi vizsgálatok (Piotrowska, 2007, Zaparucha, 2007, Donert et al., 2008, Morawski & Budke, 2017) eredményei pedig – az érintett országok (Németország, Lengyelország) kétnyelvű oktatásában és földrajzoktatási hagyományaiban mutatkozó eltérések okán – csak korlátozottan kapcsolhatók a hazai szaktanári gyakorlathoz.

Az idegennyelvű földrajzoktatás szerepe a kétnyelvű középiskolai programokban

A földrajz már a modern kétnyelvű középiskolai programok bevezetésekor is a központilag ajánlott, idegen nyelvű tanításra alkalmasnak tartott tantárgyak között szerepelt (Vámos, 2008; Vámos & Kovács, 2017). Egyes iskolák és szaktanárok esetében tehát több mint három évtizedet ölel fel az idegennyelvű földrajzoktatás gyakorlata. A programok számának gyarapodásával és elterjedésével a földrajz is egyre nagyobb szerepet kapott a kétnyelvűség kialakításában és fenntartásában, eredményesen tanították és tanítják ma is, sőt, nem egy intézményben kifejezetten kulcs tantárgyként kezelik (Kapusi, 2024b). Az idegennyelvű földrajztanítás országsszerte megismert gyakorlata azt bizonyítja, hogy iskolatípustól és képzési formától függetlenül sikerült megtalálni és – a változások ellenére – stabilizálni a tantárgy helyét a kétnyelvű oktatás rendszerében. Ebből következően a földrajzoktatáson belül számos, képzésekre jellemző sajátosság és egyedi vonás alakult ki, függően attól, mi a képzés célja és abban milyen szerepet szánnak az idegennyelvű földrajztanítás gyakorlatának (Kapusi, 2021a, 2024b). Noha ezek a programok célrendszer, óraszámok, taneszközök, módszertan, kerettantervi háttér és kimeneti követelmények tekintetében egyaránt jelentősen eltérnek egymástól – nem is beszélve a szaktanárok képzettségéről, felkészültségéről, szakmai tapasztalatáról –, a tantárgyak és kiemelten a földrajz idegen nyelven történő oktatása mégis összekapcsolja őket (1. táblázat).

Míg a leginkább elterjedt két tanítási nyelvű oktatásban egy világnyelv elsajátítása a prioritás, az iskolák jóval szűkebb körében megvalósuló, hazánk demográfiai sokszínűségét megjelenítő nemzetiségi képzésekben az adott nemzetiségi kultúra és identitás megőrzése, fenntartása jelenti a nyelvtanulás – és egyben az idegennyelvű tantárgyoktatás – elsődleges célját. A nemzetközi tanrendű képzésekben – melyek többsége Budapesten, külföldi fenntartású intézményekben zajlik – a tantárgyakba és közösségi programokba ágyazva, jelentős részben az anyanyelvű tanárokkal való kommunikációban valósul meg a nyelvtanulás, így az idegen nyelven történő tanulás már egészen korán előtérbe kerül az idegennyelv-tanulással szemben.

1. táblázat

Kétnyelvű képzések a hazai középfokú oktatási intézményekben (saját szerkesztés)

kétnyelvű program típusa*	KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ	NEMZETISÉGI**	NEMZETKÖZI
program célja	világnyelvek oktatása, magas szintű versenyképes nyelvtudás elsajátítása	nemzetiségi/kisebbségi kultúra, nyelv, identitás megőrzése és erősítése	nemzetközi oktatási rendszerekhez való kapcsolódás, külföldi továbbtanulás megalapozása
tannyelv	angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol, kínai	horvát, német, román, szerb, szlovák	angol, francia, német, orosz
iskolatispus	gimnáziumok és technikumok (korábban szakközépiskolák, szakgimnáziumok)	csak gimnáziumok	gimnáziumok, ill. önálló nemzetközi iskolák
Idegen nyelven tanított tantárgyak	általában 3-6 tantárgy	a tantárgyak legalább 50%-a	a tantárgyak döntő többsége
tanterv/tanrend	magyar (NAT)	magyar (NAT)	magyartól eltérő (pl. brit, amerikai, német, osztrák, francia, orosz, nemzetközi / IB)
fenntartás	jellemzően állami, kisebb részben egyházi és alapítványi	állami, ill. nemzetiségi önkormányzati	jellemzően külföldi fenntartású (ill. 2-3 esetben állami, alapítványi fenntartású)
elhelyezkedés	decentralizált hálózat (Budapest, nagyobb iskolavárosok, vármegyeszékhelyek, kisebb települések), országos lefedettség	Budapest, ill. a magasabb nemzetiségi részarányal, kisebbségi nyelvoktatási hagyományokkal rendelkező települések	Budapest + regionális központok (Debrecen, Győr) + Kecskemét, Baja
programok száma (2009-2024)	130-140***	17	15-20
idegennyelvű földrajz- oktatásban használt taneszközök	nagyon korlátozottan elérhető, a célnyelvű tantárgyoktatásra nem adaptált, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	tankönyvtárolról részben elérhető, új kerettantervekre nem aktualizált taneszközök	elérhető, az adott oktatási programra készített, rendszeresen aktualizált, jó minőségű taneszközök
a földrajzot idegen nyelven tanító szaktanárok	jellemzően magyar anyanyelvű, földrajz-nyelv szakos (vagy nyelvvizsgával tanító) szaktanárok, csak kevés olyan tanár van, akinek a célnyelv az anyanyelve	jellemzően magyar anyanyelvű, de az adott kisebbséghez tartozó, annak nyelvét (közel) anyanyelvi szinten beszélő tanárok	többnyire külföldi, kisebb részben magyar anyanyelvű tanárok
tanulók köre	döntő többségében magyar anyanyelvű tanulók	jellemzően a magyart és a nemzetiség nyelvét is beszélő tanulók	nem magyar anyanyelvű diákok aránya magas, a program tannyelve számos diák anyanyelve

* Néhány intézmény két vagy több eltérő tannyelven is ajánl kétnyelvű programokat. Sőt, néhány középiskola két különböző típusú programot (pl. két tanítási nyelvű és nemzetiségi, két tanítási nyelvű és nemzetközi) is működtet.

** A kutatásban csak azokat az intézményeket veszem figyelembe, ahol a magyartól eltérő nyelven is történik tantárgyoktatás (anyanyelvű vagy kétnyelvű nevelés-oktatási forma).

*** A programok be- és kivezetésének függvényében a tagozatok száma évről évre változik.

Az első modern kétnyelvű programokat az 1987-es „kéttannyelvűs fordulat” reformtörekvése hívta életre. A rendszerváltás utáni években még csak valamivel több mint tucatnyi intézmény az ezredforduló utánra egy több mint száz iskolából álló, számos tannyelvet, iskolatípust és képzési filozófiát magában foglaló hálózattá bővült (Vámos, 1998). A 2020-as évek kétnyelvű programjainak térképe tehát a demográfiai viszonyok mellett az utóbbi közel négy évtized országos és helyi szintű tannyelvpolitikai és területfejlesztési törekvéseinek együttes eredménye, a bővülés okai pedig részben az oktatást érintő stratégiai célokban, részben a társadalmi-gazdasági igényekben keresendők. Ez a több mint 100 középfokú intézményből álló hálózat egy tannyelvi szempontból legalább ennyire színes általános iskolai kínálatra támaszkodik, így a két szinten egyidőben több tízezer diák vesz részt olyan oktatásban, ahol a magyartól eltérő nyelven (is) tanítanak bizonyos tantárgyakat (Vámos, 2017, Kovács, 2018, Kapusi, 2024a).

Hazánk középiskolaiban az utóbbi másfél évtized adatai alapján 11 különböző tannyelvű oktatásra volt és van példa. A két tanítási nyelvű oktatásban hét (angol, francia, kínai, német, olasz, orosz, spanyol), a nemzetiségi nevelés-oktatásban öt (horvát, német, román, szerb, szlovák), a nemzetközi tanrendű programokban három (angol, francia, német) különböző tannyelv jelenik meg. A földrajz oktatása – a kínait leszámítva – minden idegen nyelven megvalósult. A német nyelvű földrajzoktatás – egyedülként – mindhárom képzési formában megjelenik, a legnépszerűbbnek számító angollal együtt kiemelkedve a tannyelvek sorából.

A földrajzot idegen nyelven tanító intézmények döntően két tanítási nyelvű gimnáziumok, melyek egy szűkebb köre nemzetiségi képzési formában működik. Az intézmények kisebb hányada a korábban szakközépiskolaként, majd szaggimnáziumként is ismert technikai program keretében kínál kétnyelvű képzést. A gimnáziumokban és a nemzetközi iskolákban a földrajz idegen nyelven tanítása elsősorban az intézmény döntése (pl. szakos ellátottság, szaktanterem, más idegen nyelven tanított tárgyak, helyi hagyományok és tantárgyi beágyazottság függvényében), ezzel szemben a szakképzésben a természettudományok „szakmaspecifikus” szelekción estek át, tehát csak az ágazathoz közvetlenül kapcsolódó tárgyat tanítják önálló tantárgyként. Ez azt jelenti, hogy a technikumok többségében a földrajz önálló tantárgyként már nem jelenik meg – így idegen nyelven sem ajánlható (Kapusi, 2024a). A turisztikai és közgazdasági képzést folytató iskolákban viszont a földrajz önállósága megmaradt – így idegen nyelven is tanítható –, ráadásul a „kedvezményezett” technikumok egy részében már a komplex természettudományt is idegen nyelven tanítják, ami ugyan nem érettségi tárgy, de remekül felkészíti a diákokat a magasabb évfolyamokon idegen nyelven tanulandó érettségi tantárgyakra.

Az idegen nyelven tanított tantárgyak tekintetében a földrajz az egyik legnépszerűbb választás, a kétnyelvű programmal rendelkező iskolák kétharmadára jellemző. Szaktanárok és tanulók sora erősíti azt a meggyőződést, miszerint az idegennyelvű földrajzoktatás számos előnnyel jár, szaknyelvi tartalma és tantárgyi sajátosságai miatt jelentős mértékben hozzájárul a képzés céljainak megvalósításához, valamint megteremti annak a lehetőségét, hogy a tanulók idegen nyelven is képesek legyenek földrajzból érettségi vizsgát tenni. A kétszintű érettségi vizsgarendszer közel két évtizedének publikus statisztikái alapján a földrajz idegen nyelven a legnépszerűbb, legtöbb nyelven választott nem kötelező érettségi tantárgy (Kapusi, 2021b, 2022). A nemzetközi tanrendű képzésekben a választási lehetőség a földrajz mint tantárgy

választhatóságában jelenik meg: az adott iskola – a képviselt tannyelv és tanrend szellemében – dönt arról, hogy tanítja-e önálló tárgyként: ha igen, akkor a diákok választhatnak, hogy felveszik-e, ebben az esetben viszont érettségizniük kell belőle.

Az idegennyelvű földrajzoktatás sajátos vonásai

Miért jó választás a földrajz?

A földrajz idegen nyelven történő tanítása-tanulása révén a tantárgy interdiszciplináris, tudományterületeket összekapcsoló szerepe egy rendkívül értékes nyelvi dimenzióval gazdagodik, hiszen a földrajzi tér megismeréséhez részben az elsajátítani kívánt idegen nyelv használatán keresztül vezet az út. Idegennyelvű földrajzórán a földrajzi ismeretátadás és készségfejlesztés, valamint a nyelvi kompetenciák fejlesztése egyidejűleg, egymást kiegészítve és erősítve történik (Bognár, 2005, Kapusi 2024b). Bár a kívülállók számára ez gyakran alig tűnik többnek a földrajzi tartalmak és szak kifejezések lefordításánál, valójában a földrajztanítás és a nyelvoktatás módszereinek komplex használatáról van szó, melynek eredményeként a tanuló az idegen nyelvet tudatosan, eszközként használva képessé válik a tantárgyi tartalmak elsajátítására, az idegen nyelven történő önálló ismeretszerzésre.

A földrajz egyik előnye, hogy szakszókincse, terminológiája közel áll a hétköznapi nyelvhasználathoz, a szak kifejezések hatékonyan támogatják a hagyományos nyelvoktatás céljait. A földrajz tanterve számos ponton kapcsolódik a nyelvi érettségi és nyelvvizsga témaköreihez, ami a magasabb évfolyamokon – a megfelelő szaktanári együttműködés mellett – hatékonyan kiaknázható (1. ábra). Más természettudományos tárgyakhoz képest a földrajz szaknyelvi tartalma valamivel könnyebben befogadható, bizonyos földrajzi tartalmakat már viszonylag alacsony szintű nyelvtudás mellett is el lehet sajátítani, részben ezért is gyakori választás a két tanítási nyelvű általános iskolai programokban (Kapusi, 2024b).

1. ábra

A földrajz idegen nyelven történő tanításának-tanulásának előnyei (a szerző korábbi kutatásai és szaktanári tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



Mind a szókincs, mind a tematika sokoldalú nyelvi fejlesztésre, játékosításra ad lehetőséget, ami a tantárgy vizualitásával összekapcsolva élményszerű, több készséget párhuzamosan fejlesztő tanulási környezetet teremthet, motiválva ezzel magát a nyelvtanulás folyamatát is. Ez azért lényeges, mert a kétnyelvű középiskolai programokba bekerülő diákok nyelvi szintje jellemzően meglehetősen heterogén, egyazon osztályban vagy csoportban felsőfokú nyelvtudással rendelkező és a nyelvet korábban alig – vagy egyáltalán nem – tanuló diákok is tanulhatnak, a nyilvánvaló nyelvi-kommunikációs különbségek pedig mindkét irányban befolyásolhatják a tanulói motivációt (Vámos, 2008, Vámos & Kovács, 2017). Szaktantárgyon belül viszont ezek az alapvető nyelvi különbségek mérséklődnek, a gyengébb nyelvtudású tanulók egy részét motiválja a hátrányok leküzdése, ezért ők gyakran eredményesebbek, mint az erősebb nyelvi alapokkal érkező, ezért kényelmesebb, a tantárgyspecifikus szókincs tanulása iránt kevesebb érdeklődést mutató diákok. Ezzel párhuzamosan viszont az is megfigyelhető, hogy a tanulók egy része számottevő földrajzi alapok nélkül lép be a középfokú oktatásba, ami a tantárgy idegen nyelven történő tanulását is befolyásolja.

A földrajz integráló-szintetizáló jellegű tárgya, hidakat képez az egyes tudományterületek között. Ebből következik, hogy a tantárgyi koncentráció számos egyéb formája is megvalósítható, legyen szó történelemtől, más természettudományokról, a célnyelvi civilizáció és a nemzetiségi népismeret országismereti tartalmairól vagy akár szakképzésben megjelenő szakmai tantárgyakról (pl. turisztikai vagy közgazdasági profilú képzésben). Bár a különböző tantárgyi tartalmak spontán és tervezett módon is összekapcsolódnak, gyakran az egyes tantárgyak egymáshoz képest elcsúsztatva történő tanítása eredményez ilyen helyzeteket. Földrajzórán előfordul, hogy hamarabb kerülnek elő olyan, történelmi háttértudást igénylő anyagrészek (pl. a holdra szállás történelmi kontextusa vagy az Európai Unió kialakulásának folyamata), melyeket történelemből az adott évfolyamon még nem – de általános iskolában már talán – tanultak a tanulók.

Az idegennyelvű földrajzoktatás hozzáadott értéke – számos egyéb mellett – a földrajzi ismeretek állandó aktualitásában és a nyelvi fejlesztési lehetőségek változatosságában rejlik, hozzásegítve a diákokat a magas szintű, gyakorlatban is remekül hasznosítható nyelvtudás megszerzéséhez. Az idegennyelvi és a földrajzi készségek együttes fejlesztése új ismeretszerzési csatornákat nyit meg a diákok előtt, idegen nyelven az ismeretek szélesebb köre nyílik meg és válik elérhetővé a tanulók számára. A földrajz idegen nyelven történő tanulásához kapcsolódó sikerélmény pedig további motivációt jelenthet, a tanulók nagyobb önbizalommal és hatékonysággal sajátíthatnak el idegennyelvű tartalmakat, legyen szó egyetemi kurzusokról vagy munkahelyi feladatokról. Az idegennyelvű tantárgyoktatásról általában elmondható, hogy olyan készségek, önálló tanulási stratégiák kialakításához segíti a diákot, amelyek a felsőoktatásban és az egyre nemzetközibbé váló munkaerőpiacon is előnyt jelentenek. Érdemes kiemelni, hogy a kétnyelvű programokban az idegen nyelvű tárgyak tanítása jellemzően csoportbontásban vagy eleve kis létszámú csoportokban (pl. a nemzetközi tanrendű képzések) zajlik. Kisebb csoportokban jóval könnyebben bevonódnak a tanulók, ami sokkal több kommunikációs helyzetre ad lehetőséget tanár és diák között, aktív résztvevővé válnak olyan tanulók is, akik az egész osztály előtt alig vagy soha nem szólalnak meg.

Idegennyelvű tantárgyoktatás vagy tartalomalapú nyelvoktatás?

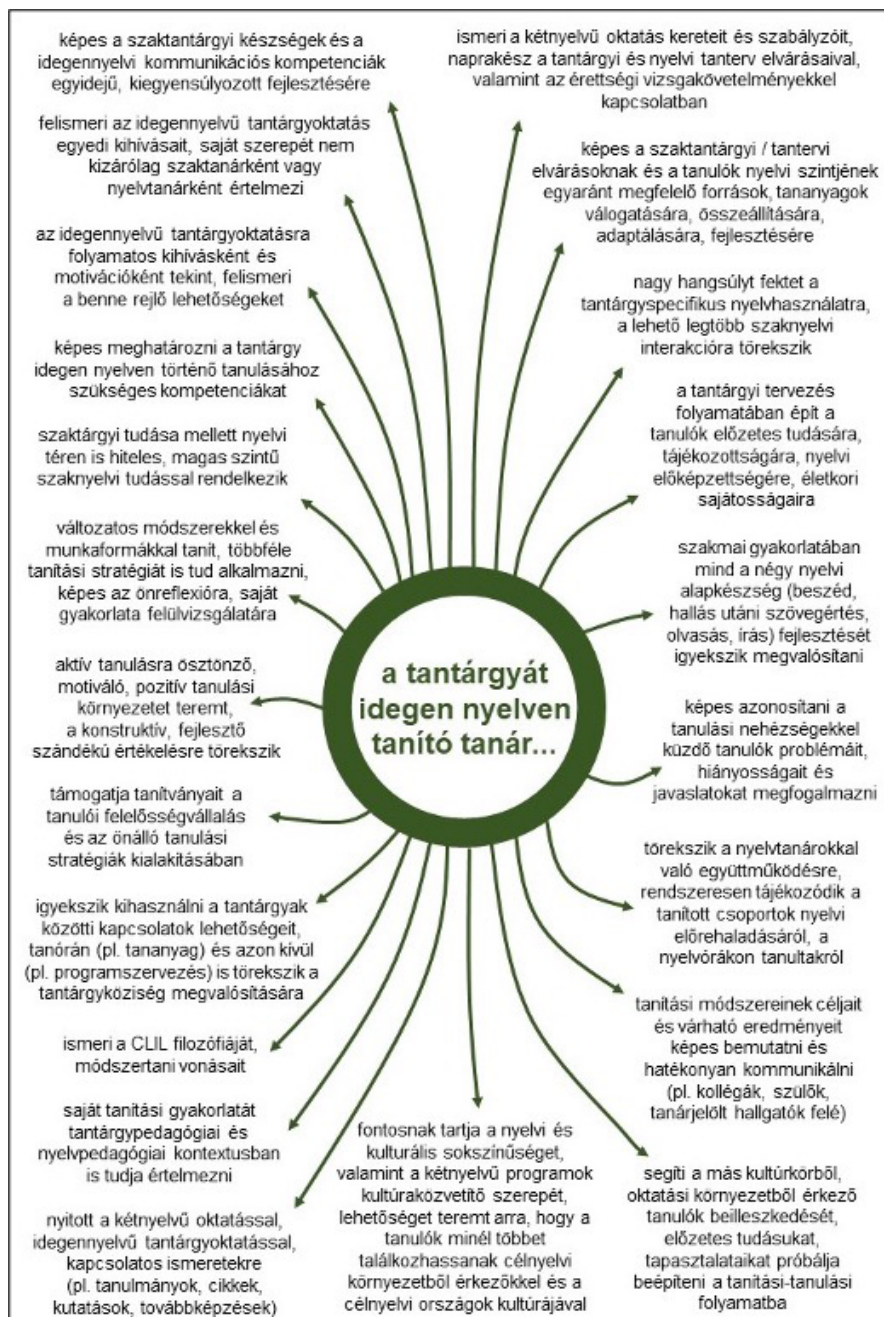
A földrajz tantárgyi erősségei a nyelvi fejlesztés célrendszerében is érvényesülnek, nem véletlenül tartják az idegennyelvű földrajzoktatást ideális terepnek a kétnyelvű programokban elterjedt tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL) módszereinek alkalmazására. E kutatás szempontjából releváns az a kérdés, hogy lehet-e egyenlőségjelet tenni az idegennyelvű tantárgyoktatás és a tartalomalapú nyelvoktatás között. A szakirodalom jellemzően az utóbbival, annak típusaival, megvalósulási formáival foglalkozik akkor is, amikor az egyes tantárgyak idegen nyelven történő oktatására gondol. A két fenti kifejezés egyidejű használata elsősorban abból a tapasztalatból fakad, hogy a tartalomalapú nyelvoktatáshoz sokkal több háttéranyag áll rendelkezésre, ráadásul a nemzetközi továbbképzések tartalmában is a tartalomalapú nyelvoktatás a legjellemzőbb módszertani áramlat. Ezek a források pedig gyakran az idegennyelvű tantárgyoktatás – ezen túlmenően pedig a kétnyelvű iskolai képzések – keretei között helyezik el a tartalomalapú nyelvoktatás gyakorlatát (Zaparucha, 2007, Donert et al, 2008, Vámos, 2017). Ennek megfelelően a földrajzot idegen nyelven tanító tanárok egy része is inkább a nyelvoktatás – és nem a földrajzoktatás – irányából gyűjt inspirációt szakmai ismeretei bővítéséhez.

A szaktárgyi és a nyelvi tartalom arányát jelző „csúszka” pozíciója gyakorlatilag minden tanárnál máshol van. Nem lehet kijelenteni, hogy a tantárgyi ismeretekre koncentráló, a nyelvi dimenziókkal kevésbé foglalkozó tanár gyakorlata jobb vagy rosszabb lenne, mint a nyelvi kommunikációt előtérbe helyező, kicsit kevésbé tananyagközpontú órákat tartó kollégájáé. A tanítás-tanulás folyamatában a tartalom és nyelv egyensúlyán van a hangsúly, még akkor is, ha az átmenetileg el is tolódik valamelyik irányba (Coyle et al, 2010). A „csúszka” pozíciója tehát nagyban függhet a tanár életkorától, szakmai tapasztalatától, motivációjától, önképzési hajlandóságától, a tantárgyra vonatkozó iskolai elvárásoktól (pl. érettségi tantárgy-e), vagy akár az adott csoport érdeklődésétől, képességszintjétől is.

Az idegennyelvű földrajzoktatás szó szerinti értelmezésében az adott tantervben meghatározott földrajzi tartalmak és készségek elsajátítása zajlik idegen nyelven. A tartalomalapú nyelvoktatás felől közelítve viszont a földrajzóra egy olyan modern nyelvoktatási környezet, ahol a tanulók autentikus forrásokon keresztül ismernek meg és dolgoznak fel földrajzi tartalmakat. Az idegennyelvű földrajzóra tehát nem tisztán tananyag alapú óra, de nem is egy szokványos idegen nyelvi óra (Bognár, 2005). Csak a szaktanári gyakorlat megismerésén keresztül lehet feltárni, hogy a tanárok a földrajzi tartalomra koncentrálnak-e jobban vagy magára a nyelvre – és ha a kommunikatív nyelvoktatásra jellemző módszerekkel tanítják a földrajzot, akkor az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése a tartalmi tudás kárára történik-e. Elsősorban a tanári szerepfelfogáson múlik, ki mennyi teret enged a hagyományos nyelvtanításnak (pl. nyelvtani szerkezetek, kommunikációs helyzetek gyakorlása) a földrajzórán.

2. ábra

Tanári szerepek az idegennyelvű tantárgyoktatásban (a szerző korábbi kutatásai és szaktanári tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



A tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához vagy magas szintű nyelvtudással bíró, a nyelvoktatás módszereit ismerő és alkalmazni képes szaktanárra vagy a szakmailag tájékozott, a tartalomtatás iránt elkötelezett nyelvtanárra van szükség (2. ábra). Ebből akár arra is következtethetünk, hogy nincs is annak igazán jelentősége, hogy nyelvtanár vagy szaktanár tartja a tartalomalapú idegen nyelvi órát, amíg figyelembe veszi a tantárgyoktatás és a nyelvoktatás egyedi módszereit (Bognár, 2005; Eurydice, 2006; Vámos & Kovács, 2008; Vámos, 2017). Ez egy meglehetősen liberális megközelítés, amelyből a földrajztanári szerep kiszorul, a földrajzos képzettség pedig lényegében szükségtelenné válik. Bár a CLIL szemléletére épülő kétnyelvű programok európai gyakorlata valamivel megengedőbb a szaktanári képzettséggel kapcsolatban, Magyarországon a szabályozás egyértelműen szaktárgyi végzettséghez köti az adott tárgy oktatását, ezzel egyidejűleg pedig felsőfokú nyelvtudást vár el, nyelvtanári végzettség vagy nyelvvizsga formájában – arról már megoszlanak a vélemények, hogy a nyelvvizsgával igazolt nyelvtudás a kétszagos egyetemi diplomával megszerzett tudással egyenértékűnek tekinthető-e.

Mivel az idegennyelvű tantárgyoktatás sajátosságai gyakran a szaktanárok és a nyelvtanárok számára sem egyértelműek, nagy szerepet kap az együttműködés és az önképzés. A szaktárgyat idegen nyelven tanító tanárok számára fontos a nyelvi követelmények (pl. KER-szint), az adott évfolyamra, nyelvi szintre előírt tartalmak (pl. tanterv, tankönyv) megismerése, hiszen ezek hiányában nem tudnak a diákok nyelvtudásának megfelelő tananyagokat összeállítani. A nyelvtanárok nem feltétlenül látnak bele a tantárgyi szaknyelv tanítására jellemző kihívásokba, viszont segíthetnek a szaktanárnak a nyelvi hiányosságok leküzdésében és a legeredményesebb munkaformák megtalálásában. Számos iskolában a nyelvi és szaknyelvi dimenziók összehangolása, egymásra épülése évtizedes gyakorlat vagy koncepció mentén valósul meg, de nem minden intézményben fektetnek hangsúlyt az idegennyelvű tantárgyoktatás és a nyelvtanítás szükségleteinek összhangba hozására, a belső tudásmegosztás gyakorlatára. Ezért is fontos hangsúlyozni, hogy a szaktanárok és a nyelvtanárok együttműködése elősegítheti az idegennyelvű tantárgyak oktatásának hatékonyságát (Bognár, 2005; Várkuti, 2010; Sherwin, 2021).

Az idegen nyelven zajló földrajzórakon – a hagyományos nyelvoktatással ellentétben – nem kitalált kommunikációs helyzetekben, bizonyos kifejezések begyakorlásával fejlődik a tanuló nyelvtudása, hanem konkrét helyekhez kötődő, valós földrajzi problémákon, folyamatokon keresztül, ami a diákok érdeklődését is jobban felkeltheti. Ehhez dinamikusan bővülő szókincsre szükség van, de ez nem jelenti azt, hogy a tanítási órának a szókincs megtanításán túlmenően más funkciója nincs. Manapság már nem önmagában a szaknyelv, szakszókincs ismerete az elvárás, hanem egyre inkább a szaktantárgyi témákról való kommunikáció képessége – tehát az adott tantárgy „nyelvén” gondolkodni, érteni és beszélni. Ezen szaktárgyi kommunikációs kompetenciák (*disciplinary literacy*, DL) megléte egy jóval magasabb rendű, összetettebb tudást és tudatosabb nyelvhasználatot feltételez (Bakti, 2023). Gyakorlatban rendkívül gyorsan igazolhatók e készségek előnyei, tanórai környezetben való mérésük-értékelésükhöz azonban jóval átgondoltabb feladatokra, a hagyományostól eltérő számonkérési formákra van szükség (a szódolgozatok erre nem alkalmasak), ami szaktanári oldalról több időt, energiát és tapasztalatot követel. Természettudományos oktatási környezetben tantárgyanként eltérő kompetenciákról, „műfajokról” van szó (pl. biológia és

kémia esetén laborgyakorlati naplót írni, kísérletleírást készíteni). A földrajz esetében ilyen a forrásfeldolgozás, a tematikus térkép értelmezése, az ábra- és diagramelemzés (pl. klímadiagram, korfa, folyamatábra), a terepgyakorlati napló, valamint az adott téma feldolgozását, vizualizálását segítő kreatív produktív feladat (pl. gondolatérték, annotáció készítése) vagy prezentáció (Bakti, 2023, Kapusi, 2024b). Nagyobb nyelvek esetében az interneten fellelhető karikatúrákra, infovideókra, TED-talkokra, akár zenéi videókra is nagy biztonsággal lehet építeni egy-egy hagyományostól eltérő órát.

3. ábra

Az idegennyelvű tantárgyoktatás céljainak megfelelő tananyagokkal kapcsolatos elvárások (a szerző korábbi kutatásai és szaktanári tapasztalatai alapján, saját szerkesztés)



A tananyagok és feladattípusok összetétele, valamint az órai munkaformák változatossága jó fokmérője lehet annak, hogy a szaktárgyi tartalom és nyelvtanítási módszerek integrációja mennyire valósul meg a gyakorlatban. Nyelvi szinttől és óraszámától függően számos lehetőség van arra, hogy a földrajzi ismeretátadással párhuzamosan a nyelvi kompetenciafejlesztés is megvalósulhasson, legyen szó autentikus források feldolgozásáról vagy magasabb szintű tudást, kreativitást, önállóságot igénylő produktív feladatokról, esetleg a tanórai munkáltatás játékosabb, kompetitív formáiról (3. ábra). Némi átdolgozással, nyelvi egyszerűsítéssel a földrajz érettségi típusfeladatok is gyakorlásra, ismétlésre, rendszerezésre alkalmassá tehetők. Ehhez a szaktanárnak ismernie kell az adott tananyag megtanítása során várható nyelvi nehézségeket (pl. más témákhoz képest nehezebb szókincs, bonyolultabb kifejezések, a diákok által még nem ismert nyelvtani elemek) és az adott témakörhöz elérhető forrásanyagokat. Mivel a magyar tantervi tartalmak terminológia és hangsúlyok terén is gyakran – témakörönként változó arányban – különböznek a nemzetközi földrajzoktatás hagyományaitól, nem lehet minden témakörhöz olyan autentikus forrásokat gyűjteni, amelyek a hazai tematikának is maradéktalanul megfelelnek. A magyar nyelvű tananyagok, ábrák és térképek tükörfordítása az idegennyelvű tantárgyoktatás szükségleteit csak részben, a CLIL-szemléletű oktatás igényeit pedig egyáltalán nem elégíti ki (Vámos, 2009, Bakti & Szabó, 2016).

2. táblázat

Gyakran alkalmazott feladattípusok az idegennyelvű földrajzoktatásban (saját szerkesztés)

Autentikus forrásra épülő szövegértési feladat	Animáció vagy aktuális hírvideo feldolgozása feladatlappal	Ábra- és térképkiegészítés
Szövegkiegészítés	Vázlat, jegyzet készítése	Csoportos feladatmegoldás
Keresztrejtvény	Rövid bemutató, ismertető készítése adott/választott témában	Feleletválasztós kvíz/teszt
Gondolat- és fogalomtérkép	Rendszerezés (pl. párosítás, táblázat, halmaz, idővonal)	Érettségi jellegű feladatok
Prezentáció-készítés (egyéni / kooperatív)	Szövegalkotás (rövid vélemény, fogalmazás) karikatúra alapján	Közös poszter, infografika készítése

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként több-éves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegennyelvű földrajzoktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök, a szaktanárok tananyagfejlesztési rutinja, kreativitása jelentősen felértékelődik (2. táblázat). Az internetről letöltött és összeszerkesztett anyagok, „belső használatra” szánt házi jegyzetek, vázlatok, prezentációk valamelyest helyettesítik a hiányzó taneszközöket, de a szaknyelv megtanítása, a nyelvi készségek kiegyensúlyozott tanórai fejlesztése viszont – a földrajzi tudás átadása mellett – még nagyobb tervezést és energiát igényel, különösen az ismert óraszámok és tantervi keretek függvényében. Időkeret hiányában a tanár kénytelen mérlegelni az év adott szakaszára tervezett tananyag mennyiségét és mélységét, adott esetben „elengedve” a nehezebbnek ítélt, a magyar nyelven is több feldolgozási időt igénylő témák egy részét.

Egy szaktanári attitűdvizsgálat tanulságai

A vizsgálat alapfeltevése szerint a szaktantárgyi tartalom és nyelv integrációja minden földrajzot idegen nyelven tanító szaktanár munkájában megvalósul valamilyen formában, de a kétnyelvű programok közötti különbségek miatt a szaktanári gyakorlat hangsúlyaiban, változatosságában, valamint a CLIL-szemlélet tudatos alkalmazásában is jelentős eltérések mutatkoznak.

A vizsgálat az alábbi kérdésekre kereste a választ:

- *Nyelvtanári vagy földrajztanári attitűd érvényesül inkább a szaktanárok munkájában?*
- *Milyen nyelvhasználati minták rajzolódnak ki a szaktanári gyakorlatban?*
- *A nyelvoktatás szempontjai, módszerei mennyire épülnek be a szaktanári gyakorlatba?*
- *Mennyire ismeri és használja tudatosan a szaktanár a CLIL szemléletét?*
- *Milyen módszerekkel, munkaformákkal segíti a szaktanár a földrajzi tartalmak idegen nyelven történő elsajátítását?*

A kutatás részletei

Az adatgyűjtésre 2022. augusztus 10. és 2023. június 15. között került sor, egy több-fókuszú kérdőíves felmérés formájában. A kérdéssorban 120, feleletválasztásos, többszörös választásos és nyílt végű kérdés mellett 80 olyan állítás is szerepelt, amelyeket négyfokú Likert-skálán kellett értékelniük a megkérdezetteknek. A felmérés a szaktanári munka minden, az idegennyelvű földrajzoktatás elemzése szempontjából releváns területét érintette, azaz a szakmai gyakorlat (tapasztalat, végzettség, óraszámok, taneszközök, módszertan, nyelvhasználat) mellett a tanítás napi dimenzióin kívül eső területeket, háttérismereteket (jogszabályi keretek, tanárképzés, továbbképzések, hálózatosodás) is igyekezett feltárni. Ennek megfelelően a kérdőívek kitöltése jóval több időt, analitikusabb gondolkodást és önreflexiót igényelt a válaszadóktól.

A vizsgálatban 76, földrajzot jelenleg vagy korábban, legalább egy tanéven keresztül idegen nyelven tanító középiskolai tanár megkérdezésére került sor, ezzel a potenciálisan elérhető tanárok háromnegyedét sikerült bevonni az adatgyűjtésbe, ami egy köznevelési kutatásban kifejezetten magas részvételi aránynak mondható. A válaszadók köre minden szempontból rendkívül színes képet mutat. Az idegen nyelvi képzésekben leggyakoribb angol nyelvet 32, a német nyelvet 27, a többi nyelvet pedig 18 válaszadó képviseli (9 francia, 4 olasz, 3 spanyol, 1-1 szerb és horvát). Egy olyan kolléga van, aki a földrajzot két nyelven is tanítja. Több olyan iskola is van (pl. spanyol tannyelvű képzések), ahol a földrajzot anyanyelvi tanár oktatja, míg a román és a szlovák tannyelvű képzésekben már nem tanítják idegen nyelven a földrajzot, így nem volt elérhető válaszadó. A német nyelven tanítók magas részvételi hajlandóságát magyarázza a tanárok közötti szoros kapcsolatrendszer és az erre épülő évtizedes együttműködés (pl. levelezőlista, továbbképzések, tananyagfejlesztés, versenyek), amely a kutatással kapcsolatos megkeresés és a kérdőívek megosztásában is tetten érhető volt.

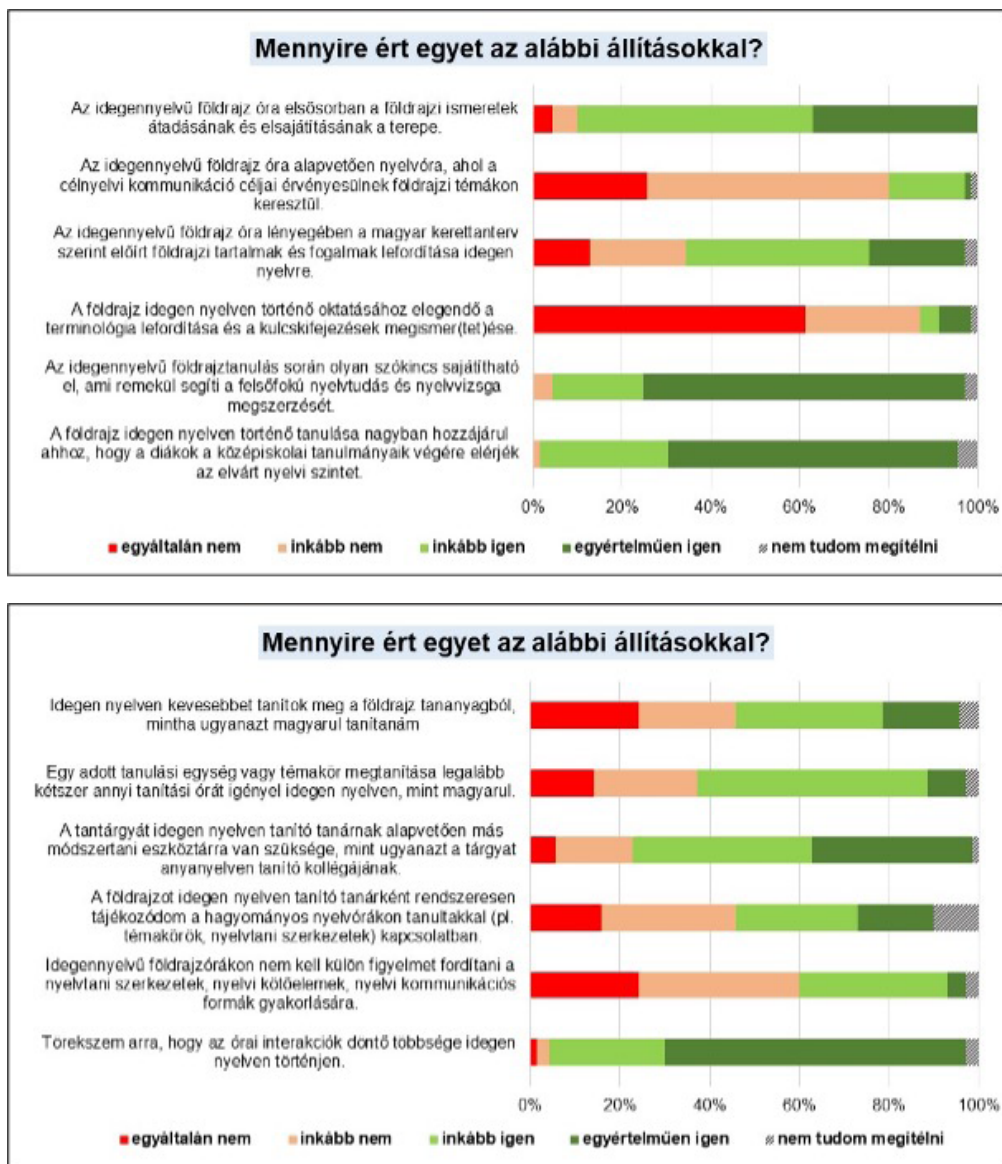
A válaszadók háromnegyede (59 fő) két tanítási nyelvű gimnáziumi képzésben tanít, míg a nemzetiségi oktatást folytató iskolákat és a szakképző intézményeket kevesebben képviselik. Tizenegy válaszadónak van több képzési formában szerzett tapasztalata, közülük többen az adatfelvétel időpontjában is egyidejűleg két képzési formában tanították a földrajzot. 21 fő budapesti középiskolában, 37 fő vármegyeszékhelyen, 18 fő pedig egyéb településen tanít(ott). A nagyobb iskolaközpontok közül Debrecen 9, Pécs 5, Győrt, Szegedet és Veszprémet 3-3 tanár képviseli, de a kutatásban megjelenik a kétnyelvű oktatást már évtizedek óta folytató kisvárosi iskolaközpontokban (pl. Aszód, Barcs, Gyöngyös, Mezőberény, Mosonmagyaróvár, Nagykálló, Pásztó, Pilisvörösvár, Velence) tanító kollégák véleménye is. Minden vármegyéből sikerült legalább egy főt bevonni a kutatásba.

Attitűd

Bár az idegennyelvű tantárgyoktatás gyakorlata nyelvtanári kompetenciát és szemléletmódot is igényel, a megkérdezettek körében jellemzően a földrajztanári attitűd dominál (4. ábra). A válaszadók 90%-a szerint az idegennyelvű földrajzóra elsősorban a földrajzi ismeretek átadásának a terepe, mintsem a földrajzi tartalmakba ágyazott célnyelvi kommunikációfejlesztése, függetlenül attól, hogy egyébként mennyire elkötelezettek a tanárok a nyelvoktatás céljainak való megfelelés mellett.

4. ábra

A földrajztanítók idegen nyelven tanító munkájuk idegen nyelvi dimenziójával kapcsolatos attitűdjei (saját szerkesztés)



A tanárok egyértelműen elzárkóznak attól a feltevéstől, amely csupán a szaknyelvi terminológia megismertetésére redukálná az órák célját, ennek ellenére mégis enyhén többségben van az a vélekedés, mely szerint az idegennyelvű földrajzóra célja a magyar nyelven közzétett tantervi tartalmak idegen nyelvre való átültetése vagy le-

fordítása. A földrajzi szókinés hasznosságát és a középiskolai ciklus végére elvárt nyelvtudásra gyakorolt hatását illetően azonban teljes az egyetértés a válaszadók között – a szaktanári gyakorlat eltérései és egyedi vonásai a témák feldolgozását segítő munkaformák és feladattípusok terén, valamint a nyelvi kommunikációs fejlesztés tudatosságában mutatkoznak meg.

A fenti véleményekből kirajzolódó kép azt sugallja, hogy a tanári gyakorlatban az előírt földrajzi tartalmak áttekintésén kívül alig jut szerep az idegennyelvű tantárgyoktatás valódi célját jelentő szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztésének. Ez fakadhat aból a meggyőződésből is, hogy a földrajztanár tananyagtól függetlenül a földrajzért felel, a nyelvi alapok és kötőelemek elsajátítása pedig a hagyományos nyelvórák feladata – az alacsony óraszámok pedig nem adnak elég mozgásteret ahhoz, hogy a tanár a tantervi keretek közül kilépve külön szaknyelvi gyakorló órákat tartson, pláne a tananyag rovására. Ezt igazolja az a többségi vélemény is, miszerint egy adott tanulási egység, témakör feldolgozása legalább kétszer annyi tanítási órát igényel idegen nyelven, mint magyarul. A tanárok egy része igyekszik „végigmenni” a tantervi témakörökön, akár a tudatosabb nyelvi fejlesztés kárára is, kérdés, hogy ebben az esetben az előírt tananyag „teljesítésének” kényszere vezethet-e valódi szaktárgyi vagy szaknyelvi fejlődéshez.

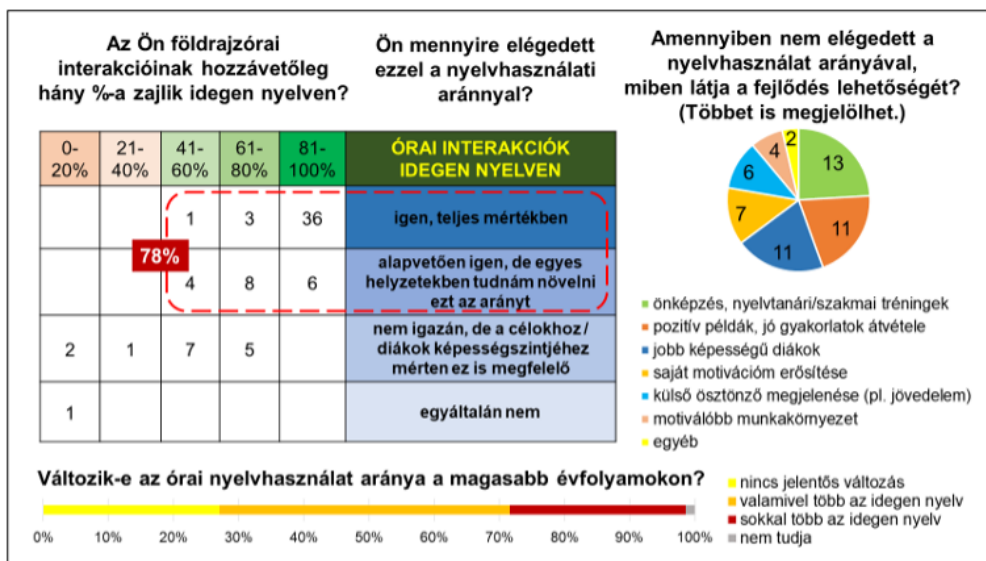
A válaszadóknak csak hozzávetőleg fele tájékozódik valamilyen rendszerességgel a hagyományos nyelvórán tanult nyelvtani elemekkel, témakörökkel kapcsolatban, 60%-a pedig nem fordít figyelmet a nyelvtani szerkezetek, nyelvi kötőelemek gyakorlására földrajzórán. Ez fakadhat a dominánsan földrajztanári szerepfelfogásból, de magyarázható azzal is, hogy a földrajzot idegen nyelven tanulók – az órai tapasztalatok és számonkérések alapján – birtokában vannak a szaktantárgyi tanuláshoz szükséges nyelvtani ismereteknek, ezért a kolléga nem látja szükségét annak, hogy az eleve alacsony óraszámából kifejezetten nyelvi gyakorlásra áldozzon. A földrajzot idegen nyelven tanítók és a nyelvtanárok közötti egyeztetés tehát inkább tűnik esetlegesnek, mint tudatosnak vagy rendszeresnek, noha a felmérést követő informális tapasztalatcseréből kirajzolódnak jó intézményi gyakorlatok is, főként a kisebb nyelvek és iskolák esetében, ahol egy szűkebb létszámú tanári közösség tanítja a kétnyelvű programban tanuló csoportokat.

Nyelvhasználat

Az előző ábrán látható, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége törekszik arra, hogy a földrajzórai interakciók minél nagyobb arányban idegen nyelven történjenek. A válaszadók több mint felénél ezen interakciók döntő többsége (81-100%) idegen nyelven zajlik, összességében pedig közel negyötödük elégedett az idegennyelv-használat órai arányával, még akkor is, ha az százalékosan alacsonyabb (5. ábra).

5. ábra

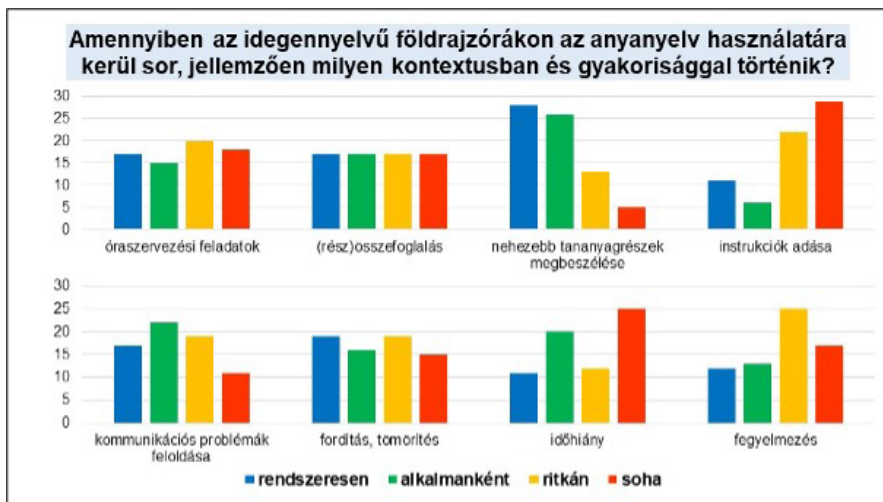
A válaszadó szaktanárok idegennyelv-használata földrajzórán (saját szerkesztés)



Érdekes a tannyelvek és a nyelvhasználat aránya közötti kapcsolat. Az angol és német nyelven tanítóknál elég jelentős a szórás az egyes nyelvhasználati kategóriák között, míg azon nyelvek esetében, amelyekhez nem kapcsolódik általános iskolai előképzettség (pl. az olasz), az alacsonyabb arány valamivel gyakoribb. A válaszadók a nyelvhasználati arány növelését pedig jellemzően az önképzéstől, a nyelvi tréningektől és jó gyakorlatok átvételétől várnák, de a motivációs szint erősítésének igénye is kiolvasható a válaszokból. Bár a belső motiváció megléte a szakmai fejlődés egyik kulcsa, a jobb munkakörnyezet vagy az idegen nyelven történő tanítással elérhető magasabb jövedelem reménye is ösztönözné a kollégákat. A korábban létező nyelvpótlék kivezetését több válaszadó is kifogásolta, mint ahogy a képzések hígulása, a kevésbé érdeklődő, alacsonyabb képességszintű diákok bekerülése is problémaként jelenik meg, megerősítve azt a meggyőződést, hogy kognitív alapkészségek hiányában a tanuló jóval nehezebben tehető képessé a tantárgyak idegen nyelven történő eredményes tanulására.

6. ábra

Anyanyelvhasználat és tannyelv váltás az idegennyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)



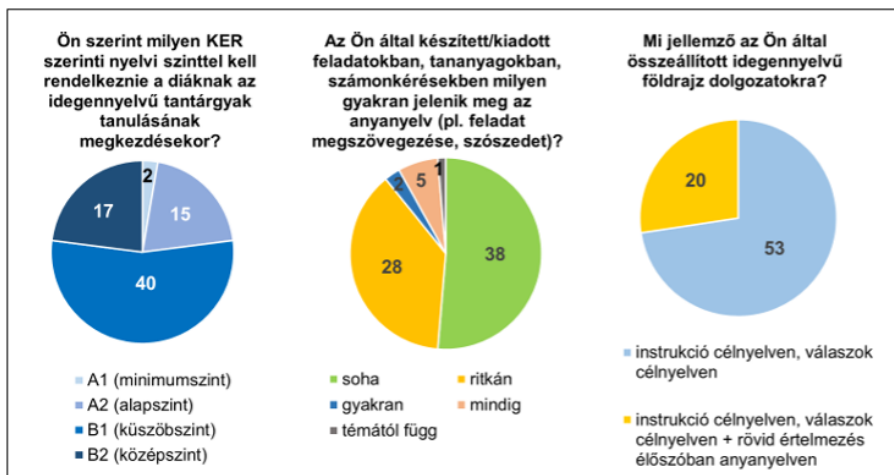
A tanulók nyelvi-kommunikációs szintjének fejlődésével jellemzően nő az idegennyelvű interakciók aránya a felsőbb évfolyamokon, így kevesebbszer kell anyanyelvre váltani. Tanórai tannyelv váltásra leggyakrabban a nehezebb, összetettebb, sok idegen kifejezést tartalmazó és több szaktanári magyarázatot igénylő témakörök alkalmával, illetve a kommunikációs problémák feloldása miatt kerül sor (6. ábra). Egy idegennyelvű földrajzórán elsősorban azokban a témakörökben (pl. a Föld belső szerkezete, felszínformálás, légköri folyamatok, gazdaságföldrajzi témák) lehet nagyobb szükség a magyar nyelv kiegészítő használatára, amelynek megértése magyarul is nehézséget okoz a diákoknak – hiszen elvontabb vagy jellemzően hiányzó tudáselemeket is tartalmaznak –, amit a szaknyelvi tartalom tovább nehezít.

A válaszadók egy része gyakran használja az anyanyelvet részösszefoglalás vagy fordítás alkalmával is, viszont az instrukcióknál már sokkal kisebb az anyanyelv aránya és akkor is inkább csak rövid feladatértelmezés formájában történik. Bár az óraszervezés, az időhiány vagy a fegyelmezési helyzet is kiválthatja az anyanyelv használatát, a nyelvváltást mégis jellemzően a tantárgy idegen nyelven történő tanulásával kapcsolatos nehézségek indokolják. A magasabb nyelvhasználati arányt megjelölő tanárok sokkal ritkábban fordulnak az anyanyelvhez – ők is inkább csak a nehezebb tananyagrészeknél –, míg a többiek esetében szinte minden órai helyzetben markáns az anyanyelv jelenléte. A témakörök szerinti nyelvváltás manapság már egyáltalán nem jellemző.

Az anyanyelv tananyagokban és dolgozatokban való használatának aránya is alátámasztja a tanárok magasabb célnyelvhasználatra való törekvéseit, ugyanakkor a számonkérések alkalmával valamivel gyakrabban jelenik meg az anyanyelv – élőszóban, értelmezési céllal –, mint a tananyagokban (7. ábra). A gyakori anyanyelvhasználatra utaló néhány válasz azzal magyarázható, hogy a tanárok maguk is anyanyelvi beszélők, illetve nemzetiségi képzésben dolgoznak, tehát más nyelvet értettek anyanyelven, nem a magyart.

7. ábra

Az idegennyelvű tantárgyoktatáshoz szükséges minimum KER-szint és az anyanyelvhasználat gyakorlata (saját szerkesztés).



Idegen nyelvet tanulni és ezzel párhuzamosan idegen nyelven elsajátítani tantárgyi tartalmakat komplex feladatot jelent a tanulók számára, különösen a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásának elején. A nyelvhasználat kereteit, módját, arányát a szaktanár határozza meg, de ez függ a korosztálytól, az évfolyamtól, a tanulók nyelvi előképzettségétől, a csoport nyelvi szintjétől és fejlődésük ütemétől, a rendelkezésre álló óraszámától, az adott tantárgyi tartalom, témakör nehézségétől, valamint a tanár (szak)nyelvi felkészültségétől. Bár a kétnyelvű programokban elvárt kimeneti nyelvi követelmények a KER-szinteknek megfelelően kerültek rögzítésre, az idegennyelvű tantárgyoktatás megkezdésekor szükséges minimum nyelvi szinttel kapcsolatban ilyen előírás vagy ajánlás nincs. A válaszadók valamivel több mint felének véleménye szerint az idegennyelvű földrajztanulás indulásakor legalább a küszöbszintnek (B1) megfelelő nyelvtudással kellene rendelkeznie a tanulóknak, míg a két szomszédos kategóriát (A2 és B2) hasonló arányban, de jóval kevesebben jelölték meg.

A kétnyelvű programot indító középiskolák előírhatnak egy bizonyos fokú nyelvi előképzettséget a jelentkező diákok számára – függően attól, hogy milyen programot indítanak –, de a tantárgyak idegen nyelven való tanulása nyilván nem a legalacsonyabb nyelvi szinten indul. Magasabb nyelvi órászámmal meglehetősen hamar el lehet érni arra a nyelvi szintre, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók idegennyelv-tanulásról idegen nyelven gondolkodásra válthassanak. A hagyományos nyelvórákhoz képest az idegen nyelven tartott szaktárgyi órák más jellegű kognitív és kommunikációs kihívások elé állítják a tanulókat, ami egyszerre lehet számukra motiváló és – tanulási stratégia hiányában – ijesztő. A gyakorlatban az idegennyelvű földrajzórák nyelvi szintje a középszintű érettségi vizsgán elvárt nyelvtudás szintjének megfelelő, sőt, csoporttól és évfolyamtól függően akár meg is haladja azt.

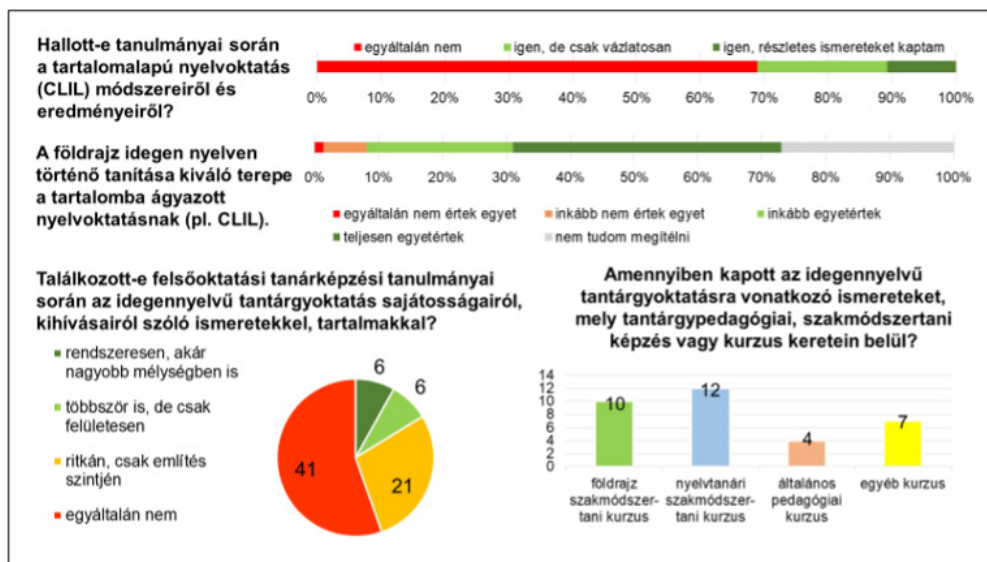
A szaktanárok visszajelzései szerint egyre több diák már eleve viszonylag magas szintű nyelvtudással (B1) érkezik a középiskola küszöbére. Ezek a tanulók e tudás jelentős részét nem a formális oktatásban vagy magántanárnál, hanem jóval kötetlenebb módon, szórakoztató audiovizuális forrásokból (filmek, zene, videó, közösségi oldalak), szabadidőben, javarészt erőfeszítés nélkül, implicit formában szerezték meg, gyakran már bemenetkor teljesítve a kimeneti nyelvi követelmények egy részét (pl. nyelvvizsga). Ez egyrészt megkérdőjelezi a NYEK-es évfolyamok létjogosultságát (ezek nyelvi tartalma a jó képességű diákok számára túl könnyű és egyáltalán nem motiváló), másrészt magyarázza, miért fordítanak a kevésbé ügyes, de kitartó és szorgalmas társaikhoz képest jóval kevesebb energiát a tantárgyak idegen nyelven való tanulására ezek a tanulók.

CLIL-tudatosság

A betűszó megalkotását követő három évtized során igen jelentős mennyiségű szakirodalom, online forrás, gyakorlati tapasztalat és háttéranyag halmozódott fel a hazai és az európai kétnyelvű oktatásban, a CLIL valamilyen formában szinte minden hazánkval szomszédos ország oktatási rendszerében megjelent. A tartalomba integrált nyelvoktatás módszereiről a válaszadók 70%-a egyáltalán nem hallott tanulmányai során, ennek ellenére meglehetősen sokan úgy ítélik meg, hogy az idegennyelvű földrajzoktatás ideális környezet a CLIL-szemlélet alkalmazásához (8. ábra). Ez a látószöveges ellentmondás a tanárképzés felsőoktatástól független formáira világít rá: a tanárok jelentős része nem egyetemi vagy főiskolai kurzus, hanem helyi vagy külföldi továbbképzés keretében szerezte a CLIL-lel kapcsolatos ismereteit.

8. ábra

Szaktanári vélemények az idegennyelvű tantárgyoktatás és a CLIL-szemlélet tanárképzésen belüli megjelenésével kapcsolatban (Saját szerkesztés)



Mivel hazánkban a CLIL – néhány képzőhelyet leszámítva – nem épült be szervesen sem a tantervekbe, sem a tanárképzésbe, a tanárok nem tehetők felelőssé, ha kevésbé ismerik a fenti oktatási módszert. Csak a megkérdozettek töredéke érzi úgy, hogy felsőoktatási tanulmányai során érdemi tantárgypedagógiai és szakmódszertani felkészítést kapott a földrajz idegen nyelven való tanítását illetően. Bár a válaszadók közel negyede nem tudta megítélni a földrajz és a CLIL viszonyát, ez a bizonytalanság az adatfelvétel óta eltelt időben vélhetően mérséklődött, hiszen a külföldi továbbképzési paletta és a továbbképzésekhez való hozzáférés bővülésével (pl Erasmus+ mobilitások) a tantárgyat idegen nyelven tanító tanárok korábbinál szélesebb körének nyílt lehetősége új ismereteket szerezni. (Ez természetesen nem váltja ki a hasonló tematikájú hazai képzések szükségességét.)

A válaszok alapján nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a földrajzot idegen nyelven tanítók között széles körben ismert vagy tudatos lenne a CLIL gyakorlati alkalmazása – bár ismertsége a kéttannyelvű képzésekben tanítók körében valamivel nagyobb –, az viszont biztos, hogy jóval többen alkalmazzák a CLIL szemléletét anélkül, hogy ismernék annak elméleti hátterét. A tanítási-tanulási folyamat módszereinek megválasztása azonban mindig szaktanári mérlegelés kérdése. Az évek-évtizedek óta eredményesen működő gyakorlatuk birtokában a szaktanárok nem feltétlenül tehetők érdekeltté a CLIL-modell megismerésében és tudatosabb alkalmazásában – különösen úgy, hogy ezzel kapcsolatban semmilyen központi „nyomás” vagy elvárás nem érvényesül. Sőt, még talán az az álláspont is elfogadhatónak tűnik, hogy bármilyen nyelvpedagógiai modell alkalmazása a földrajz tantervi tartalmak és a szaktantárgyi ismeretátadás kárára történne, ezért a tanárok egy része nem érzi indokoltnak saját módszerei „clilesítését”. A nyelvi fejlesztés tananyagba és tanítási órákba történő integrálása túlmutat a szókincs megismerésén, a fordítási gyakorlaton, tehát azok a tanárok, akiknek az olvasatában az idegennyelvű földrajzóra nem más – és nem több –, mint az adott órára meghatározott földrajz tananyag egészének kompetenciafejlesztés nélküli átültetése idegen nyelvre, jó eséllyel soha nem fognak a CLIL-ből meríteni.

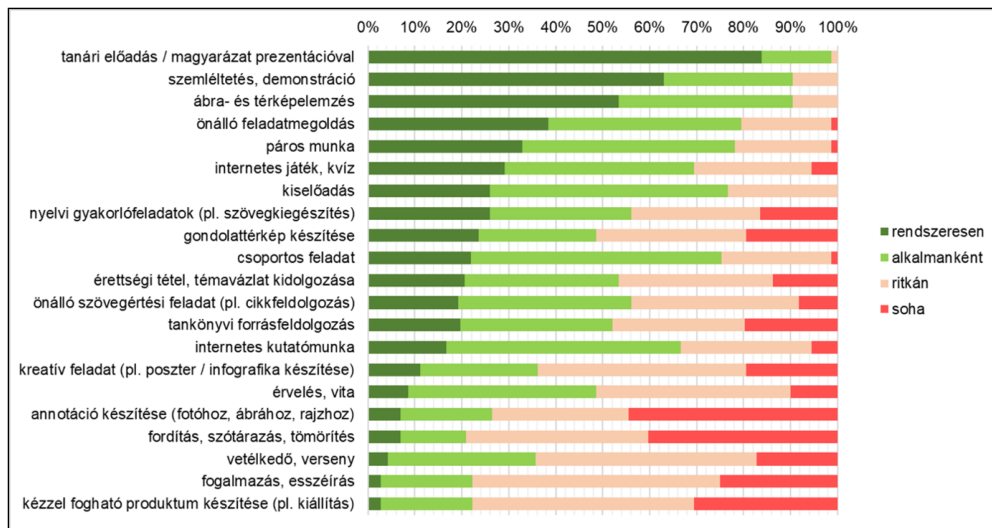
A nemzetiségi és nemzetközi programokban tanítók eléggé változó arányban vallottak a CLIL-hez fűződő viszonyukról. Ennek hátterében az a koncepcionális különbség áll, hogy ezen képzésekben az idegen nyelv tanításához nem a tartalomalapú nyelvvoktatás modelljét alkalmazzák. A tanulócsoportok összetétele a két tanítási nyelvű programokban tanuló csoportokéhoz képest jóval változatosabb lehet, az adott program tannyelve pedig a tanulók egy részének egyben az anyanyelve is. Emiatt a kódváltásra, a magyar nyelv kiegészítő használatára sem feltétlenül kerül sor.

Munkaformák és taneszközök

A tantárgyak idegen nyelven történő oktatásához olyan sajátos módszertani eszköztára van szükség, amelyben a szaktárgyi ismeretátadás mellett a nyelvi fejlesztés módszerei is érvényesülnek. Ez megegyezik a válaszadók négyötödének véleményével. Bár a tanárok módszertani kultúrája igen változatos képet mutat, a válaszok tükrében kijelenthető, hogy az idegennyelvű földrajzoktatás gyakorlata nyelvtől és iskolatípustól függetlenül teljesen prezentáció-központú (9. ábra).

9. ábra

Feladattípusok és munkaformák gyakorisága idegennyelvű földrajzórán (saját szerkesztés)



Ez részben a kétnyelvű programokat – a nemzetközi tanrendű programok kivételével – évtizedek óta meghatározó taneszközhányra adott válasz, részben pedig egy praktikus, tanórai gyakorlásra és otthoni tanulástámogatásra egyaránt alkalmas megoldás. A prezentációk szerkezete és tartalma (szöveges és vizuális elemek, feladatok, esztétikus megjelenés) nemcsak a tanulhatóságot növeli, de jóval rugalmasabb, mint a tantermi digitalizációt megelőző korszak fénymásolat-gyártásának eredményei, habár a sokszorosított háttéranyagok, vázlatok, összefoglalók továbbra is fontos szerepet játszanak az idegennyelvű tantárgyoktatásban. Függetlenül a téma feldolgozását meghatározó gondolatmenettől, a felhasználandó forrásoktól és az esetleges tantervi változásoktól, a prezentációs formátum rendkívül rugalmas, az elkészített diasorok gyorsan aktualizálhatók, módosíthatók és megoszthatók. Gyakorlati tapasztalat, hogy a válaszadók egy része saját fejlesztésű, tankönyvvel megegyező igényességű tananyagok segítségével tanít, amelyek tartalma nem a tanítás frontális jellegét, hanem az interaktivitást és a vizualitást erősíti. Mindössze 7 fő nyilatkozott úgy, hogy soha nem – vagy csak ritkán – használ prezentációt a napi tanítási gyakorlat során.

Az oktatásirányítás részéről sem most, sem az előző évtizedekben nem merült fel érdemi szempontként vagy célként a kétnyelvű programok taneszközigényének kielégítése. A földrajzot idegen nyelven tanítók ezért fokozatosan hozzászoktak, hogy – felismerve a taneszközhányban megjelenő mozgásteret – kreativitással, tananyagfejlesztéssel pótolják a rendszerszerű hiányosságokat. A taneszközfejlesztés esetlegessége és a kétnyelvűség marginális helyzete tehát furcsa módon hozzájárult a szaktanári kompetenciák fejlődéséhez, legyen szó tananyagok adaptálásáról, informatikai tudásról, Erasmus+ kurzusokról vagy önképzésről. Érdekes, hogy a kétnyelvű oktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök évtizedes hiánya ellenére a tankönyvi forrásfeldolgozás viszonylag gyakori, ugyanakkor a kérdőív nem tért ki arra, hogy a fentebb

bemutatott hazai gyártású taneszközöket vagy külföldi forrásból származó könyveket használnak forrásként a válaszadók.

Gyakran kerül sor szemléltetésre, kiselőadásokra, önálló és csoportos feladatmegoldásra, internetes kvízfeladatokra és kutatómunkára épülő feladatokra is, amely összecseng a interaktivitásra épülő modern nyelvoktatás céljaival. A válaszok tanulsága szerint sokan fektetnek hangsúlyt a nyelvi kompetenciafejlesztésre (pl. nyelvi gyakorlófeladatok, szövegértés), viszont a ma már korszerűtlennek tartott hagyományos fordítás és szótárazás kiszorulni látszik, noha ez valamelyest ellentmond a korábban bemutatott attitűdökből kirajzolódó mintának. Az ismeretek rendszerezésében a megkérdezettek fele gondolat- és fogalomtérképeket is használ, viszont a nemzetközi tankönyvekben rendre megjelenő annotáció-készítési feladat csak a tanárok alig negyedére jellemző.

Látható, hogy a nagyobb tervezést és kognitív erőfeszítést igénylő tevékenységek (pl. vita/érvelés, vetélkedő, esszéírás), valamint a nagyobb lélegzetű, kreatív, projektjellegű feladatok (poszter, infografika, kiállítás) csak néhány kolléga gyakorlatába férnek bele. Az érettségi témavázlatok kidolgozása az egyetlen kivétel: a válaszadók hozzávetőleg fele legalább alkalmanként időt szán erre a feladatra is, ugyanakkor ezek a válaszok értelemszerűen csak a tanárok azon eleve szűkebb szegmensét képviselik, akik érettségifelkészítést folytatnak.

A fenti szempontoknak megfelelő tananyagok elkészítése igen sok időt, esetenként többéves fejlesztő munkát igényel. Mivel alig állnak rendelkezésre idegennyelvű földrajzoktatásra fejlesztett vagy adaptált taneszközök, a szaktanárok tananyagfejlesztési rutinja, kreativitása jelentősen felértékelődik. Az internetről letöltött és összeszerkesztett anyagok, „belső használatra” szánt házi jegyzetek, vázlatok, prezentációk valamelyest helyettesítik a hiányzó taneszközöket, de a szaknyelv megtanítása, a négy nyelvi készség kiegyensúlyozott tanórai fejlesztése viszont – a földrajzi tudás átadása mellett – még nagyobb tervezést és energiát követel, különösen az ismert óraszámok és tantervi keretek függvényében. Időkeret hiányában a tanár kénytelen mérlegelni az év adott szakaszára tervezett tananyag mennyiségét és mélységét, adott esetben „elengedve” a nehezebbnek ítélt, a magyar nyelven is több feldolgozási időt igénylő témák egy részét.

Annak ellenére, hogy az idegennyelvű földrajztanításban viszonylag széles a módszertani mozgástér, nagy kihívást jelent megfelelni annak a szaktanárokkal szemben támasztott elvárásnak, hogy a különböző munkaformákat változatos módon alkalmazzák. Ezzel párhuzamosan a fiatalabb generációk figyelmét egyre nehezebb tartósan fenntartani egy-egy tantárgy, probléma vagy feladat iránt, hiszen a tanulási folyamatnak és az ismeretszerzésnek vannak iskolán és tanórán kívüli, kevésbé formális terei is, ahol számos más inger is érvényesül. A CLIL-szemlélet, a többféle modalitás, a kooperatív feladatok és a digitalizáció adta lehetőségek mind segíthetnek a tanároknak abban, hogy kialakítsák és fejlesszék a tanulói érdeklődés fenntartására képes tanulásszervezés kereteit, még akkor is, ha a mesterséges intelligencia (pl. ChatGPT) betörése arra készteti őket, hogy az általuk preferált munkaformákon változtassanak.

Összegzés

Köznevelési és szakképzési intézményeink egy gyorsuló ütemben nemzetköziesedő oktatási tér részei, amelyben a magas szintű, versenyképes nyelvtudás megszerzése, az önálló tanulást és ismeretszerzést megalapozó nyelvi kompetenciák elsajátítása egyszerre érték, elvárás, kihívás és lehetőség. A földrajz mint a világ megismerésének „eszköze” jelentős mértékben hozzá tud járulni a szűkebb-tágabb környezetünkben zajló természeti, társadalmi és gazdasági folyamatok iránti érdeklődés, az összefüggések értelmezésére épülő komplex gondolkodás és a kritikai szemléletmód kialakításához, nem is beszélve arról a hozzáadott értékről, amelyet a tantárgy idegen nyelven való tanulása jelent. Idegennyelvű földrajzórán a tantárgyi ismeretátadás és a nyelvi kompetenciák fejlesztése kiegyensúlyozottan, az idegen nyelv tudatos, eszközszintű használatával, sokoldalú módszerek alkalmazása mellett történik, tehát a földrajzi szemléletformálás részben a nyelvhasználaton keresztül valósul meg.

A földrajz – egyedi tantárgyi sajátosságai révén – különösen alkalmas a tartalomba ágyazott nyelvoktatás módszereinek alkalmazására, ugyanakkor az oktatás keretei, az alacsony óraszámokkal párosuló taneszközhiány és a szaktanárok eltérő szerepfelfogása jelentősen befolyásolja, hogy tartalom és nyelv integrációja megvalósul-e a földrajzórán. A nyelvtanári attitűd, a nyelvi kommunikáció fejlesztésére irányuló módszerek nem minden szaktanár gyakorlatában jelennek meg, a földrajztanári és nyelvtanári szerep közötti „csúszka” pedig egyértelműen a földrajz felé billen, azaz a szaktantárgyi érdekek és a tantervi előírások kényszere még mindig erősebb, így kevesebb teret kapnak a nyelvoktatás felől érkező inspirációk. Ezzel együtt vannak olyan tanárok, akik a tananyag keretei között maradvá, de a lineáris tantervközpontú gondolkodásról leválva, a taneszközhiányt kreatív szabadságként értelmezve mozgásteret és motivációt találnak a nyelvi dimenziók tudatosabb kihasználásában és a CLIL alkalmazásában, ami változatosabb munkaformákhoz, színesebb – és talán eredményesebb – tanítási órákhoz vezet. Nemcsak a földrajzoktatás és a földrajztanár-képzés, de az idegennyelvű tantárgyoktatás egésze szempontjából előremutató lenne ennek a gyakorlatnak a feltárása és bemutatása.

Közel negyven évvel a modern kéttannyelvű oktatás alapjainak lerakása, harminc évvel a CLIL megalkotása és húsz évvel a kétszintű érettségi rendszer bevezetése után a földrajz idegen nyelven történő tanításának vizsgálata továbbra is releváns és időszerű, eredményei pedig élénkíthetik a tudományos érdeklődést az idegennyelvű tantárgyoktatás gyakorlata iránt.

A szerző az idegennyelvű földrajzoktatásban végzett, részben e tanulmányban is bemutatott tapasztalataira és kutatásaira épülő pályamunkájával elnyerte az MTA Pedagógus Kutatói Pályadíját (2024).

IRODALOM

- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2016(2), 1-10. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Bakti_Szabo.pdf DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>

- Bakti, M. (2023). A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természettudomány és a földrajz tantárgyak köréből. In: Juhász, V. – Kegyesné, Szekeres, E. (szerk.) *Többnyelvűség és kutatás. Tanulmánykötet*, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged (2023), 57-66. <http://www.jgyph.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/09/Tobbnyelvuseg-es-kutatas-v6-online.pdf#page=57>
- Bognár, A. (2000). A két tanítási nyelvű oktatás – Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban, 1987-1999. *Modern nyelvoktatás*, 6(1), 56-63. https://www.epa.hu/03100/03139/00053/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatasi_2000_01_056-064.pdf
- Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(9), 37-45. <http://www.epa.hu/00000/00035/00095/2005-09-ta-Bognar-Tartalom.html>
- Coyle, D. – Hood, P. – Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Csorba, P. (2017). A magyar földrajzoktatás küldetése és stratégiai jövőképe a közoktatásban – a Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása (2017. november 2.) <https://foldrajzitasasag.hu/informaciok/216-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa>
- Donert, K., Podgórski, Z. & Charzysnki, P. (2008). *Bilingual Geography – aims, methods and challenges*. HERODOT, Torun. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/352/bilingual%20geography%20%e2%80%93%20aims%20%20methods%20and%20challenges.pdf?sequence=2>
- Doró, K. (2005). A szegedi magyar–francia két tanítási nyelvű képzés: Iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás* 11(1), 29–47. https://www.researchgate.net/publication/280923918_A_szegedi_magyar-francia_ket_tanitasi_nyelvu_kepzes_iskolavalasztas_es_nyelvhasznalat/link/58aeb1ee45851503be9204d7/download
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, European Commission.
- Gálné Mészáros, B. (2007). Szaknyelvi előkészítés a magyar–német tannyelvű gimnáziumokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/3-4. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-mu-Galne-Szaknyelvi.html>
- Kaplár Fehér, K. (2006). Teaching Geography in English in bilingual schools: Földrajz tanítása angolul kéttannyelvű iskolákban (szakdolgozat), ELTE-CETT. <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000384601>
- Kapusi, J. (2021a). A földrajzoktatás egyedi vonásai és a hazánkkal kapcsolatos földrajzi ismeretek megjelenítési lehetőségei a Nemzetközi Érettségi (IB) Diploma Programjában. *Geometodika*, 2021(2), 37-51. <https://geometodika.hu/2021/05/31/a-foldrajzoktatasi-a-nemzetkozi-erettsegi-diploma-programjaban/>
- Kapusi, J. (2021b). A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, 16(4), 25–47. <https://moderngeografia.eu/hu/a-ketszintu-foldrajz-erettsegi-vizsgálata-a-celnyelvuseg-szemszögeből-eredmények-kihivások-tapasztalatok/> <https://doi.org/10.15170/MG.2021.16.04.02>
- Kapusi, J. (2022). The multilingual nature of Geography final examinations in Hungary – achievements and challenges. *Geobalkanica Proceedings 2022* <https://doi.org/10.18509/GBP22377k>
- Kapusi, J. (2024a). Az idegennyelvű földrajzoktatás jelentősége az észak-alföldi régió két tanítási nyelvű középiskolai programjaiban. *Régiókutatás Szemle*, Debrecen, 46-60. <https://doi.org/10.30716/RSZ/23/2/5>
- Kapusi, J. (2024b). Teacher perceptions of the role and challenges of foreign language Geography teaching in Hungarian dual language secondary schools. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2) <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v8i2.5398>
- Katona, Á. & Farsang, A. (2012). Bilingvális földrajzoktatás – a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven. *A Földrajz Tanítása*, 2012(1), 20–27.

- Kis, C. (2015). *Magyar-spanyol tannyelvű földrajz oktatás*. BA/Bsc szakdolgozat. <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/66050/>
- Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban (doktori disszertáció)*. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 311. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45035/Kd_12358.pdf?sequence=1&BisAllowed=y
- Kovács, J. & Vámos, Á. (2007). *Hungary*. In: Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. Hague, European Centre for Modern Languages, 100-107. <https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Hungary.pdf>
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Márkus, É. (2007). Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2007/1, 111-127. https://epa.oszk.hu/00000/00033/00028/pdf/forum_EPA00033_2007_01_111-128.pdf
- Morawski, M. & Budke, A. (2017). Language awareness in geography education: an analysis of the potential of bilingual geography education for teaching geography to language learners. *European Journal of Geography*, Volume 8, Number 1, 61-84. <https://eurogeojournal.eu/articles/4.Language%20awareness%20in%20Geography%20education,%20an%20analysis%20of%20the%20potential%20of%20bilingual%20Geography%20education%20for%20teaching%20Geography%20to%20Language%20learners.pdf>
- Paja, L. (2019). Oktatási anyagok a két tannyelvű földrajz oktatásban: gimnáziumi földrajz tankönyvek (szakdolgozat). Alkalmazott Humántudományi Intézet, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék, SZTE-JGYPK. <https://diploma.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/90498/>
- Papp, B. (2023). Reasons Behind School Selection: The Case for Hungarian-Italian Bilingual Education In: Molnár-Kovács, Zs.; Andl, Helga; Steklács, János (ed.): Új kutatások a neveléstudományban 2022 – 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség (PTE BTK Neveléstudományi Intézet), pp. 117-122. https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/UKN_2022.pdf
- Pelles, T. (2006). *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. Pécs, 2006.
- Pethő, A. (2005). Teaching geography in English in Hungarian secondary schools: A vocabulary teaching perspective. Földrajz tanítása angol nyelven, magyar középiskolában: A szakkifejezések tanításának lehetséges módszerei (szakdolgozat). ELTE-CETT. <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000317722>
- Piotrowska, I. (2007). Cognitive and application aspects in the bilingual teaching of geography. In: Donert, K., Charzyński, P. & Podgórski, Z. (2007). *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe*, 50-57. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators. https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe
- Seres, Z. & Makádi, M. (2022). Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? *Iskolakultúra*, 32(3), 84–102. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
- Sherwin, H. (2021). CLIL in Hungarian bilingual schools In: A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete (pp.1-11) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2021/11_01_CLIL%20in%20Hungarian%20bilingual%20schools%20Problems%20and%20solutions.pdf
- Trentinné Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 2014(3), 89-108. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_89-108.pdf
- Trentinné Benkő, É. (2016). Pedagógusnézetek megismerésének lehetőségei a kétnyelvi pedagógusképzés és továbbképzés kontextusában. *Gyermekevelés*, 4. évf. 1. sz. 158-171. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1.158.171>

- Vámos, Á. (1998). *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Vámos, Á. (1999). A tanítás nyelvének szabályozása. Új Pedagógiai Szemle, 1999/11. <https://ofi.oh.gov.hu/tanitas-nyelvenek-szabalyozasa>
- Vámos, Á. (2007). Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2007/3. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ta-Vamos-Ketszintu.html>
- Vámos, Á. (2009). A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 5-27. http://www.macho.edia.hu/mped/document/Vamos_MPI091.pdf
- Vámos, Á. (2017). *Kétnyelvű oktatás Magyarországon – tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori thesis, ELTE, p.194. http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf
- Vámos, Á. & Kovács, J. (2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Várkuti, A. (2010). A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére. PhD doktori értekezés. Pannon Egyetem, Veszprém, 2010. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Varkuti_Anna_theses_hu.pdf
- Zaparucha, A. (2007). How much English teaching in Geography teaching. In: Donert, K., Charzyński, P. & Podgórski, Z. (2007). *Geography in European higher education. Teaching Geography in and about Europe*, 68-79. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators. https://www.researchgate.net/publication/265736818_Teaching_geography_in_and_about_Europe

Content and language integration in the teaching practice of foreign language Geography education in Hungarian dual language secondary school programmes

Geography has been one of the most common teaching choices within the dual language secondary school programmes in Hungary. Teaching Geography in foreign languages is particularly challenging in subject pedagogy, as teachers are expected to align subject content and skills development with the aims and methods of modern L2 teaching in an educational context providing only marginal treatment of both dual language education and Geography as a science subject. Content and language integration may be realised in many different ways, depending on teaching attitudes, teachers' openness to the application of CLIL and their openness to self-development. This study aims to highlight the challenges of foreign-language Geography teaching from the perspectives of L2 education and language awareness, through the lens of the findings of a recent survey among practising teachers.

Keywords: CLIL, Geography education, dual-language education, foreign language subject teaching, L2

KÁRPÁTI FRUzsina ANNA

Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban

Kivonat:

Már Magyarországon sem új jelenség, hogy bizonyos tantárgyakat idegen nyelven tanulnak a diákok. Ám sem nekik, sem a tanároknak nem egyszerű, hiszen egyrészt több időt kellene fordítani az oktatásra, másrészt megfelelő eszközök kellenének hozzá. Jelen tanulmány erre mutat egy lehetséges megoldást, a scaffolding technikát, amely elősegíti, hogy a tanulók jobban megértsék az idegen nyelvű tananyagot, illetve az adott nyelven tudjanak beszélni róla. A scaffolding technika szakirodalmi hátterének és a földrajz tantárgy 9. évfolyamos követelményeinek ismertetése után kerülnek bemutatásra főként szövegértési feladatokon keresztül az alkalmazási lehetőségek két választott témakörben: „A közetburok” és „A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései”.

Kulcsszavak: két tanítási nyelvű iskolai oktatás, célnyelven történő tanulás, scaffolding, német nyelvű földrajzoktatás, scaffolding-feladatok

Bevezetés

Már Magyarországon is egyre gyakrabban találkozhatunk olyan iskolákkal, ahol bizonyos tantárgyakat adott idegen nyelven tanulhatnak a diákok. Ez nem csak számukra, hanem a tanároknak is nehézséget okozhat, hiszen kettős terhelésről beszélhetünk: egyrészt nyelvi kihívásokról (az általános nyelvtudás nem minden esetben éri el a megfelelő szintet), másrészt a szakmai tartalom összetettségéről, ugyanis a szakkifejezések elsajátítása és megtanítása önmagában sem egyszerű feladat. Am nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy főként a természettudományos tárgyak iránt jóval kisebb az érdeklődés (vö. Csapó, 2000; Takács, 2001; Vida, 2011; Czető, 2022), hiszen ezek nehezebben érthetőek, idegen nyelven pedig még nagyobb kihívást jelentenek a legtöbb tanulónak (vö. Vámos, 2008a, 2008b; Rincke, 2010). Ugyanakkor ezek a tantárgyak nagyon lényegesek lennének, hiszen általuk ismerhetjük és érthetjük meg a Földön végbemenő folyamatokat, amelyek a mindennapjainkat is befolyásolják. Ezért lehet jó megoldás az ún. scaffolding (állandósítás) technika, ami nagy segítséget nyújthat mind a tanítás, mind a tanulás hatékonyabbá tételében. Meg kell azonban jegyezni, hogy ennek a módszernek nem az a célja, hogy minél több szakszót és kifejezést tanítsunk meg a diákoknak, hanem egy biztos tudást próbál felépíteni, amelyben az idegen nyelv és a szaktárgy párhuzamos elsajátításán van a hangsúly.

Mivel a két tanítási nyelvű oktatás önmagában is igen összetett problémakör (Trenninné Dr. Benkő, 2014), amely bemutatását jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé, így a vizsgálat tárgyát ennek egy szűkebb területe képezi; a kutatási kérdés tehát az, hogy miként alkalmazható a scaffolding technika a német nyelvű földrajzoktatásban. Ehhez először röviden a módszer szakirodalmi háttere kerül bemutatásra főként

a makro-scaffoldingra kitérve – ugyanis ez alkalmazható óratervek készítéséhez –, majd általánosságban a földrajz tantárgyra vonatkozó kerettantervi követelmények ismertetése következik. Ezután pedig „*A közetburok*” és „*A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései*” című, 9. évfolyamon előkerülő témakörökhöz tartozó feladatokon keresztül figyelhető meg, hogyan épül fel egy, a technika alkalmazásának segítségével készített gyakorlat, illetve, hogy a makro-scaffolding milyen sokrétűen jelenhet meg egy-egy tanórán belül.

Elméleti áttekintés

A scaffolding technikát különösen angol és német nyelvterületeken kutatják és alkalmazzák, eredményeket pedig leginkább a nyelvoktatás, idegennyelv-oktatás területéhez kapcsolódóan publikáltak (vö. Hermann et al., 2021). Ezekben az országokban ugyanis gyakrabban előfordul, hogy egy-egy osztályba különböző nemzetiségű tanulók kerülnek, akiknek el kell sajátítaniuk az adott hivatalos nyelvet. Ilyen esetekben gyakran használják a scaffolding módszert a nyelvi különbségek kiegyenlítésére, valamint a nyelvismeret továbbfejlesztésére. Azonban egyre több tanulmány foglalkozik a módszer alkalmazásával a többi tanóra keretein belül is, hiszen a szaknyelv elsajátítását ugyanúgy könnyebbé teheti (vö. Budke & Kuckuck, 2017; Budke & Weiss, 2014; Prediger & Wessel, 2012; Wey, 2022; Zörner & Must, 2019).

Maga a scaffolding kifejezés az angol nyelvből származik, amely magyarul állványozásnak fordítható. A technika lényege – aminek a nevét is köszönheti – az, hogy az új információkat lépésről lépésre segít elsajátítani; ezek igen sokfélék lehetnek, hiszen előkerülhetnek nyelvtani szerkezetek, a természettudományos tárgyakra különösen jellemző ábrák, táblázatok, diagramok, illetve az adott szakszavak, kifejezések, amelyek nélkül a szaktárgyi tartalmat nem tudnák megfelelően megérteni. Annak érdekében, hogy valóban hatékonyan használjuk a scaffolding technikát, olyan kérdéseknek, feladatoknak kell előtérbe kerülniük a tanórákon, amelyek megoldása valamelyest meghaladja a tanulók aktuális kompetenciaszintjét; ezt a különbséget segít áthidalni a köztes lépések beépítése.

Mint sok más terület esetében, itt is két szintet különböztet meg a szakirodalom: a mikro- és makro-scaffoldingot (Beese et al., 2014; Thürmann, 2020). A mikro-scaffolding során tudatosan oda kell figyelni a tanár és diákok közötti interakció minőségére, amelyet például autentikus, változatos nyelvi cselekvésekkel vagy a kommunikáció tempójának lassításával befolyásolhatunk (Schwarze, 2017). Mindezt egy óratervezet-höz képest kevésbé lehet előre megírni, hiszen gyakran merülnek fel olyan kérdések, akár feladatok a diákok részéről, amelyekre nem számítunk. A tanároknak azonban rendelkezésre áll néhány „eszköz”, amelyek segítségével irányíthatják az interakciót a tanteremben; például eldönthetik, hogy milyen munkaformában dolgozzanak a tanulók az egyes feladatok során, illetve, hogy mennyi időt kapnak ezek megoldására. Fontos, hogy minél több lehetőséget kellene biztosítani a szóbeli megnyilvánulásra is; ebben segíthet akár az első nyelv használata, ha a tanulók még nehezen fejezik ki magukat idegen nyelven, valamint a kellő idő biztosítása egy kérdés megválaszolásához (Beese et al., 2014).

Ezzel ellentétben a makro-scaffolding segítségével óraterveket készíthetünk, amelyek az alábbi lépésekből állnak (Beese et al. 2014; Kárpáti, 2023a):

- igényelemzés (ném. *Bedarfsanalyse*),
- a tanulók nyelvi szintjének felmérése (ném. *Ermittlung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler*),
- tanulási célok megfogalmazása (ném. *Lernzielformulierung*),
- óratervezet elkészítése (ném. *konkrete Unterrichtsplanung*).

Az igényelemzés/szükségletelemzés során figyelembe kell venni, hogy az adott tananyag esetében milyen tanulási célok, szakmai tartalom, módszerek és eszközök kerülnek elő. Ennek meghatározása után a következő lépésben össze kell hasonlítani a diákok aktuális kompetenciaszintjét az előforduló nyelvi nehézségekkel; ezt megfigyelés vagy bemeneti tesztek alapján is megállapíthatjuk, de a leghatékonyabb az lenne, ha egyénileg mérnénk fel a nyelvi készségeket (Beese et al., 2014; Schwarze, 2017; Kárpáti, 2023a).

A szükséges információk összegyűjtése után már megfogalmazhatjuk a tanulási célokat, amelyeknél azonban szintén figyelembe kell venni néhány kritériumot. Először is „mindig az adott tárgyra jellemző nehézséget jelentő elemet kell megnevezni” (például szövegtípus, szókincs stb.); a földrajzban ilyen lehet többek között a térképek, diagramok elemzése, értelmezése, vagy a topográfiai elemek megtanulása (Kárpáti, 2023a). A tanulási célok megfogalmazásakor ügyelni kell arra is, hogy ezek mindig valamivel meghaladják a diákok kompetenciaszintjét, valamint egy tanítási egységben legfeljebb három célt adjunk meg, különben nem tudnánk hatékonyan elősegíteni ezek elérését (Beese et al., 2014).

Az utolsó lépés már az óratervezet megírása, amelynél a pedagógiai tervezés alapvető elemein túl (Sárvári, 2021) három dologra kell odafigyelni; minél több lehetőséget kell biztosítani a tanulóknak, hogy aktívan részt vegyenek az órán, és fejleszteni tudják a nyelvi készségeket (olvasás, hallás, beszéd, írás, közvetítés). Be kell építeni az „állványokat” is, ami azt jelenti, hogy az összetett feladatokat kisebb egységekre bontjuk, és az elején még sok segítséget adunk a megoldáshoz. Majd idővel, amikor már képesek a tanulók a nehezebb kérdéseket is megválaszolni, egyre kevesebb segítséget adunk, „lebontjuk az állványokat”, hiszen a legfőbb cél az, hogy a módszer segítségével a végén már önállóan is boldoguljanak a komplex gyakorlatokkal. Végül pedig az is fontos feltétele a jó óratervnek, hogy összekösse a nyelvtanulást az adott tantárgy tanulásával. Ebben a scaffolding úgy segít, hogy először a diákok mindennapi tapasztalataiból vezeti le és az ő nyelvi szintjükön magyarázza a folyamatokat, elvont fogalmakat. Ezeket egymás között még az első nyelvükön is megbeszélhetik a diákok, majd később bevezetésre kerülnek az idegen nyelvű megfelelőik is. A szakszókincs elsajátítása után a jellemző nyelvtani szerkezetek következnek, majd ezeket megtanulják egész mondatokban is összekapcsolni egymással először írásban, azután szóban is. Minél több feladatot tudnak így megoldani, annál magabiztosabban alkotnak majd önállóan is szakszövegeket (Beese et al., 2014). Jelen tanulmány ezt a fogalmiságot veszi alapul.

A természettudományos szövegek esetében annyi a könnyebbség, hogy korlátozott számú, folyton visszatérő operátorokkal (azaz nyelvi cselekvésekkel, pl. leírás, magyarázat) és szövegtípusokkal kell dolgozni, így a tanulók egyre jobban megszokják a nyelvezetet; ráadásul ezek a szövegtípusok minden évfolyamon előkerülnek, ezáltal mélyülhetnek a velük kapcsolatos ismeretek (Beese et al., 2014). Szinte minden tan-

tárgynál megjelennek, de a természettudományokra különösen is jellemzőek a „nem folyamatos” szövegek, amelyek különböző képi, írásos és grafikus elemekből állnak; ehhez a kategóriához sorolhatók például a táblázatok, ábrák, diagramok is, amelyekben azonban alig, vagy egyáltalán nem jelenik meg szöveg (Schwarze, 2017). Ezek elvonatabbak, mint a valódi képek, mert olyan tartalmakat jelenítenek meg, amelyek ebben a formában a valóságban nem ismerhetők meg. Mivel a diákok sem tudnak a mindennapi tapasztalataikra támaszkodni ezek értelmezésekor, különböző olvasási stratégiákra lesz szükségük, hogy megértsék az ábrák mondanivalóit (Beese et al., 2014); illetve a szövegalkotásnál is gyakori, hogy bizonyos nyelvi formulákat, kifejezéseket (ném. *Redemittel*) kell elsajátítaniuk, hogy elemezni tudják a látottakat (ld. 8. ábra).

A földrajz szempontjából azért lényeges az ilyen szövegek ismerete, mert sok folyamat számunkra túl nagy időléptéken, vagy nem látható helyeken (pl. a föld alatt) zajlik, így a tanulóknak is csak ábrák, térképek vagy diagramok segítségével tudjuk elmagyarázni, hogy mi a lemeztektonika, miért és hogyan keletkeznek hegységek, vulkánok, vagy éppen milyen gazdasági-társadalmi folyamatok figyelhetők meg napjainkban.

A földrajz tantárgy Magyarországon

A Nemzeti alaptantervben a tantárgyakat különböző műveltségi területekhez sorolják; ennek megfelelően a földrajz a „Természettudomány és földrajz” területéhez tartozik (NAT 2020). Már ebből az elnevezésből is szembetűnő, hogy a földrajzot valamelyest külön kezelik a többi természettudományos tárgytól, hiszen nemcsak a természeti, hanem a társadalmi-gazdasági jelenségek is szerves részét képezik, amelyeket természet- és társadalomtudományi módszerek együttes segítségével vizsgál. E tulajdonságának köszönhetően a földrajz olyan tantárgy, amely a természeti és társadalmi-gazdasági jelenségeket és folyamatokat összefüggéseikben, szintetizálva mutatja be (vö. Oktatási Hivatal: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára – földrajz 9–10. évfolyam*).

Mivel igen komplex tantárgyról van szó, „önmagában is kihívást jelenthet mind a tanároknak, hogy minél érthetőbben, az összefüggésekre rávilágítva tanítsák az anyagot, mind a diákoknak, hogy átlássák a folyamatokat és alkalmazni is tudják a megtanultakat” (Kárpáti, 2023a). A tényanyag és a kevés óraszám mellett pedig még a kerettantervben felsorolt fejlesztendő kompetenciák is igen sokrétűek, amelyekre szintén hangsúlyt kellene fektetni a tanórákon (vö. Oktatási Hivatal: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára – földrajz 9–10. évfolyam*). A teljesség igénye nélkül ide tartoznak például az „információszerzés, a nyitott gondolkodás, a vitakészség fejlesztése, a digitális térképek és térinformatikai szoftverek alkalmazása, adatok elemzése, ezekből a földrajzi összefüggések felismerése, a tapasztalást követő következtetés és problémamegoldás, az analógiás gondolkodásra nevelés” (Kárpáti, 2023a). Ezen kívül pedig a „Fejlesztési feladatok és ismeretek” cím alatt még konkrétabban jelennek meg az egyes témakörökhöz tartozó kompetenciák, amelyek fejlesztéséhez többféle feladatötletet is találhatunk (Kárpáti, 2023a).

Azonban azok a tanárok, akik két tanítási nyelvű vagy nemzetiségi iskolában tanítanak, még nehezebb helyzetben vannak, hiszen a fent említett elvárások mellett kellene elég időt hagyniuk arra, hogy a tanulók idegen nyelven is megérthessék és megtanulják ezeket a szakszavakat és összetett folyamatokat, amelyhez mindössze az általános is-

kolák számára érhető el tankönyv a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ) honlapján (lásd <https://umz.hu/tamop/>). A középiskolás anyagot tehát a tanároknak kell összegyűjteniük, akár lefordítaniuk német nyelvre, emellett pedig arra is mindig figyelniük kell, hogy ez az érettségi követelményeknek is megfeleljen.

A scaffolding alkalmazási lehetőségei

A technika lényegének és a földrajz tantárgyi követelményeinek, lehetőségeinek megismerése után már elkezdhetünk feladatokat készíteni a témákhoz, amelyeket azután beépíthetünk az óratervekbe is. Először „A kőzetburok” című témakörhöz mutatok be néhány példát mind a szövegértés, mind a szövegalkotás terén; ez ugyanis a kilencedikes tananyag elején kerül elő, ráadásul igen összetett folyamatokat kell megérteniük a tanulóknak, így ebben még inkább szükségük van segítségre. Ezután pedig „A geoszféra kölcsönhatásai és összefüggései” című témából is hozok egy-két feladatot, hiszen főként itt jelennek meg nagy számban a földrajzra különösen jellemző, több nehézséget okozó diagram- és ábraelemzések.

„A kőzetburok” című témakör feldolgozása

A makro-scaffolding lényegének megismerését segíti az alábbi szövegértési feladat, amely a távolodó lemezszegélyek menti vulkanizmusról szól:

1. ábra

Példa a scaffoldingra a szövegértés szintjén (Forrás: Kárpáti, 2023a, p. 127)

Vulkanismus bei divergierenden Plattenrändern

Was ist für diesen Typ des Vulkanismus charakteristisch? Lest den Text alleine und beachtet die markierten Wörter! Besprecht die Fragen am Ende mit eurem Partner/ eurer Partnerin!

Der Vulkanismus kommt entlang der mittelozeanischen Rücken vor, wo das Magma gerade aus der Asthenosphäre stammt. In diesem Fall sprechen wir von basischem Magma, weil der Anteil an Metallen hoch, aber der an Silikaten (SiO₂) gering ist (weniger als 52%). Deshalb sind die daraus entstehenden Gesteine, namens **Gabbro** und **Basalt**, auch basisch. Basaltlava finden wir einerseits an den mittelozeanischen Rücken, in der Tiefe der Ozeane in Form von Kissenlaven, andererseits auf der Erdoberfläche. Hier bildet die Lava Schildvulkane, die weite Ausdehnung und flache Hänge haben (weil die Basaltlava sehr heiß (1100-1200 °C) und dünnflüssig ist), oder es können Lavaplateaus bzw. Basalthochländer entlang von Rissen entstehen, wie das Columbia-Plateau oder der Dekkan.

1. *Wo kommt der Vulkanismus vor?*
2. *Welchen Typ des Magmas kann man hier beobachten? Woraus besteht es?*
3. *Wo findet man Basaltlava? Was für Formen können sich daraus bilden?*

Első látásra feltűnik, hogy bizonyos szavak alá vannak húzva, illetve ki vannak emelve. Ezek a szakkifejezések az óceánközépi hátság (ném. *mittelozeanischer Rücken*), a bázikus magma (ném. *basisches Magma*), a fémek (ném. *Metalle*), a szilikátok (ném. *Silikaten*), a gabbró és bazalt (ném. *Gabbro, Basalt*), a párnaláva (ném. *Kissenlava*), a pajzsvulkán (ném. *Schildvulkan*), valamint a lávaplátó ill. bazaltfennsík (ném. *Lavaplateau, Basalthochland*), amelyeket a diákoknak mindenképpen el kell majd sajátítaniuk. Az eredeti feladatban színkódolás szerepel az aláhúzás helyett, mert első sorban azok a diákok, akik nagyrészt a vizuális tanulótípusba tartoznak, könnyebben megjegyzik a szavakat. Másrészt azonban az volt a kiindulópont, hogy bár az ember szinte minden szóhoz ösztönösen társít valamit, az ismeretlen (főleg idegen nyelvű) szavaknál problémát okozhat, ha semmire sem tud asszociálni. Ennél a szövegnél is ugyanez a helyzet; a tanulók valószínűleg nem ismerik a kiemelt szavakat, ám a tanár segíthet nekik megértésében és megtanulásában azáltal, hogy asszociációs lehetőségeket biztosít. Ahhoz viszont, hogy a megfelelő jelentéseket megtaláljuk, segítségül kell hívnunk a szemantikát, amely a nyelvi jelek jelentésének elemzésével leírásával foglalkozik (Drahota-Szabó, 2022). A szemantikai elemzésnek köszönhetően megtudhatjuk az egyes szavak értelmét, jelentését; fontos megemlíteni azonban, hogy több elmélet is létezik, amelyek mind másképp vélekednek a nyelvi jelekről, magáról a nyelvről, valamint a nyelv és a valóság, a nyelv és a gondolkodás közti összefüggésekről (Drahota-Szabó, 2022). Számunkra a legegyszerűbb módszer egy szó jelentésének meghatározására a szemantikai tulajdonságok feltárása, ami minimálpárok felállításával lehetséges. Ezek olyan szavak, amelyek sok közös szemantikai tulajdonsággal rendelkeznek, azaz egy és ugyanazon fogalomkörhöz tartoznak. Miután ezeket összehasonlítottuk egymással és megkaptuk a szémákat, összeáll a szó jelentése is (Drahota-Szabó, 2022).

A fenti szövegben eredetileg alkalmazott ötféle jelölés is szorosan kapcsolódik az egyes szavak jelentéséhez. A legmarkánsabban a zölddel és a kékkel kijelölt szavak különülnének el; ennek az a célja, hogy a tanulók könnyebben megkülönböztethessék az óceánokhoz, vagyis a vízhez, illetve a szárazföldekhez köthető formákat. Így a kékkel jelöltek csoportjába tartozna az óceánközépi hátság, ugyanis ennek mentén, az óceán fenekén születik az új óceáni kéreg a távolodó lemezmozgásnak köszönhetően. Ez a folyamat pedig vulkáni tevékenységet is indukál, amely eredménye többek között a párnalávák kialakulása is. Ezzel szemben a szárazföldön találjuk a nagy kiterjedésű, lapos pajzsvulkánokat (ide tartoznak például a Hawaii-szigetek), és a még síkabb területű lávaplátókat, ill. bazaltfennsíkakat.

A bázikus magma ennek megfelelően sötétpirossal lenne kiemelve, ez ugyanis egy forró, izzó kőzetolvadék, amelyet a tankönyvekben is gyakran pirossal jelölnek. Ugyan ezzel a színnel lenne aláhúzva a magma két legfontosabb összetevője, a fémek és a szilikátok. Ebből a kőzetolvadékból a felszín alatt egy mélységi magmás kőzet, a gabbró, a felszínen pedig egy kiömlési kőzet, a bazalt keletkezik. Ha általánosságban a kőzetekre gondolunk, először inkább a szürke szín juthat eszünkbe, nem a fekete. Azonban utóbbi sokkal jobban látszódik, így érdemesebb ezt választani a szerkesztésnél.

Mielőtt még kiosztanánk egy szövegértési feladatot, van néhány lényeges lépés, amit nem hagyhatunk ki; az első és legfontosabb, hogy motiváljuk a diákokat, felkeltjük az érdeklődésüket az adott téma iránt. Ezután következhet a szöveggel kapcsolatos

elvárások felépítése akár egy rövid beszélgetés formájában. Valamint idegen nyelvű szakszövegek esetében az olvasás előtt mindenképpen be kell vezetni az ismeretlen fogalmakat, kifejezéseket is. Ebben a témában motiváció gyanánt érdekes lehet egy videó vulkánkitörésről, vagy kereshetünk különböző képeket vulkánokról, amelyekhez aztán a tanulók további fogalmakat gyűjthetnek, a végén pedig gondolattérképet készíthetnek belőlük; ezzel a feladattal mérhetjük fel az előzetes ismereteiket. Ezután mondjuk meg a szöveg címét, hogy a tartalomról is gondolkodhassanak, illetve összehasonlíthassák az előbbi ötleteikkel. Az ismeretlen kulcsszavak bevezetéséhez pedig készíthetünk párosító feladatokat, lyukas szöveget, fogalom-magyarázatokat, vagy akár példamondatokkal ellátott szó- és kifejezéslistákat is (vö. Sárvári, 2022). A fenti feladatnál azonban először a tanulóknak kell rájönniük az összefüggésekre a színek, a dolok és a kérdések alapján, majd ezután felmérhetjük a 2. ábrán látható feladattal, hogy mennyit sikerült megérteniük a szövegből.

2. ábra

Feladat az ismeretlen kifejezések megértéséhez (Saját tervezet)

Was passt? Tragt die fehlenden Wörter in die Lücken ein!

Kissenlava • Basalthochland • Metall • mittelozeanische Rücken • Magma • Schildvulkan • Gabbro • Silikate • Basalt

1. ist ein fester Stoff, der vielfältig verwendet wird. Zu dieser Gruppe gehören z. B. Gold, Eisen und Aluminium.
2. In der Tiefe der Ozeane, wo sich zwei ozeanische Platten voneinander bewegen, entstehen sehr lange
3. Aus diesem vulkanischen Gestein bestehen die Zeugenberge am Plattensee, z. B. Hegyestű und dieorgeln des Szent György-Berges sind sehr berühmt.
4. Von einem können wir dann sprechen, wenn das Lava sehr große Gebiete bedeckt und dort erstarrt.
5. Unter der Erdoberfläche nennen wir die heiße Gesteinsschmelze
6. Die aus Silicium und Sauerstoff bestehende chemische Verbindungen nennen wir, die den Hauptteil der Erdkruste bilden.
7. Eine Form der Vulkane ist der, der z. B. auf den Hawaii-Inseln charakteristisch ist.
8. Unter der Erdoberfläche bildet sich der, eine Art vulkanisches Gestein.
9. In der Tiefe der Ozeane bildet sich eine besondere Form, die als Ergebnis des Vulkanismus.

Lösungen: 1. Metall, 2. ozeanische Rücken, 3. Basalt, 4. Basalthochland, 5. Magma, 6. Silikate, 7. Schildvulkan, 8. Gabbro, 9. Kissenlava

Magát a szövegfeldolgozást is megkönnyíthetjük néhány kérdéssel (ahogy a szöveg feladatleírásában is olvasható), amelyek segítenek jobban átlátni az összefüggéseket. Ilyenek lehetnek a következők: *Hol fordul elő a vulkanizmus? A magma mely típusát figyelhetjük itt meg? Miből áll? Hol találhatunk bazaltlávát? Milyen formák alakulhatnak ki belőle?* A kérdések megválaszolásával a tanulók átismételhetik a szöveg legfontosabb információit, valamint a szaknyelvet is gyakorolják; főleg abban az esetben, ha egész mondatokban válaszolnak.

Azt is ellenőriznünk kell, hogy mennyit értettek meg a szövegből; ehhez először csoportokat kell alkotniuk. A leggyorsabb, ha a szomszédok négyesével dolgoznak együtt, de ismétlésként készíthetünk szókárttyákat az előző óra anyagából, és az osztálytársak fogják meg egy csoportot alkotni. Majd a szöveg fogalmaiból együtt összeállítanak egy gondolattérképet, ebből jól fog látszódni, hogy mennyire voltak egyértelműek az összefüggések. Minden csoport be is mutatja a saját munkáját a többieknek, így azon kívül, hogy összehasonlíthatják a megoldásaikat, az esetleges hibákat is tudják korrigálni (itt még használhatják az első nyelvüket, ha szükséges).

Ezt követően az új kifejezéseket gyakoroltatni kell a tanulókkal; ezt már az adott tanórán sem szabad elmulasztani, illetve a következő óra elejére is érdemes egy rövid ismétlést tervezni (lásd 3. ábra).

3. ábra

Lyukas szöveg az óra eleji ismétléshez (Saját tervezet)

Was passt? Ergänzt den Text mit den fehlenden Wörtern! Achtet auf die Grammatik!

Bei den Plattenbewegungen können wir drei Typen von (1) unterscheiden. Diejenigen Platten, die zueinander immer näher geraten, nennen wir (2) Als diese Platten entlang der (3) zusammenstoßen, kommt es zur (4) Unter diesem Begriff verstehen wir das Abtauchen einer (5) unter eine andere. Am häufigsten taucht die (6) Platte unter die (7) weil die Vorige über eine größere (8) verfügt. Die Begleiterscheinungen dieser Plattenbewegung sind das (9) und heftige (10)

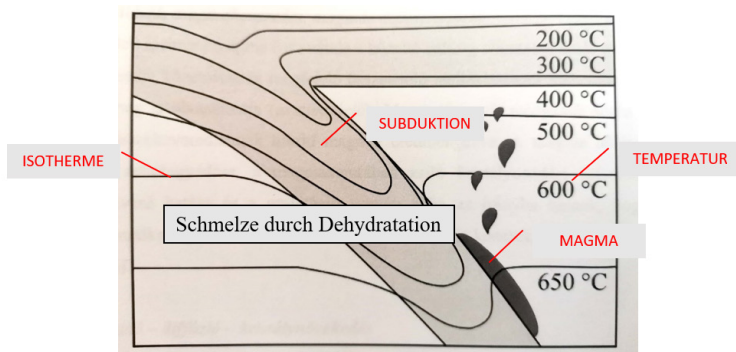
(1) Plattenrändern (2) konvergierend (3) Tiefseegräben (4) Subduktion (5) Lithosphärenplatte (6) ozeanische (7) Kontinentalplatte (8) Dichte (9) Erdbeben (10) Vulkanausbrüche

Ez a feladat az ismétlés mellett már a következő témát (magma keletkezése a közeledő lemezszegélyek mentén) is bevezeti. Motivációként kezdetnek egy játékkal, amely lényege, hogy a tanulók tíz szót elmagyaráznak egymásnak. Ehhez készíthetünk szókárttyákat, és megadhatunk olyan szavakat is, amelyeket nem használhatnak a magyarázatban. Hogy ne legyen olyan sok idő, alkothatnak csoportokat, akik között véletlenszerűen osztjuk ki a kártyákat. A kitalált szavakat felírjuk a táblára, majd ezek alapján kell kitölteni a lyukas szöveget.

A feladat megoldása után beszélhetünk részletesebben arról is, hogyan keletkezik a magma ilyen körülmények között. Ehhez kinyomtathatunk vagy felrajzolhatunk a táblára egy ábrát (4. ábra), majd a diákok négy cédulát kapnak, amelyeket az ábra megfelelő helyeire kell illeszteni. Miután ezzel elkészültek, kérdéseket teszünk fel, amelyek alapján elemezni tudják a képet: *Melyik lemez bukik a másik alá? Milyen tulajdonságai vannak ennek a lemeznek? Miért változnak meg a nyomásviszonyok? Mi következik ebből?*

4. ábra

Dehidratációs olvadás (M. Tóth 2020, általam feliratozva)



A példa a földrajz (és egyben a természettudományok) egyik sajátosságát is jól szemlélteti; ez a képi tartalmak megjelenítése. A fenti ábra már nagyon absztrakt, ugyanis a tanulók a valóságban ezt a folyamatot egyáltalán nem tudják megfigyelni. Ezért is okozhat nehézséget az ilyen tartalmak megértése. Azonban, ha több lehetőséget biztosítunk nekik, hogy képekkel, ábrákkal, táblázatokkal dolgozzanak, annál könnyebben fogják tudni megoldani a hozzájuk kapcsolódó feladatokat.

A szövegértés mellett fokozatosan kezdjük bevezetni a szövegalkotást is; ehhez először még megadhatunk szavakat, kifejezéseket, amelyekkel mondatokat kell alkotniuk. Ennél az ábránál egy lehetséges lista:

5. ábra

Segítség a képleíráshoz (Kárpáti, 2023b, p. 121)

Beschreibt die Abbildung mit Hilfe dieser Ausdrücke!

- Deformation der Isothermen
- niedrige / höhere Temperatur ergeben
- Wasser enthalten
- die Platte trocknet aus
- der Druck / die Temperatur wird größer / höher
- Stoffe werden frei
- den Druck erhöhen
- Schmelze erfolgt

Ezeket a kifejezéseket felhasználva a kép leírásának egy lehetséges megfogalmazását mutatja a 6. ábra:

6. ábra

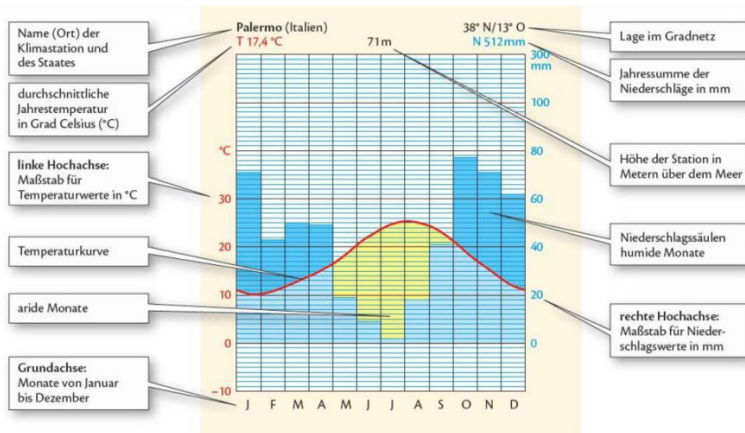
A képleírás szövege (Kárpáti, 2023b, p. 122)

Auf dem Bild ist die Subduktion zu sehen, die bei konvergierenden Plattenrändern vorkommt. In den meisten Fällen taucht die kalte ozeanische Platte unter die Kontinentalplatte, deshalb können wir die Deformation der Isothermen beobachten, die in gegebener Tiefe niedrigere Temperatur ergibt. Die ozeanische Platte enthält in der Nähe der Oberfläche noch viel Wasser, während der Subduktion trocknet sie aber aus. Je tiefer die Platte gerät, desto größer werden der Druck und die Temperatur, und aus dem Material der Platte werden solche Stoffe frei, die den Druck in so großem Maße erhöhen können, dass die Schmelze auch bei niedrigerer Temperatur erfolgt; so entsteht das Magma.

„A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései” című témakör feldolgozása

Ebben a fejezetben már különösen nagy számban jelennek meg diagramok (főként az éghajlatok bemutatásakor), táblázatok, valamint itt is gyakoriak az absztrakt ábrák, amelyeket a diákoknak értelmezni kell. Azonban nem kezdhetünk bele egy-egy ilyen elemzésbe megfelelő előkészítés nélkül; egyrészt meg kell ismerkedni az adott ábra részeivel, illetve ezeket be is kell gyakoroltatni. Például egy diagram esetében a leg-egyszerűbb feladat az lehet, hogy a tanulóknak kell feliratozni az ábrát valamilyen módon, de készíthetünk akár fogalom-definíció párosítást is. Arra is érdemes figyelni, hogy többféle formátumban találhatunk diagramokat, amelyeken más-más módon vagy helyen szerepelnek az információk. Igyekezzünk minél többfélét megmutatni az órákon, hogy a diákok biztosan tudják használni ezeket a forrásokat. Valamint azt sem szabad elfelejteni, hogy egyetlen hely diagramja nem reprezentálhatja az egész éghajlatot, így mindenképpen fontos a klímaterület több pontjáról példákat hozni.

Másrészt mint a legtöbb nyelvben, a németben is megvannak azok a szófordulatok, kifejezések (*Redemittel*), amelyeket alkalmazni kell a leírásoknál. Sajnos a legtöbb esetben az idegen nyelvi órákon nem foglalkoznak külön ezek megtanításával, így valószínűleg a földrajz órán kell majd bevezetni őket.

7. ábra*Egy klímadiagram részei (Lernzirkel – Methoden)***Bestandteile eines Klimadiagrammes****8. ábra***Kifejezések egy diagram leírásához (Saját tervezet)*

Thema des Schaubildes / Diagramms / der Abbildung ist das Klima von... (Ortangabe)

Das Schaubild / Diagramm / die Abbildung gibt Auskunft über...

Das Schaubild / Diagramm / die Abbildung veranschaulicht / zeigt / stellt...dar

Die Daten stammen aus den Jahren...

Als Basis wurde der Zeitraum...festgesetzt.

Auf der x-Achse sind die Monate angegeben / aufgetragen / aufgeführt.

Die linke y-Achse zeigt die Temperaturen in °C (Grad Celsius).

Die rechte y-Achse zeigt die Niederschlagsmenge in Millimeter (mm).

Die rote Temperaturkurve zeigt / veranschaulicht/ stellt die durchschnittliche Temperatur / den jährlichen Verlauf der Durchschnittstemperaturen des Ortes dar.

Im...(Monat) ist die Durchschnittstemperatur / durchschnittliche Temperatur... Grad.

Die blauen Säulen zeigen / beziehen sich auf / stehen für die Niederschlagssummen.

Die Niederschlagsmenge im...(Monat) beträgt... mm.

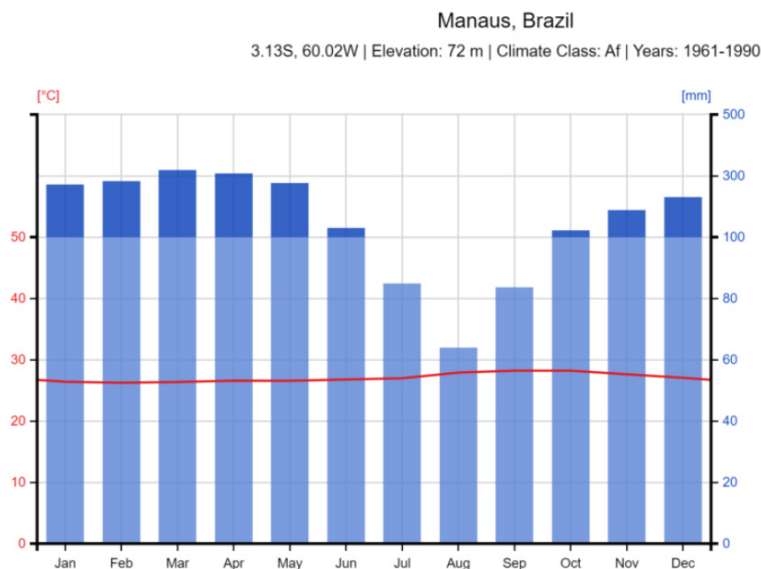
Wenn die Temperaturkurve über den Säulen verläuft, sprechen wir von ariden (trockenen) Monaten.

Wenn die Niederschlagsmenge größer als die Durchschnittstemperatur ist, handelt es sich um einen humiden (feuchten) Monat.

Miután a tanulóknak sikerült elsajátítaniuk az értelmezéshez szükséges kifejezéseket, a tanárnak rengeteg lehetősége lesz, hogy beépítse a tanórákba ezek alkalmazását, hiszen minden éghajlatnál érdemes a klímadiagramokat is megvizsgálni. Első példának az egyenlítői éghajlatot választottam, amelyhez kétféle ábrázolási módot mutatok be:

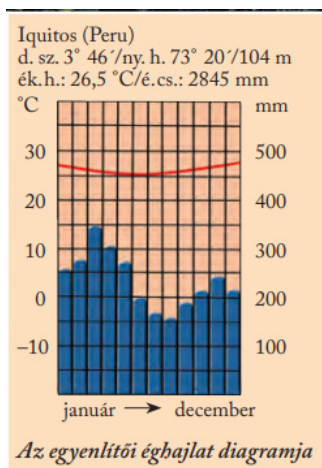
9. ábra

Egyenlítői éghajlat (Földrajzi Függelék: Éghajlati diagramok)



10. ábra

Egyenlítői éghajlat (F. Kusztor/Nagy, 2020, p. 127)



A 9. ábra annyiban nehezített, hogy angolul szerepelnek rajta az információk; azonban a diákok már sokkal jobban hozzá vannak szokva, hogy napi szinten angol nyelvű tartalmakkal találkoznak, így valószínűleg hamar meg tudnák jegyezni ezt a néhány új kifejezést; illetve ami számukra a leglényegesebb, az csak számokkal, oszlopokkal és vonalakkal van jelölve. Amire azonban különösen fel kell hívni a figyelmüket, az a lépték. A 9. ábrán látható, hogy a csapadéknál a kezdeti 20 milliméterenkénti beosztáson 100 mm után 300, majd 500 mm következik, és nem arányosan osztották be, így a leolvasásnál vigyázni kell. De ugyanígy meg kell tanulniuk a diákoknak, hogy a déli féltekén található városok diagramjai (főként a hőmérsékletre vonatkozóan) eltérőek lesznek a megszokottól; ott ugyanis a „nyári” hónapokban lesz alacsonyabb a hőmérséklet, hiszen akkor tél van. Ez a két fenti példa, Manaus és Iquitos esetében is megfigyelhető, azonban a mérsékelt övezetben ezek a különbségek még markánsabban jelenhetnek meg.

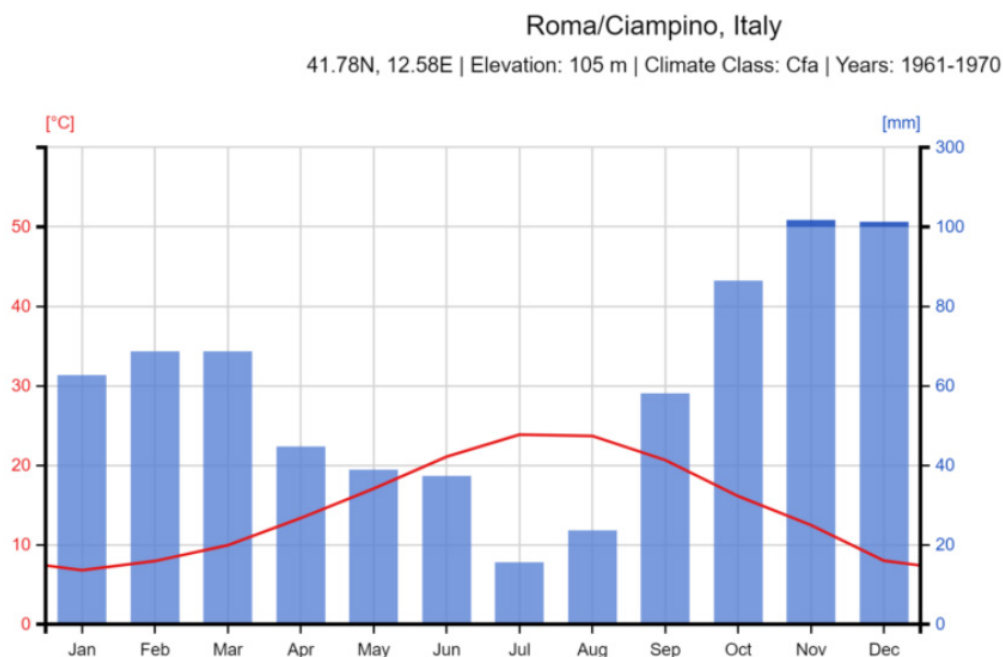
A lehetséges hibaforrások megbeszélése után a tanulók már hozzákezdhetnek az értelmezéshez, amelyhez hasonló kérdéseket adhatunk meg segítségül:

- *In welchem Monat ist die Temperatur am höchsten und am niedrigsten?* (Melyik hónapban a legmagasabb és melyikben a legalacsonyabb hőmérséklet?)
- *Warum sehen wir hier einen Unterschied zu unseren Jahreszeiten?* (Miért van különbség az itteni és a mi évszakaink között?)
- *Wann fällt am meisten Niederschlag?* (Mikor esik a legtöbb csapadék?)
- *Gibt es eine große Jahrestemperaturschwankung? Worauf ist es zurückzuführen?* (Nagy az évi közepes hőingás? Mire vezethető vissza?)
- *In wie vielen Monaten gibt es weniger als 100 mm Niederschlag in Manaus?* (Hány hónapban esik kevesebb mint 100 mm csapadék Manausban?)
- *Welche Stadt erhält mehr Niederschlag? Warum? Benutze dazu den Atlas!* (Melyik város kap több csapadékot? Miért? Használd hozzá az atlaszod!)

Ezt a feladatot csoportmunkában is elkészíthetik a tanulók, hiszen akkor közösen ötletelhetnek és megbeszélhetik, hogy mit miért gondolnak így. Azonban a megoldásokat mindenképpen meg kell beszélni közösen is, hogy biztosan ne maradjanak rossz válaszok, illetve a tanár még fűzhet hozzá magyarázatot, ha valami nem volt érthető.

Érdekes lehet még a mediterrán, illetve a tajga éghajlat, ezekhez egy-egy diagramot választottam. Előbbi főleg a talajképződés szempontjából különleges, amire szintén kitérhetünk a kérdésekben; ezzel is elősegítjük az összefüggések felismerését, illetve az új ismeretek elsajátítását:

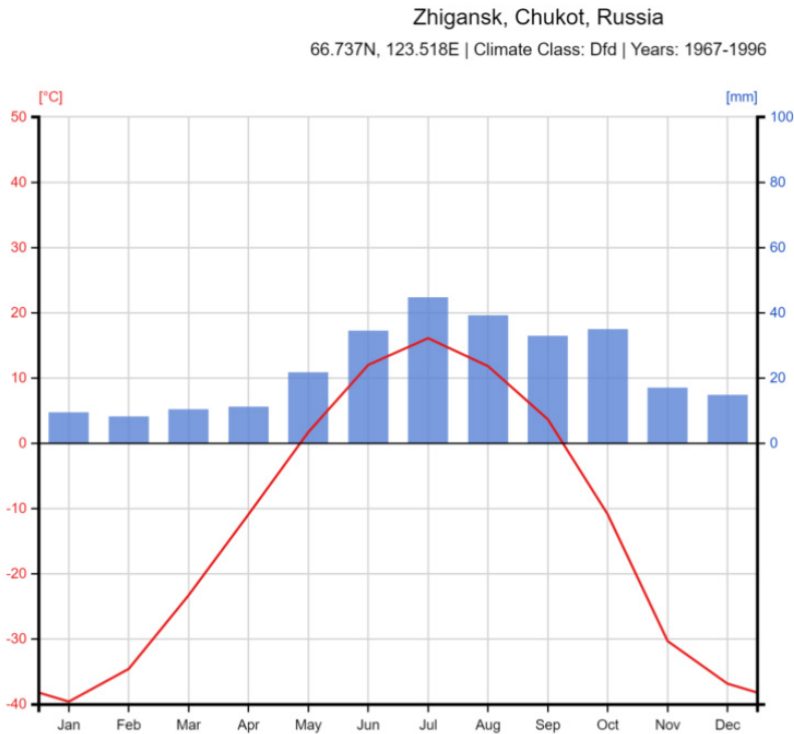
- *Wann fällt der meiste Niederschlag?* (Mikor esik a legtöbb csapadék?)
- *Welche Monate sind arid?* (Melyik hónapok aridak?)
- *In welchem Monat ist die Temperatur am höchsten?* (Melyik hónapban a legmagasabb a hőmérséklet?)
- *Was für Böden können in dieser Klimaregion entstehen? Warum gibt es kaum Böden mit großem Humusgehalt?* (Milyen talajok tudnak kialakulni ezen az éghajlaton? Miért van nagyon kevés magas humusztartalmú talaj?)

11. ábra*Mediterrán éghajlat (Földrajzi Függelék – Éghajlati diagramok)*

Korábbi órákon már szóba került, hogy milyen feltételeknek kell teljesülniük a talajképződéshez: lehetőleg egy időben kell melegnek lennie, és csapadékra is szükség van. A mediterrán területeken – ahogy ezt a diagram is jól szemlélteti – nem megfelelőek a körülmények. Télen esik a legtöbb csapadék, amikor hideg van, és hiába lenne megfelelő a hőmérséklet nyáron, ha nem esik elég eső. Ezért a mediterrán talajok (terra rossa) termőképessége igen alacsony.

Végül pedig, hogy ne csak a melegebb területek kerüljenek szóba, egy extrém éghajlatot is bemutatok, ez pedig a tajga. Azért is fontos ez a példa, mert a negatív értékek is előkerülnek, illetve ebben a térségben a legnagyobb az évi közepes hőingás, ami a felszínformálást is nagy mértékben meghatározza (gyakran beszélhetünk a fagy általi aprózódásról). A diagram értelmezéséhez a következő kérdéseket tehetjük fel:

- *Was ist der niedrigste Wert der Temperatur?* (Melyik a legalacsonyabb hőmérsékleti érték?)
- *Wann fällt der meiste Niederschlag?* (Mikor esik a legtöbb csapadék?)
- *Was kannst du zwischen dem Verlauf der Temperaturkurve und der Niederschlagssäulen beobachten?* (Mit tudsz megállapítani a hőmérsékleti görbe futását és a csapadékmennyiségeket megfigyelve?)

12. ábra*Tajga éghajlat (Földrajzi Függelék – Éghajlati diagramok)*

Ha már minden éghajlatot sikerült megbeszélni, azzal is elősegíthetjük a tudás elmélyítését, hogy különböző területek diagramjait hasonlítjuk össze. Valamint nem szabad elfeledkezni az atlasz használatáról sem, hiszen a domborzat sokat elárulhat egy hely klímájáról, ha a diákok jól le tudják olvasni az adatokat, és képesek ezekből következtetéseket levonni. Továbbá a tájékozódásukat is fejlesztjük, hiszen fontos tudni, hogy melyik kontinensen kell keresni az adott települést vagy földrajzi helyet.

Összegzés

Általánosságban elmondható, hogy a természettudományos tárgyak iránt eleve kisebb az érdeklődés, hiszen többnyire nem egyszerű megtanulni a szakkifejezéseket és átlátni a folyamatokat. Azoknak a tanároknak pedig, akik ezeket a tantárgyakat idegen nyelven tanítják, még nehezebb a dolga a tanulók eltérő nyelvi szintje és a kevés idő miatt.

Ázért lényeges a scaffoldinggal foglalkozni, mert bármelyik idegen nyelven tanított tantárgy esetében alkalmazható lenne, ha a tanárok ismernék a technikát és lenne is idejük ezt beépíteni az óráikba. Ezért is volt e tanulmány célja, hogy a módszer földrajz órán való sokrétű alkalmazási lehetőségei közül néhányat bemutasson. Ehhez

először a legfontosabb információkat ismertette a scaffolding elméleti alapjairól, majd egy dokumentumelemzés keretében megvizsgálta a földrajz tantárgyra vonatkozó 9. osztályos kerettantervet. Ezek, és néhány mintafeladat alapján már saját feladatok is készültek az említett két témakörhöz.

A szakirodalomból és a feladatokból az is kiderül, hogy a módszer célja nem a szakszavak megtanulása; sokkal inkább arra törekszik, hogy kis lépésekben a nyelvi és a szaktárgyi elemek párhuzamos elsajátításában nyújtson segítséget, amelynek nagy részét az ismétlés teszi ki; így ad lehetőséget a tanulónak, hogy gondolkodjanak, és végül idegen nyelven is meg tudják fogalmazni az összefüggéseket. Ezen kívül pedig a tanárok is sokszínűbb, érdekesebb tanórákat tervezhetnek, ha beépítenek ilyen feladatokat is.

Ám mindenekelőtt megfelelő kereteket kellene biztosítani az oktatásnak, hiszen ilyen körülmények között egy új ötlet vagy módszer nem elegendő ahhoz, hogy pozitív irányú változást érjünk el.

IRODALOM

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., Oleschko, S. (2014). *Sprachbildung in allen Fächern (DLL = Deutsch lehren lernen 16)*. Langenscheidt.
- Budke, A., Kuckuck, M. (2017). Sprache im Geographieunterricht. In: Budke, A., Kuckuck, M. (Eds.), *Sprache im Geographieunterricht*. (pp. 7–35). Waxmann Verlag.
- Budke, A., Weiss, G. (2014). Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, M. (Ed.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. (pp. 113–133). Schneider-Verlag
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Czető, K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8-9), 30–52. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.8-9.30>
- Drahota-Szabó, E. (2022). *Semantik und Textlinguistik. Sprachwissenschaftliches Basiswissen für angehende DaF- und DaZ-Lehrende und für Germanistikstudierende*. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Földrajzi Függelék: Éghajlati diagramok. <https://fuggelek.foldrajzmagazin.hu/geoszferek/eghajlati-diagramok/> (2024. 10. 03.)
- Hermann, A., Bürgermeister, A., Lange-Schubert, K., Saalbach, H. (2021). Die Bedeutung von Partizipation und Scaffolding für die Leistung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil mehrsprachiger Schüler*innen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 305–323. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00112-z>
- Kárpáti, F. (2023a). Scaffolding: A nyelvi cselekvőképesség fejlesztésének egyik eszköze. In: Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elméletek és ötletek a módszertani változáshoz*. (pp. 120–133). International Research Institute.
- Kárpáti, F. (2023b). Sprachentwicklung durch Scaffolding im deutschsprachigen Geographieunterricht. In: Berényi-Nagy, T., Kertes, P. & Sárvári, T. (Eds.), *DUFU. Deutschunterricht für Ungarn* (pp. 104–125). Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Lernzirkel: Methoden. <https://www.schule-am-koenigstor.de/wp-content/uploads/2020/03/7-8-Lernzirkel-Klasse.pdf> (2024. 09. 07.)

- M. Tóth, T. (2020): Bevezetés az ásvány- és közettanba. Jegyzetek az előadáshoz. Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar, 1. félév
- Oktatási Hivatal: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára – földrajz 9–10. évfolyam. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2024. 09. 15.)
- Prediger, S., Wessel, L. (2012). Darstellungen vernetzen – Ansatz zur integrierten Entwicklung von Konzepten und Sprachmitteln. In: Roth, J. (Ed.): *Praxis der Mathematik in der Schule*. (pp. 1–9). https://www.wold.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_Wessel_PM-H45-Web-version.pdf (2024.11.06.)
- Rincke, K. (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 235–260.
- Sárvári, T. (2022). *Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende*. JGYFK.
- Sárvári, T. (2021). *Zu den Leitfragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung im DaF-Unterricht*. JGYFK.
- Schwarze, S. (2017). Fachsprachliche Bildung in der Geographie. *GW-Unterricht*, 148(4), 16–27. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s16>
- Takács, V. (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 301–318.
- Thürmann, E. (2020). Scaffolding. In: Hallet, W., Königs, F. G. & Martinez, H. (Eds.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. (pp. 397–400). Klett/Kallmeyer.
- Trentinné Dr. Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(3), 89–108.
- Vámos, Á. (2008a). *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos, Á. (2008b). A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tannyelv-politikája és tannyelv-pedagógiája. In: Vámos, Á. & Kovács, J. (Eds.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. (pp. 21–42.) Eötvös József Könyvkiadó.
- Vida, A. (2011). A természettudományos tárgyak és a kutatói pálya iránti érdeklődés vizsgálata a 14–18 éves korosztály körében. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 42 (12), 46–58. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2011.12.05>
- Wey, S. (2022). *Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36038-2>
- Zörner, A., Must, T. (2019). Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Ein Vorschlag zur sprachlichen und fachlichen Aufbereitung von Operatoren im Geschichtsunterricht. *HLZ*, 2(1), 227–240.

Scaffolding in the German-language geography education

It is by no means novel for students to study certain subjects in a foreign language, not even in Hungary. However, it is not easy for them or their teachers: on the one hand, more time should be devoted to classroom study, while on the other, they should have the proper equipment. This study presents scaffolding as a possible solution to this problem, which could enable students to understand the curriculum in the foreign language and even talk about it. After describing the method's theoretical background and the requirements of the subject of Geography for the ninth grade, the application of scaffolding will be presented through reading comprehension exercises from two distinct topics: “The lithosphere” and “The interactions and connections of geospheres”.

Keywords: bilingual school education, learning in the target language, scaffolding, German-language geography education, scaffolding tasks

MŰHELY

HÜTTNER, JULIA – BAKTI MÁRIA

A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: a *CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies* (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása

Kivonat:

A tartalom és nyelv integrálása (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) egyre népszerűbbé válik Európában. A CLIL ernyőfogalomnak is tekinthető (Mehisto et al., 2008), e fogalom alá tartozik például a hazánkban ismert két tanítási nyelvű oktatás és a nemzetiségi nyelveken történő oktatás is. A CLIL és a szaktárgyi műveltség metszéspontjait vizsgálja a CA 21114 számú COST Akció, a *CLIL NetLE*. Műhelytanulmányunk célja a CLIL hazai és európai hátterének felvázolása és a COST Akció céljainak és eredményeinek megismertetése a hazai nyelvoktatókkal.

Kulcsszavak: CLIL, CLIL NetLE, COST, két tanítási nyelvű oktatás, tartalom és nyelv integrálása

Bevezetés

A COST (*European Cooperation in Science and Technology*) az Európai Unió tudományos és technológiai együttműködések támogató szervezete (www.cost.eu). Célja interdiszciplináris kutatási hálózatok támogatása, ezeket a hálózatokat COST Akcióknak nevezik. A CLIL NetLE¹ COST Akció célja, hogy hidat képezzen a tartalom és nyelv integrálásához (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) kapcsolódó kutatási eredmények és az iskolai gyakorlat között. A CLIL NetLE COST Akciót európai és Európa határain kívüli kutatók, tanárképzők, és tanárok alkotják; jelenleg 180 tagja van 37 országból.

Műhelytanulmányunk célja kettős: egyrészt, hogy felvázolja a CLIL hátterét, hazai megvalósulási formáit és a kapcsolódó kutatási eredményeket, másrészt, hogy bemu-

¹ *CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies*, CLIL Nyelvek az oktatásban hálózat. A két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség felé

tassa a CLIL NetLE COST Akció céljait és eddigi eredményeit. Úgy véljük, hogy a hazai nyelvoktatók számára hasznos lehet a CLIL és a CLIL NetLE COST Akció megismerése. Reméljük, hogy a tanulmány elolvasása után néhányan talán csatlakoznak is az Akció valamelyik munkacsoportjához.

Oktatás idegen nyelven²

Az, hogy a tanulók az iskolában idegen nyelven tanulnak, nem a modern oktatási rendszerek vívmánya és jellemzője, hanem egy jóval régebbi „találmány”. Mehisto és munkatársai szerint (2008) az első CLIL-típusú képzés 5000 évvel ezelőtt indult, amikor a sumérokat meghódító akkádok tartalom alapú oktatás keretében tanulták a sumér nyelvet: teológiát, botanikát és állattant tanultak sumér nyelven. Egy másik jól ismert példa a latin nyelv szerepe az oktatásban a középkori és újkori Európában.

A 20. századi, modern CLIL gyökerei Kanadába és Európába vezetnek. A kanadai teljes nyelvi bemerítésre épülő (*total immersion*) programok keretében Quebec-ben az angol anyanyelvű tanulók francia tannyelvű iskolákba jártak, és minden tantárgyat francia nyelven tanultak. Ezek a programok szülői kezdeményezésre jöttek létre, azért, hogy az angol anyanyelvű tanulóknak is azonos esélyeik legyenek a munkaerőpiacon, mint francia anyanyelvű társaiknak (Mehisto et al., 2008).

Az Európai Unió is támogatja a tartalom és nyelv integrálását; az Európai Bizottság már 1978-ban is bátorította az idegen nyelven történő oktatást az iskolákban (Coyle et al., 2010). Coyle és munkatársai (2010) szerint a CLIL robbanásszerű térhódítása az 1990-es évek óta az EU-ban négy okra vezethető vissza. A családok szerettek volna minél jobb nyelvtudást biztosítani a gyermekeik számára. A kormányok azért támogatják a nyelvoktatás ezen formáját, mert a magas szintű nyelvtudás társadalmi és gazdasági előnyökkel jár. Az Európai Bizottság szerint a nyelvtudás a befogadás és a gazdasági erő záloga, ezért támogatják a CLIL-programokat. Ezen felül az neveléstudománnyal foglalkozó kutatók lehetségesnek és kivitelezhetőnek látják a tartalom és nyelv integrálását az iskolarendszerben.

Az első, európai CLIL programokat is bemutató Eurydice jelentés 2006-ban készült el. A 2023-as jelentés (Eurydice, 2023) adatai szerint szinte minden európai országban jelen van a CLIL az oktatási rendszerben, a kivételek: Görögország, Bosznia-Hercegovina, Izland és Törökország. A vizsgált európai országokban a CLIL legelterjedtebb formája a Magyarországon is ismert két tanítási nyelvű oktatás, azaz amikor a tanulók bizonyos tantárgyakat idegen nyelven tanulnak. A leggyakoribb CLIL nyelvek az angol, német és a francia, ezeket követi a spanyol és az olasz. Az európai országok közül 18 országban jelenik meg a CLIL kisebbségi vagy regionális nyelvek vonatkozásában. Azokban az országokban, ahol két vagy több hivatalos nyelv van (Belgium, Írország, Luxemburg, Finnország és Svájc) a CLIL olyan formái is megjelennek, amikor bizonyos tantárgyakat az egyik, más tantárgyakat a másik hivatalos nyelven oktatnak. Spanyolországnak különleges helyzete van, mivel előfordul, hogy az iskolában a tanulók három nyelven tanulnak, spanyolul, egy kisebbségi nyelven (pl. baszk, katalán) és egy modern idegen nyelven, ez leggyakrabban az angol. A három nyelv és a tartalom

² A tanulmányban az idegen nyelvre használjuk még a CLIL-nyelv és a célnyelv kifejezéseket is.

integrálására mutat be példákat Ortega és Anakabe (2018). Egy olyan környezetben zajlott le az általuk ismertetett projekt, ahol a tanulók anyanyelve spanyol, a baszk nyelvet az iskolai oktatás keretein belül szeretnék életben tartani, továbbá az angol nyelv fejlesztése is kiemelt szempont.

Az EU-tól független, az Európa Tanács által 1994-ben létrehozott, grazi székhelyű *European Centre for Modern Languages* számos kutatást végzett és háttéranyagot készített a CLIL-hez kapcsolódó témákban (<https://www.ecml.at/>). Összegyűjtötték például a CLIL-programokban tanító tanárok képzésének alapelveit, továbbá javaslatokat is tettek ilyen képzések felépítésére, tartalmára. Az angol nyelv melletti idegen nyelveken (*LOTE: Languages Other Than English*) történő oktatást is segítik háttéranyagaik.

Magyarországon a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása már a második világháború után elindult a nemzetiségi általános iskolákban és gimnáziumokban. Ezekben az iskolákban a cél a nemzetiségi vagy kisebbségi nyelv és identitás életben tartása. A modern nyelvekhez kapcsolódó két tanítási nyelvű *középiskolák* 1987-ben indultak, felülről jövő, minisztériumi kezdeményezésre (Szabó, 2012). Ezekben az iskolákban legalább három tantárgyat tanulnak a diákok idegen nyelven, emellett heti 5 órában tanulják a célnyelvet. Bizonyos iskolákban a 9. évfolyam megkezdése előtt egy felkészítő évfolyamon tudják a tanulók elsajátítani a célnyelvet (EMMI, 2013).

1989-ben, szülői kezdeményezésre indultak el a hazai két tanítási nyelvű általános iskolák (Szabó, 2012). Itt a tanulók az alsó tagozatban a testnevelés, ének-zene, vizuális kultúra vagy környezetismeret tárgyakat tanulják idegen nyelven, emellett heti 5 órában tanulják a célnyelvet. A felső tagozatban az idegen nyelven tanulható és tanítható tárgyak köre jelentősen bővül. Az EMMI 4/2023. (I. 11.) rendelete szabályozza az általános iskolai két tanítási nyelvű képzésekben elérendő Közös Európai Referenciakeret szerinti nyelvi szinteket, ez a 6. osztályban A2 és a 8. osztályban B1 szint (EMMI, 2013). Ez nagyon jelentős kihívásokat rejt magában, mivel a tanulóknak a két tanítási nyelvű programokban ugyanazt a tananyagot kell elsajátítaniuk A2 vagy B1 nyelvi szinten, mint azoknak, akik az anyanyelvükön tanulják ugyanezeket a tantárgyakat.

Az 1990-es években indultak Magyarországon a nemzetközi iskolák, ahol az oktatás teljes mértékben az adott idegen vagy CLIL-nyelven zajlik. Ilyen iskolák például az amerikai vagy brit nemzetközi iskola. Emellett számos középiskola indít a hagyományos két tanítási nyelvű tagozatok mellett nemzetközi érettségivel (IB) záruló tagozatot is.

A két tanítási nyelvű oktatáshoz kapcsolódó hazai kutatások

A magyarországi CLIL első 10-15 évről számol be többek között Kovács (2005, 2006), Kovács és Vámos (2007) és Szabó (2012). Az általános jellemzők felvázolása mellett egyre növekszik azoknak a hazai publikációknak a száma is, amelyek a CLIL egy-egy specifikus jellemzőjét vizsgálják a hazai két tanítási nyelvű oktatás vonatkozásában. Szabó és Bakti (2016) a hazai két tanítási nyelvű általános iskolákban használt környezetismeret és természetismeret tananyagokat vizsgálta a tanárok és a diákok nézőpontjából. Eredményiek azt mutatják, hogy a tanárok számára a tananyagok kiválasztáskor, illetve a saját tananyagok fejlesztésekor a diákok nyelvi szintjének

való megfelelés a prioritás, míg a diákok számára a tananyagoknál a tananyag könnyű megértése az elsődleges szempont. A hazai CLIL indulásának 30. évfordulóján jelent meg Kovács Judit átfogó kötete a témában (Kovács, 2018). Az utóbbi évek kutatásai érintették a CLIL és identitás (Bakti, 2023) és a CLIL és az együttműködés (Bakti et al., 2022) témáit is.

A hazai CLIL-kutatások elsősorban a CLIL nyelvi aspektusait vizsgálják, és nyelvész kutatók írásaiból származnak. A szaktárgyi módszertan nézőpontjából kevesebb vizsgálat született. Ide tartoznak például azok a tanulmányok és tankönyvek, amelyek általánosságban vitatják meg a földrajz idegen nyelven történő oktatásának lehetőségeit (Farsang, 2011, Katona & Farsang, 2012), illetve a hazai két tanítási nyelvű földrajzoktatást felmérő tanulmányok, többek között a kétszintű földrajz érettségi vizsgáról (Kapusi, 2021).

CLIL-programok – előnyök és hátrányok

A hazai két tanítási nyelvű oktatásban körülbelül a tanulók 3-5%-a vesz részt (Bakti, 2020), azaz a CLIL nem tekinthető uralkodó irányzatnak a hazai oktatásban. A két tanítási nyelvű iskolákba elsősorban a jobb képességű tanulók kerülnek be, ennek ellenére nagyon hasznos eredmények születtek a CLIL-programok sikeréről, illetve a CLIL-programokba járó tanulók kiemelkedő célnyelvi teljesítményéről. Várkuti (2010) eredményei szerint a CLIL-képzéseknek határozott nyelvi előnyei vannak: a két tanítási nyelvű középiskolába járó tanulók jobban teljesítettek mind az általános, mind a tudományos nyelvi teszteken, mint az általános tantervű középiskolába járó csoport tagjai. A CLIL-programba járó diákoknak nagyobb és választékosabb volt a célnyelvi szókincsük és jobban tudták alkalmazni a nyelvtani szabályokat is. Emellett jóval magabiztosabb nyelvhasználók voltak, mint az általános tantervű középiskolába járó csoport tagjai. A nemzetközi kutatások is megerősítik azt, hogy a CLIL-programba járó tanulónak szélesebb a célnyelvi szókincse (Augustín-Llach & Canga Alonso, 2014, Fernández Fontecha, 2015). A CLIL előnyeit vázolja fel Surmont és munkatársai (Surmont et al., 2014). Áttekintő tanulmányukban megállapítják, hogy a CLIL-képzésekben a tanulók a nyelvet eszközként használják valós helyzetekben, ahol a hangsúly elsősorban a folyékony beszéden és nem a nyelvtani pontosságon van, ezért szinte természetesnek tűnik, hogy a CLIL-programokban tanulók magasabb szinten sajátítják el a CLIL-nyelvet. Elsősorban a tanulók szóbeli készségei lesznek jobbak, az áttekintő tanulmány szerzői nem találtak bizonyítékot arra, hogy a célnyelvi íráskészséget jelentősen javította volna a CLIL-programban való részvétel. A kutatások alapján a CLIL-programban tanulók motiváltabbak, és magasabb a metanyelvi tudatosságuk. A tanulmány szerzői kiemelik azonban, hogy a CLIL-nek nem csak nyelvi, hanem kognitív előnyei is vannak. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a két tanítási nyelvű iskolákban a diákok a nyelvet implicit módon tanulják meg, és ennek eredményeként a CLIL-nyelvhez való hozzáférésük ugyanolyan automatikus, mint az anyanyelvhez való hozzáférés. Sántha-Malomsoki (2021) eredményei is megerősítik a CLIL kognitív előnyeit: fonéma-fluencia tesztek eredményei szerint a CLIL-programba járó tanulók jobb végrehajtó funkciókkal rendelkeztek, mint az általános tantervű programokra járó tanulók.

Kritikusabb képet fest a hazai két tanítási nyelvű oktatásról Sherwin (2022), aki több problémát is azonosított a hazai általános iskolai CLIL-programokban. Felmérése eredményei szerint a CLIL-tananyagok nem megfelelő minőségűek és nincsenek összhangban a magyar tantervekkel. A tanulók nyelvi szintje sokszor nem megfelelő a tantárgyak idegen nyelven történő tanulásához, és a tanárok nyelvi szintje sem teszi lehetővé az idegen nyelven történő oktatást. Ezen felül a tanárok nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő módszertani háttérrel a tantárgyuk idegen nyelven történő oktatásához.

A szaktárgyi műveltség

A CLIL-programokban a tanulók számára a célnyelv a tantárgyi tudás megszerzésének eszközévé válik. A CLIL egyik legnagyobb előnyének azt tekinthetjük, hogy a tanulók a középiskola befejezése után a munka világában vagy az egyetemi tanulmányaik alatt az anyanyelvük mellett az idegen nyelvet is tudják használni. Ez magába foglalja egyrészt a szaktárgyhoz kapcsolódó kompetenciákat, ideértve a szaktárgyi tudás megszerzését is, másrészt pedig az ehhez kapcsolódó megfelelő nyelvhasználatot. A tartalom és a tartalom felépítését és kifejezését szolgáló nyelv ilyen összekapcsolódását szaktárgyi műveltségnek nevezik (Dalton-Puffer et al., 2024). Az alábbiakban a szaktárgyi műveltség egy lehetséges definícióját közöljük, ez a definíció szolgál a CLIL NetLE COST Akcióban folyó kutatások alapjául is:

A szaktárgyi műveltséget egyszerre tekintjük célnak és dinamikus folyamatnak. Ez magában foglalja a szaktárgyi tartalom és a tudás megalkotásának és közvetítésének módjai közötti mély, kölcsönös kapcsolatot. A szaktárgyi műveltség alapja a tudásépítés; a különböző szaktárgyi területek gondolkodásmódjának, a szaktárgyi területekhez kapcsolódó jelentésalkotás és a kommunikáció tipikus módjainak elsajátítását jelenti iskolai kontextuson belül és kívül. A szaktárgyi műveltség tehát nem csupán a nyelvről, sem az olvasás és írás technikai készségeiről szól, hanem arról, hogy a fentiek, illetve más kommunikációs módok hogyan épülnek be a szaktárgy szövetébe. Ezért a tartalom és a nyelv elválaszthatatlanok egymástól. A szaktárgyak és a szaktárgyi műveltség közötti kapcsolat az iskolában sokszor nem egyértelmű, és nem azt jelenti, hogy a tanulókból szaktárgyi szakértőket neveljünk. Az osztálytermek inkább olyan terek, ahol a tanulók a különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan, az életkornak megfelelő módon „csinálják”, „vannak” és „gondolkodnak” a szaktárgyról. (Nikula et al., 2024)

A CLIL kontextusában helyénvalóbb két- és többnyelvű szaktárgyi műveltségről beszélni, mivel a tanulók az anyanyelvükön (L1) és az oktatás nyelvén vagyis a CLIL-nyelven is fejlesztik szaktárgyi műveltségüket.

A CLIL NetLE COST Akció bemutatása

A CLIL NetLE hálózat kutatói a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltséghez kapcsolódóan a következő kérdésekre keresik a választ:

Hogyan fejlődik és hogyan fejleszthető a CLIL-tanulók két- és többnyelvű szaktárgyi műveltsége?

Mit várnak el tőlük az oktatás különböző szakaszaiban?

Hogyan változik a szaktárgyi műveltség tantárgyanként?

Hogyan befolyásolják a tanulók iskolán kívüli tevékenységei és a digitális világgal való kapcsolatuk a szaktárgyi műveltség kialakulását?

Ezen felül a hálózat kutatói számára fontosak a jó gyakorlatok is, ezért tájékoztatják a tanárokat és a tanárképzőket arról, hogyan lehet a legjobban támogatni a tanulókat a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség kialakításában.

A CLIL NetLE COST Akció pontos céljai:

1. Közös koncepció és kutatási menetrend kidolgozása a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség vizsgálatára.
2. A szaktárgyi műveltség iskolai megjelenésének, fejlesztésének és a meglévő jó gyakorlatok mintáinak azonosítása, az 5-10. évfolyamokra összpontosítva.
3. Egységes kutatási eszközök kialakítása és kutatóknak szóló képzések szervezése.
4. Az eredmények megismertetése az oktatásban érdekelt felekkel, a kutatókkal, továbbá a felsőoktatási döntéshozókkal, a munkaadókkal és a nagyközönséggel.

A fenti célok elérésének érdekében az Akció öt munkacsoportot hozott létre. Az 1. munkacsoport célja a szaktárgyi műveltség pontos fogalmi lehatárolása. A 2. és 3. munkacsoportok célja a szaktárgyi műveltség elemeinek azonosítása tantárgyakhoz illetve képzési szintekhez kapcsolódóan. A 4. munkacsoport a digitális és az iskolán kívüli tanulás hatásait vizsgálja a szaktárgyi műveltség kialakulásában. Az 5. munkacsoport célja, hogy a COST Akció eredményeit megismertesse az érdekelt felekkel, ideértve a felsőoktatást, a döntéshozókat, a munkaadókat és a nagyközönséget.

Az eredményeket és az ajánlásokat a CLIL NetLE ingyenesen elérhető jelentések és nyílt hozzáférésű kiadványok formájában bocsátja az érdeklődők rendelkezésére. Ezek közül már több letölthető az Akció honlapjáról (<https://www.clilnetle.eu>). Az eddig elkészült jelentéseket az alábbiakban foglaljuk össze röviden.

A szaktárgyi műveltség fogalmának pontos meghatározása című jelentést összeállító 1. munkacsoport célja az volt, hogy pontos képet adjon a szaktárgyi műveltség különböző aspektusairól, és olyan átfogó definícióval segítse az Akció többi munkacsoportjának munkáját, amely vizsgálataik kiindulópontja lehet. A jelen tanulmány *Szaktárgyi műveltség* alfejezetében ismertetett definíció mellett a jelentés részletezi a szaktárgyi műveltség dimenzióit, kiemelve a szaktárgyi műveltség multiszemiotikus jellemzőit (például diagrammok, táblázatok, vagy kották). Kitérnek továbbá a szaktárgyi műveltség funkcionális dimenziójára, vagyis arra, hogy az üzenet természete meghatározza a tanulói szövegalkotás módját. A jelentés tartalmazza a fenti elméleti dimenziók tantermi gyakorlatban és tantermi nyelvhasználatban történő konkrét megjelenési formáit is; ezek a megvalósulási formák lehetnek például a tantárgyhoz kapcsolódó szakszókincs, a tantárgyhoz kapcsolódó műfajok vagy a tantárgy keretei között használt kognitív diskurzusfunkciók.

A CLIL helyzete Európában című nagyszabású, hiánypótló jelentésben az 1. munkacsoport naprakész képet mutat be a CLIL különböző európai megvalósulási formáiról, ideértve a két tanítási nyelvű oktatást is. A jelentés többek között bemutatja a tartalom és nyelv integrálásnak különböző formáira Európában használt terminusokat, amelyek a kétnyelvű oktatás (*bilingual education*, *BE*), a többnyelvű oktatás (*multilingual education*, *ME*) és a nyelvi beágyazásra épülő programok (*immersion*).

Az eredmények szerint az általános iskolai oktatásban a CLIL-t mind a nyelvórákon, mind a szaktárgyi órákon³ alkalmazzák, míg a középiskolákban a szaktárgyak idegen nyelven oktatása a jellemzőbb. A leggyakoribb okok a CLIL bevezetésre a következők: magasabb szintű nyelvtudás, interkulturális érzékenység, többnyelvűség és nemzetköziesítés. Az eredmények szerint a felmért európai országok kb. egy harmadában nyitottak a CLIL-programok minden tanuló számára, míg az országok másik harmadában előzetes válogatás után jutnak be a tanulók ezekbe az iskolákba. A jelentés is kiemeli a CLIL látványos növekedését az 1990-es évek óta, különösen Kelet-Európában. A kihívások is azonosak a legtöbb európai országban: a tananyagok hiánya, a nyelvtanárok és a szaktanárok közötti együttműködés hiánya, illetve a tanulók szaktárgyi tudásának hatékony értékelése.

A szaktárgyhoz kapcsolódó kommunikációs kompetenciák a KER-deszkriptorok tükrében: matematika, történelem és természettudományok című jelentés a szaktárgyi műveltség elemeit a KER deszkriptorainak tükrében vizsgálta. A jelentés a matematika, a történelem és a természettudomány területére mutat be B1 és B2 szintű íráskészséghez kapcsolódó nyelvi deszkriptorokat. Ez megkönnyítheti a szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanárok számára, hogy felmérjék a diákok CLIL-nyelvi kompetenciáját és pontosan meg tudják határozni azokat a területeket, ahol nyelvi fejlesztés szükséges a szaktárgyi tartalom elsajátításához. A jelentés táblázatos formában mutatja be a deszkriptorokat, Dalton-Puffer (2013, 2016) kognitív diskurzusfunkciói alapján. A kognitív diskurzusfunkciók segítségével meg tudjuk mutatni, hogy hogyan öntik szavakba a tanulók a szaktárgyhoz kapcsolódó tudásukat, kompetenciájukat. A kognitív diskurzusfunkciók alapja a következő két feltétel:

a) a formális oktatás keretein belül a világról való tudatos gondolkodás alapvetően összefonódik a nyelvvel; azaz a világgal kapcsolatos új jelentések és ismeretek a nyelven keresztül jutnak el a tanulókhoz,

b) a tanulók elsősorban a nyelven keresztül tudják megosztani másokkal a világról alkotott képüket és ismereteiket. (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 8). Azaz a tanárok és diákok osztálytermi nyelvhasználatát, a tanulók írásbeli munkáját, a tankönyveket és vizsgakérdéseket alapvetően a tantervi célok eléréséből fakadó szükségletek határozzák meg. A mai tantervek ezeket a célokat *can do* állítások és performatív ígék formájában fogalmazzák meg. Dalton-Puffer (2013) hét kognitív diskurzusfunkciót határoz meg, ezek a következők: osztályozás, definiálás, leírás, értékelés, magyarázat, felfedezés és bemutatás. Bloom taxonómiájával ellentétben, ezek között a diskurzusfunkciók között nincs hierarchikus viszony.

A jelentés táblázatos formában mutatja be a három tudományterületen elvárt kommunikációs kompetenciákat. A táblázatok első oszlopában egy-egy kognitív diskurzusfunkció szerepel, ezt követik az adott diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó, B1 és B2 szintű, CLIL-nyelvi íráskészséget leíró deszkriptorok. Ezután a táblázat konkrét témákhoz kapcsolódó példákat mutat be. Külön oszlopok jelzik a téma kapcsolódását a tantervhez, illetve azt is, hogy milyen kulcsfontosságú nyelvi elemek ismeretére van

³ *soft CLIL*: szaktárgyi tartalom az idegen nyelv órákon, *hard CLIL*: idegen nyelven tanított szaktárgyi tartalom

szükségük a tanulóknak az adott témakörökben. Ezek a részletes eredmények viszonyítási alapot jelenthetnek mind a két tanítási nyelvű iskolák nyelvtanárainak, mind a szaktárgyukat idegen nyelven tanító szaktanároknak.

A *szaktárgyi műveltség nyelvi elemeihez kapcsolódó tantervi elvárások* című jelentésben a 3. munkacsoport a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tantervi elvárásokat térképezte fel több európai alaptanterv részletes vizsgálatán keresztül. Eredményeik azt mutatják, hogy ugyan az alaptantervek a legtöbb esetben részletesen felsorolják a kognitív tanulási célokat (ismeri, érti, stb.), azonban arra nem térnek ki, hogy a tanulók ezt a tudást hogyan demonstrálják. A tantervelemzés mellett a munkacsoport egy korpuszt is létrehozott, amely a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tanári elvárásokat mutatja be. A tanárok feladata az volt, hogy egy adott helyzethez kapcsolódóan (például történelmi események, képek, táblázatok, diagrammok) leírják, hogy milyen nyelvi output-ot várnak el az adott helyzetben a tantárgyukat idegen nyelven tanuló diákoktól.

A *Digitális gyakorlatok a CLIL-tanteremben és a CLIL-tantermen kívül* című jelentés a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség és az iskolai és iskolán kívüli digitális gyakorlatok kapcsolatát vizsgálta. A jelentés alapjául szolgáló tanulói kérdőívet 4229 diák, a tanári kérdőívet 557 tanár töltötte ki. A diákok túlnyomó része magas társadalmi státuszú családból származik. Többféle digitális eszközt is használnak a CLIL-környezetben zajló tanulási tevékenység támogatására, többek között a közösségi médiát, telefonos applikációkat, és üzenetküldő alkalmazásokat. Az iskolán kívüli digitális eszközhasználat nyelvi vonatkozásainak tekintetében nem voltak egyértelműek az eredmények: volt, aki az iskolán kívül kizárólag a CLIL-nyelvet használta, míg mások egyáltalán nem. A tanári kérdőívek eredményei szerint a tanárok egy-egy CLIL órán átlagosan 18-20 percig használnak digitális technológiákat; a tanárok véleménye szerint ez motiválja a tanulókat és elősegíti a szaktárgyi műveltségük fejlődését. A tanárok szerint a legnagyobb kihívások a digitális eszközhasználat és a CLIL vonatkozásában az idő és az eszközökhöz való korlátozott hozzáférés. Ezen felül az eredmények jelentős szakadékokat jeleznek: habár a tanárok egyetértenek abban, hogy a digitális technológiáknak kiemelt szerepe van a CLIL-ben, azonban a valóságban nem használják ki a digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket.

2024 szeptemberében a hollandiai Leidenben került sor az első CLIL NetLE tanárképző tanfolyamra, amelyet gyakorló tanárok és tanárképzők számára tartottak. Itt egy 40 fős nemzetközi csoport dolgozott együtt a CLIL NetLE oktatóival és egy hollandiai két tanítási nyelvű iskola tanáraival annak érdekében, hogy kipróbálják azokat a tananyagokat, amelyek Dalton-Puffer (2013, 2016) kognitív diskurzusfunkcióin, azaz a gondolkodási folyamatok verbalizációján alapulnak. A hét diskurzusfunkcióra alapozva a tanárok olyan anyagokat dolgozhattak ki és próbálhattak ki, amelyek egyesítik az iskolai szaktárgyi ismereteket és az azokat jellemző nyelvi elemeket. A korábbi tananyagokkal ellentétben ezekben az anyagokban több figyelmet fordítanak a gondolkodás és a nyelv kapcsolatára, illetve a szaktárgyi műveltség nyelvi elemei explicitebben jelennek meg. A CLIL NetLE keretében jelenleg kidolgozás alatt állnak azok a gyakorló tanárok és a tanárképzők számára készülő útmutatók és anyagok, amelyek hamarosan online is elérhetőek lesznek.

Összegzés

Műhelytanulmányunk célja az volt, hogy a hazai két tanítási nyelvű oktatás kontextusába helyezve bemutassuk a CLIL NetLE COST Akciót. A CLIL NetLE újszerű megközelítésben vizsgálja a tartalom és nyelv integrálását; a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség nézőpontjából. A két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség definiálása mellett az Akció kutatói részletesen felmérték a CLIL helyzetét Európában, több tantárgy tanterveit elemezték, illetve a két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség elemeit a KER deskriptorok tükrében vizsgálták.

Az eredmények hozzájárulhatnak egy új tanári hozzáállás kialakításához, amelyben a szaktárgyi műveltség nyelvi elemeire is kiemelt figyelmet fordítanak a tantárgyukat idegen nyelven oktató tanárok. Az Akció eredményei hasznosíthatók a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben is, míg az Akció keretein belül kidolgozott tananyagok kiindulási alapot jelenthetnek a CLIL programok tananyagfejlesztői számára.

IRODALOM

- Agustín-Llach, M. & Canga Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. <https://doi.org/10.1111/ijal.12090>
- Az emberi erőforrások minisztere 4/2013. (I.11.) EMMI rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. *Magyar Közlöny* 2013(6), 609-727.
- Bakti, M. & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 16(2), 1-10.
- Bakti, M. (2020. 02.29.). Coopeartion in primary CLIL in Hungary [előadás]. *CCLA – 20 CLILing in European classrooms* konferencia, Linz, Ausztria. <https://clilingmesoftly.wordpress.com/ccla-clil-conference-linz-austria-2020/>
- Bakti, M. (2023). Motivation and identity of primary CLIL learners. A Hungarian perspective *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23(1), 1-17.
- Bakti, M., Orosz-Martins, A., & Szarvas, J. (2022). Az együttműködés szerepe a hazai általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásban. In Juhász, V. & Kegyesné Szekeres, E. (Eds.), *Többnyelvűség és oktatás* (pp. 189-195). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language interaction in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1(2), 216-253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive discourse functions: specifying an integrative interdisciplinary construct. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualizing integration in CLIL and multilingual education* (pp. 29-54). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-005>
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, Hofman, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: towards an empirical validation of the CDF construct. *European Journal of Applied Linguistics* 6(1), 5-29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>

- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Nikula, T. (2024). Introduction: The conceptualisation of subject-specific literacies in CLIL. In J. Hüttner & C. Dalton-Puffer (Eds.), *Building Disciplinary Literacies in Content and Language Integrated Learning* Routledge. Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education. <https://doi.org/10.4324/9781003403685-1>
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Farsang, A. (2011). *Földrajztanítás korszerűen*. Geolitera.
- Fernández Fontecha, A. (2015). Motivation and Vocabulary Breadth in CLIL and EFL Contexts. Different Age, Same Time of Exposure. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 79-96. https://dx.doi.org/10.5209/rev_CJES.2015.v23.51214
- Kapusi, J. (2021). A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből – eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, 16., 25-47. <https://doi.org/10.15170/MG.2021.16.04.02>.
- Katona, Á. & Farsang, A. (2012). Bilingvális földrajzoktatás - a földrajzi ismeretátadás hatékonysága idegen nyelven. *A Földrajz Tanítása*, 2012(1), 20–27.
- Kovács, J. & Vámos, Á. (2007). CLIL in Hungary. In A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff, D. (Eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning In the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages.
- Kovács, J. (2005). Content-based Primary Language Education in Hungary. In Kovács, J. (Ed.), *Content-based Language Teaching in Hungary and Beyond* (pp. 2-5). IATEFL-Hungary Young Learners Special Interest Group, The British Council.
- Kovács, J. (2006). *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Nikula, T. et al. (2024). Towards an initial conceptualization of Disciplinary Literacies. <https://www.clilnetle.eu/ressources-and-outputs>
- Ortega, A. & Anakabe, M. (2018). Integration of languages and subject areas in global projects: a proposal integrating social and natural science, Basque, Spanish and English. *Babylonia*, 2018(2), 44-48.
- Sántha-Malomsoki, Á. (2021). A Mixed-Methods Study on Verbal Abilities and Cognitive Flexibility of Hungarian Learners in CLIL and General Language Programmes. PhD dolgozat. <https://doi.org/10.18136/PE2021.791>
- Sherwin, H. (2022). CLIL in Hungarian bilingual Schools: Problems and solutions. In *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp.504-514). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Surmont, J., van Craen, P., Struys, E. & Somers, T. (2014). Evaluating a CLIL student: Where to find the CLIL advantage. In R. Breeze, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar & C. Taberno Sala (Eds.), *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 55-72). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789401210614_005
- Szabó, K. (2012) CLIL as a Tool of Cooperation and Change: A Case Study from Szeged, Hungary. In G. Egger & C. Lechner, C. (Eds.), *Primary CLIL Around Europe* (pp. 117-124). Tectum Verlag.
- Várkuti, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.

Introducing the COST ACTION CLIL NetLE CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is becoming increasingly popular throughout Europe. CLIL is often considered as an umbrella term (Mehisto et al., 2008), which includes bilingual and heritage language schools operating in Hungary. COST Action 21114, CLIL NetLE (CLIL Network for Languages in Educations) focuses on the intersection of CLIL and disciplinary literacies. The aim of our paper is to outline the background to CLIL in Hungary and Europe, and to present the results of the Action to Hungarian readers.

Keywords: bilingual education, CLIL, CLIL NetLE, content and language integrated learning, COST

INTERJÚ

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA

Interjú Heltai Pál professor emeritusszal

Heltai Pál, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE, korábban Szent István Egyetem, SZIE) egyetemi magántanára, az ELTE címzetes egyetemi tanára, a Kodolányi János Főiskola (Egyetem) professor emeritusa hivatalosan 2007-ben vonult nyugdíjba, de külső előadóként még tavaly is dolgozott a MATE posztgraduális szakfordítóképzésében. Az utóbbi két évben két könyve jelent meg, a *Hungarian–English Linguistic Contrasts* és *Bevezetés a fordítástudományba*. Ez alkalomból kérdeztük meg pályafutása különböző állomásairól, alkalmazott nyelvészeti munkásságáról és jövőbeli terveiről.

VK: Miután 1967-ben az ELTE angol–orosz szakán diplomát szerezte, a Gödöllői Agrártudományi Egyetem (GATE) Idegennyelvi Lektorátusán kezdte meg a tanári pályát nyelvtanárként. Abban az időben minden egyetemen kötelező volt az orosz nyelv, heti két órában. Volt egy vicc is, hogy a birkák egyetemén három tantárgy van: akolból ki, akolba be, és orosz nyelv. Így hát főleg orosz szaknyelvet kellett tanítanod mezőgazdasági gépészmérnök hallgatóknak. Hogyan sikerült ezzel a feladattal megbirkózni?

HP: Valóban nagy kihívás volt. Nyolc évi orosztanulás után a hallgatók alig tudtak valamit, és nem is akartak tanulni, talán az oroszral szembeni ellenérzés miatt. De az is igaz, hogy a műszaki érdeklődésű hallgatók sokszor nehezebben tanulnak nyelvet: úgy tűnt számomra, mintha a gépész hallgatók agya kivetné az idegen nyelveket, legalábbis az orosz. Ráadásul szaknyelvet kellett tanulniuk, traktorokról és kombájnokról szóló szövegeket kellett megérteniük.

VK: Nem lehetett könnyű orosz gépészeti szaknyelvet oktatni. Lehetett valami eredményt elérni ilyen feltételek mellett?

Válasz: Nemigen, és ez elég frusztráló volt. Hamar rájöttem, hogy nem lehet az órákat értelmesen kitölteni, de az sem megoldás, ha elbeszélgetjük az órát, nincs is miről. Aztán kidolgoztam egy olyan módszert, amellyel békésen eltöltöttük az órákat. Felolvastuk a könyv szövegeit, bejelöltük a hangsúlyokat, elmagyaráztam a nyelvtant, a különböző melléknévi igeneveket, a fordítás módszereit. Kijelöltem 15 szót az olvasmányból, ezeket kellett megtanulni, és ezekből a következő órán szódogozatot írtam. A szódogozatra mindenki azt a jegyet kapta, amennyivel 10 fölé volt az eredménye. Ezt azért mindenki teljesíteni tudta, így valahogy sikerült úgy eltöltenünk az órákat, hogy azt a benyomást keltettük, hogy dolgozunk, és senki sem bukott meg.

Egyébként, ha valaki tényleg tanulni akarta volna az orosz mezőgazdasági gépészeti szaknyelvet, tanulhatott volna az órákból. Mindenesetre a fenti módszerrel letudtuk a kötelezőt, és viszonylag jól megvoltunk egymással. Érdekességgént említem meg, hogy az órákon nem товарищ-nak („elvtársnak”) szólítottam a hallgatókat, hanem господин-nak („úrnak”). Ezért aztán a hallgatók, ahogy később visszahallottam, „goszpogyin tanár úr” néven emlegettek.

VK: Angolt nem is tanítottál?

HP: Jóval kevesebb angol órám volt, egy-két haladó csoport, meg a 70-es évek elején szervezett ún. nyelvi szakkollégiumok, amelyeknek a célja a nyelvvizsgára való felkészítés volt. Itt kerültem először kapcsolatba a nyelvvizsgálóval. Tapasztalatszerzés céljából saját magam is elmentem vizsgázni, középfokú bizonyítványt kaptam német nyelvből.

VK: Akkoriban foglalkoztál már kutatással?

HP: Sohasem elégedtem meg azzal, hogy csak tanítsak, és ha egyszer szakmai nyelvet kellett tanítanom, akkor kézenfekvő volt, hogy a szaknyelv, szaknyelvoktatás és szakfordítás kérdéseivel tudományosan is foglalkoznom kell. Többek között azért is, mert szaknyelvi jegyzeteket is kellett írni, és ahhoz kellett az elméleti háttér is. Első cikkem (a Nyelvőrben jelent meg) a terminológiai poliszémiáról szólt. A tulajdonképeni kutatói pályám azonban elég későn indult. Az egyetemen a nyelvészeti tárgyak érdekelték, főleg a kontrasztív nyelvészet, de az egyetem után nem volt témám, és nem volt, aki irányítson. A 70-es évek elején jó néhány generatív nyelvészeti könyvet elolvastam, de nem találtam bennük olyasmit, aminek köze lett volna a nyelvoktatáshoz, szaknyelvhez vagy szakfordításhoz. Végül csatlakoztam a magyar–angol kontrasztív nyelvészeti munkacsoporthoz, amelyet akkor Stephanides Éva irányított. Mivel főleg az érdekelt, hogy a lexikai kontrasztok hogyan hatnak a szókincselsajátításra, a lexikai kontrasztokkal foglalkoztam, és írtam néhány kontrasztív lexikológiai tanulmányt. 1980-ban egyetemi doktori címet szereztem, a disszertációmban – egyesítve a kontrasztív lexikológia és a szaknyelvi terminológia iránti érdeklődésemet – az angol és a magyar mezőgazdasági szókincs kontrasztív vizsgálatával foglalkoztam. Ebben a munkámban Rot Sándor, az ELTE Angol Tanszékének professzora segített.

VK: 1978-ban indult a GATE-n az ún. ágazati szakfordítóképzés, először orosz, azután angol nyelvből. Az utóbbinak te lettél a szakfelelőse. Mennyire voltál felkészülve a szakfordítás oktatására?

HP: Viszonylag jól felkészült voltam, mert volt már tapasztalatom a szaknyelvoktatásban és a szakfordításban is. Időnként fordítottam szakszövegeket az egyetem különböző tanszékei számára. Az első fordításaim szakmai színvonalára jobb, ha fátylat borítunk (a nagy Országgh-szótár segítségével fordítottam például állattenyésztési szövegeket angolra), de Toury szerint a fordítás az, amit fordításként elfogadnak. Elfogadták ezeket is. 1975-ben elvégeztem az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Csoportjának angol tanfolyamát, és itt egyrészt további gyakorlatot szereztem, másrészt a fordításelmélettel is megismerkedtem. A szakfordítóképzés megindulása után igyekeztem további fordítási tapasztalatokat szerezni: bejelentkeztem az Agroinformhoz fordítónak, és itt már pozitív visszajelzéseket kaptam a lektortól. 1984-ben egy csil-

lagfűrt-termesztésről szóló könyvet fordítottam magyarról angolra, amit anyanyelvi lektorálás után egy angol mezőgazdasági kiadó megjelentetett.

VK: A gödöllői időszakot követően, 1983–1991-ig, az ELTE ITK munkatársa voltál. Miért váltottál? Miért éppen akkor távoztál, amikor a szakfordítóképzésben az orosz szakszövegoktatásnál értelmesebb munkára nyílt lehetőség?

HP: A szakfordítók képzése valóban érdekelt, de mindig szerettem volna olyan helyen tanítani, ahol a nyelv nem melléktantárgy, és ahol a nyelvoktatók egyenrangúak más tanszékek oktatóival. A szakegyetemek ebben az időben elzárkóztak attól, hogy a tudományos kutatást is végző nyelvtanárok egyetemi beosztásba kerüljenek, az ELTE ITK-ban viszont egyetemi adjunktusi állást kínáltak. Külső óraadóként azonban még évekig folytattam a szakfordítóképzést Gödöllőn, így nem vesztett kárba a korábbi tapasztalatom sem.

VK: Milyen új kihívásokat hozott a Rigó utcai munka?

HP: Az ITK-ban felnőtt csoportokat tanítottam és vizsgáztattam. Az általános nyelv oktatásában kevesebb tapasztalatom volt, mint a szaknyelvoktatásban, és komoly kihívást jelentett, hogy eltérjek a frontális oktatástól. Ebben az időben egyre inkább teret hódított a kommunikatív nyelvoktatás, és ebben még kevesebb tapasztalatom volt, más a habitusom. Bár megálltam a helyem, nem igazán éreztem, hogy ez a módszer nekem való. A vizsgaanyagok összeállításával és a vizsgáztatással szívesen foglalkoztam, és teszteket is szívesen írtam, de frusztráló volt egy olyan intézményben dolgozni, amelyet állandóan kritizáltak. A komolyabb kritikák közé tartozott az, hogy a vizsgaanyagok összeállítása és a vizsgáztatás intuitív módon történik, nincs mögötte tudományos háttér. Ez valóban így volt, Bárdos Jenő kivételével nem volt senki az intézetben, aki a nyelvi teljesítményméréssel tudományos alapon foglalkozott volna. Ezért én is igyekeztem beleásni magamat a nyelvi teljesítménymérés irodalmába, hogy tudományos érvekkel tudjam cáfolni az alaptalan kritikákat, és hogy a saját munkánk színvonalán javítani tudjunk. 1988-tól megbízott igazgatóhelyettesként közreműködtem az új nyelvvizsgarendszer kidolgozásában, és a Rigó utca történetében először továbbképzést szerveztem a vizsgáztatók számára. 1990-ben 3 hónapos Soros-ösztöndíjat kaptam a Lancsteri Egyetemre (akkoriban fogalmam sem volt, mi az a Soros-ösztöndíj: azt hittem, azok kapják, akik éppen sorra kerülnek), ahol alkalmam nyílt még jobban elmélyedni a nyelvi teljesítménymérés kérdéseiben.

VK: Ugyanebben az évben jelent meg a Fordítás az angol nyelvvizsgán című könyved.

HP: Az ITK ragaszkodott ahhoz az elképzeléshez, hogy a nyelvvizsgának tartalmaznia kell fordítási feladatokat. Ezt sokan, sok szempontból bírálták, többek között azért, mert a fordítási feladathoz nem volt megfelelő felkészítő segédanyag. Ezt a hiányt igyekeztem pótolni.

VK: A rendszerváltás nem csak a politikában hozott változást, de a te életedben is. Hogyan?

HP: A rendszerváltás után lehetőségem nyílt arra, hogy az angol szakos tanárképzésben is kipróbáljam magam. A nyelvi teljesítménymérés érdekelt ugyan, de nem éreztem úgy, hogy egész életemben ezzel kell foglalkoznom. Az sem volt kellemes, hogy

egy egész ország szidta a Rigó utcai nyelvvizsgát (legtöbbször megalapozatlanul). Az ELTE TFK Angol Tanszékére hívtak tanszékvezetőnek: abban az időben az angolosok között kevés minősített oktató volt, akit ki lehetett volna nevezni tanszékvezetőnek, én viszont éppen abban az évben szereztem meg a kandidátusi fokozatot. Közben szerződéssel a Pannon Egyetem Tanárképző Karán is kezdtem tanítani az újonnan alakult Angol Tanszéken, ahová Bárdos Jenő hívott. Itt és a TFK-n rövid idő alatt gyakorlatot szereztem a fonetika, a szintaxis, a diskurzuselemzés és a pragmatika tanításában; különösen a fonetikát és a pragmatikát szerettem meg, és jóval sikeresebbnek éreztem a működésemet, mint az orosz szaknyelvoktatásban. Tudományos szinten ugyan nem műveltem ezeket a területeket, de sok mindent megtanultam, és a nyelvészeti tárgyak széles skálájának tanítása hasznosnak bizonyult további fordítástudományi kutatásaimban is.

VK: A nyelvi teljesítménymérés kimaradt a kutatási területeid közül?

HP: A nyelvi teljesítménymérés elméleti és gyakorlati kérdései még egy ideig foglalkoztattak, és a tanárképzésben is jó hasznát vettem ezeknek a tapasztalatoknak, de fő kutatási területemnek mindig is a szókincselsajátítást, illetve a fordítás és a szókincs kapcsolatát tekintettem. 2000 körül még tagja lettem a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületnek, de lemondtam róla, úgy éreztem, már nem érdekel annyira szívből. Visszatértem inkább a kontrasztív nyelvészet, a szókincselsajátítás és a fordítás kérdéseihez. Kandidátusi disszertációmban is azt vizsgáltam, hogy milyen nehézségeket okoznak az angol–magyar lexikai kontrasztok a nyelvvizsgálók fordításaiban. A 90-es évek második felében Medgyes Péter és Dörnyei Zoltán bevontak az ELTE angol nyelvpedagógiai doktori programjába, és több OTKA-pályázatba is, így ebben az időben a doktori program miatt a szókincselsajátítással foglalkoztam a legintenzívebben.

VK: Az 1999-es év közös pont a pályámon, mindketten ebben az évben tértünk vissza a Szent István Egyetemre (a GATE jogutódjára), én tanársegédként, te pedig 1999-től 2006-ig intézetigazgatóként. Úgy látom, hogy kutatói pályád ekkor, a 2000-es években teljesedett ki.

*HP: Visszatértem, mert a GATE tulajdonában levő lakásban laktam. Közben félállásban maradtam az ELTE-n is, amíg a sorozatos létszámleépítések a félállásban levőket el nem érték. 2002-ben habilitáltam a Pécsi Tudományegyetemen alkalmazott nyelvészetből, habilitációs könyvem (*Szókincs és fordítás*) is jelzi azokat a kutatási területeket, amelyek legjobban érdekelték. A továbbiakban egyre inkább a fordítástudomány felé fordultam. Ebben jelentős szerepet játszott Klaudy Kinga, aki a kandidátusi disszertációm egyik opponense volt, és 2004-ben ún. *consulting editor*-ként bevont az *Across Languages and Cultures* szerkesztőbizottságába, majd az ELTE fordítástudományi doktori programjába. Az Acrossnál a beérkező cikkek előzetes bírálata és a recenziókkal való foglalkozás volt a feladatom; amikor nem kaptunk recenziót, akkor én írtam egyet. A fordítástudományi doktori programban *A fordítás lexikai kérdései* c. tárgyat oktattam mintegy húsz éven keresztül. Gyakran kértek fel külső opponensnek; összesen 25 disszertációnak voltam az opponense, és több hallgató témavezetője voltam.*

VK: A MANYE-kongresszusokon a neved „húzónev” volt a fordítástudományi szekcióban tartott magas színvonalú előadásaid miatt. Milyen más konferenciákon fordultál meg itthon és külföldön?

HP: Idehaza először szaknyelvi konferenciákon vettem részt, később a MANYE-kongresszusokon. Be is választottak a MANYE választmányába. A „húzónev” státusz néha azzal a kellemetlenséggel járt, hogy a délután végére hagyták az előadásomat, hogy a résztvevők maradjanak. Legtöbbször nem maradtak. 2002-től állandó résztvevője és előadója voltam a Pannon Egyetem Balatonalmádiban tartott *Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem* konferenciáinak. Részt vettem a gödöllői *Szaknyelv és szakfordítás* című szakmai napok szervezésében, 2006-ban pedig megszerveztük a MANYE rendkívül sikeres XVI. kongresszusát. Több külföldi konferencián is jártam, AILA-kongresszuson, LSP-konferencián, az Európai Fordítástudományi Társaság (EST) 2002-es és 2007-es kongresszusán, és természetesen jó néhány Kárpát-medencei konferencián; egy időben rendszeresen jártam Kolozsvárra, ahol a Babeş-Bolyai Egyetem magyar és angol szakos hallgatóinak tartottam előadásokat.

VK: Kiemelkedő szakmai tevékenységedet a MANYE 2007-ben Brassai-díjjal ismerte el, amely a magyar alkalmazott nyelvészek legjelentősebb szakmai kitüntetése. Mit jelentett számodra ez a díj?

HP: Ez a díj valóban nagy megtiszteltetés volt számomra, és további munkára ösztönzött. Annak külön örültem, hogy ennek folytán a következő MANYE-kongresszuson plenáris előadásban beszélhettem a relevanciaelmélet fordítástudományi alkalmazásairól. Ezzel az elmélettel Vermes Albert disszertációjának opponenseként ismerkedtem meg, és bár eleinte bíráltam, rájöttem, hogy nagyon jól alkalmazható a fordítástudományi kutatásokban. Most megjelent könyvemben is a relevanciaelmélet adja az elméleti hátteret.

VK: 2006 ismét a váltás éve volt, hiszen 2006 és 2010 között a Pannon Egyetem angol tanszékén az angol nyelvtanárképzésben oktattál nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti tárgyakat, és oktatóként csatlakoztál a Pannon Egyetem Nyelvpedagógiai Doktori Programjához, ahol szintén szókincselsajátítást tanítottál. Hogy érezted magad Veszprémben?

HP: Alapvetően jól éreztem magam, a kollégákat már korábban ismertem. Sokszor új tantárgyakat kellett tanítanom, de szívesen ismerkedtem meg újabb szakterületekkel. Nagy eredménynek tartottam, hogy a hallgatók láthatóan kedvelték az óráimat, pedig a szintaxist általában nem szeretik. Sajnos éppen akkor kellett eljőnnöm, amikor beindult az MA-szintű fordítóképzés. (Korábban Gödöllőn is beadtuk a szakindítási kérelmünket, de elutasították, többek között azzal a kifogással, hogy hiányoznak a személyi feltételek. Miközben hárman voltunk olyanok, akiknek fordítástudományból volt doktori fokozatuk, Dróth Júlia, te és én. A Pannon Egyetemen rajtam kívül nem volt ilyen oktató.)

VK: Miért kellett eljőnnöd?

HP: Már Gödöllőről is részben azért jöttem el 2006-ban, mert bizonytalan volt a Nyelvi Intézet jövője (a graduális szakfordítóképzés megszűnt, a nyelvoktatást hol megszüntetni akarták, hol átszervezni), és részben azért, mert elértem a nyugdíjkor-

határt, és tartottam tőle, hogy nyugdíjazni fognak. Ez végül a Pannon Egyetemen ért utol, 2010-ben. Az egyetemeken állandóan napirenden volt a létszámleépítés, és ezúttal azok kerültek sorra, akik már nyugdíjasok voltak. Szerencsére a Kodolányi János Főiskola Angol Tanszékének a vezetője, Sárdi Csilla még abban az évben alkalmazott, így még három évig taníthattam főállásban. Itt a nappali tagozat órái mellett a posztgraduális szakfordítóképzésben is részt vettem, többek között fordításelméleti előadásokat tartottam. Tömbösített órák voltak szombati napokon, volt, hogy nyolc órán keresztül adtam elő, és az utolsó óra háromnegyed hétkor fejeződött be. Egyszer nagy dicséretet kaptam a hallgatóktól, legalábbis én annak vettem: fél hét körül megkérdeztem őket, hogy kitartsuk-e az órát az előírt ideig, vagy fejezzük be kicsit előbb, de azt mondták, fejezzük csak be a szokott időben. 2013-ban aztán a Kodolányin is utolért a létszámleépítés, fél évvel a 70. születésnapom előtt.

VK: Hogyan alakult a publikációs tevékenységed?

HP: Ezekben az években elég sok folyóiratcikket és könyvfejezetet publikáltam, angol nyelvű szerkesztett kötetekben és nemzetközi folyóiratokban is, de ez utóbbiból még többet kellett volna. A konferenciákon tartott magyar nyelvű előadásaimat általában a konferenciák kötetiben jelentettem meg. Visszatekintve úgy látom, hogy ezek közül jó néhány komoly cikk lehetett volna, nemzetközi folyóiratban is megállták volna a helyüket. Későn ismertem fel, hogy hiába írok meg egy témát a legjobb tudásom szerint, egy konferencia-kiadványban senki nem olvassa – így ezeket elpazaroltam. Írtam például cikket a sértés beszédaktusáról, ami teljesen visszhangtalan maradt, pedig szerintem, ha angolul írom meg és küldöm el egy pragmatikai folyóiratnak, nem lett volna esélytelen.

VK: A Kodolányi után sem vonultál vissza sem az oktatástól, sem a kutatástól. Az utóbbi tíz évben is folytattad a munkát a fordítástudományi doktori programban, Gödöllőn a posztgraduális szakfordítóképzésben, a Károlin pedig kontrasztív nyelvészetet tanítottál. Emellett számos magyar és angol nyelvű szakcikket és könyvfejezetet írtál, és három könyved is megjelent.

HP: Ezek a könyvek a korábbi évek kutatásainak és az oktatás során kidolgozott anyagok összefoglalásai. 2014-ben jelent meg a fordítástudományi kutatásaimat összefoglaló könyvem (*Mitől fordítás a fordítás?*). 2015-től 2020-ig a Károli Gáspár Református Egyetemen külső előadóként a *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok* című tantárgyat tanítottam; ezeknek a kurzusoknak az anyagát foglalja össze a 2021-ben megjelent *Hungarian–English Contrastive Linguistic Studies* című könyv, amelynek átdolgozott változata 2024-ben jelent meg *Hungarian–English Linguistic Contrasts* címmel (ez online is elérhető). Az idén, 2024 nyarának végén jelent meg a szakfordítóképzésben tartott előadásaim anyaga könyv formájában *Bevezetés a fordítástudományba* címmel.

VK: A Mitől fordítás a fordítás című könyv tematikája elég változatos. Az egyes fejezetek érintik a fordítás és a relevanciaelmélet kapcsolatát, a fordított szöveg minőségét, a szókapcsolatok szerepét, az explicitációs hipotézist, a kulturálisan kötött kifejezéseket és a fordítási folyamat pszicholingvisztikai kérdéseit. Végül is melyik téma foglalkoztatott leginkább?

HP: Ez időben változott. Több téma érdekelt, nem horgonyoztam le egyetlen téma mellett. Hol a szókapcsolatok fordítása, hol az explicitáció, hol a kulturálisan kötött kifejezések fordítása kötött le leginkább. Időnként visszatértem egy-egy témához: ilyen volt az explicitáció és a kulturálisan kötött kifejezések. 2012-ben az *Across Languages and Cultures*-ben jelent meg Lanstyák Istvánnal közösen írt cikkünk, amelyben arról van szó, hogy a fordítási univerzálékhoz, például az explicitációhoz hasonló jelenségek a kétnyelvűek nyelvhasználatában is megjelennek, és végső soron mindkét esetben arra vezethetők vissza, hogy a kommunikáció korlátozott: a két nyelv használata korlátot jelent. A cikkünkben felvetett *constrained communication* fogalmára azóta sokan hivatkoztak, a Google Scholar jelenleg 111 hivatkozást tart számon. 2020-ban Klaudy Kingával közös cikkben elemeztük a részleges kulturális visszafordítás kérdését, azaz az olyan szövegek fordítását, amelyekben a kulturálisan kötött kifejezések nem a forrásnyelvi kultúrához, hanem a célnyelvi kultúrához kötődnek. Ilyen például Diane Pearson *Csardas* című műve, vagy Tibor Fischer *Under the Frog* című regénye. Ezek Magyarországon játszódnak, és a magyar kultúraspecifikus kifejezések angolul jelennek meg bennük. A magyar fordító tehát gyakorlatilag visszafordította ezeket magyarra. Szerintünk ez részleges visszafordítás: az eredeti mű ugyan nem fordítás, de a magyar eredetű kultúraspecifikus kifejezések fordítása visszafordítás. Néha más területekre is kirándultam: az említett pragmatikai cikken kívül egy háromrészes *Nyelvőr*-cikkekben foglalkoztam a fordítás és a nyelvi norma kérdésével. Ezt még magyar szakos hallgatók ajánlott olvasmányai között is felfedeztem az interneten. Amikor a fordítás pszicholingvisztikai kérdései kezdtek érdekelni, Gósy Máriával közösen írt cikkünkben azt próbáltuk felderíteni, vajon a terpeszkedő szerkezetek (amelyek állítólag jellemzők a fordításokra) tényleg megnehezítik-e a megértést.

VK: *A Hungarian–English Linguistic Contrasts* című könyved szintén visszatérést jelent egy korábbi témához. Van még a kontrasztív nyelvészetnek aktualitása a nyelvtanulásban és a fordításban?

HP: A kontrasztív nyelvészetnek nincs olyan nagy szerepe a nyelvtanulásban és a fordításban, mint annak idején feltételezték, de azért van szerepe, és jó, ha a tanárnak készülő nyelvszakos hallgatóknak van valami fogalmuk arról, hogy más tényezőkkel kölcsönhatásban hogyan hatnak a nyelvi kontrasztok a nyelvtanulásra. Ez a könyv tulajdonképpen egyetemi tankönyv, amelyet korábbi kontrasztív nyelvészeti kutatásaim, fordítási és fordításoktatási tapasztalataim alapján állítottam össze.

VK: *Idén jelent meg a Bevezetés a fordítástudományba* című könyved, amely alcíme szerint a posztgraduális szakfordítóképzésben részt vevő hallgatók számára íródott, és azokat a fordításelméleti témákat öleli fel, amelyek a szakfordítóképzésben a legfontosabbak. Bár egy teljes fejezetet szentelsz a gépi fordítás kérdéseinek, a gépi fordítás fejlődése felveti azt a kérdést, hogy szükség van-e a fordítóképzésben fordításelméletre?

HP: A gépi fordítás színvonalának látványos javulása valóban felvet egy sor kérdést a fordítóképzéssel és a fordítástudományi kutatásokkal kapcsolatban. Éppen ezekkel a kérdésekkel foglalkozom két hamarosan megjelenő cikkemben. Összefoglalva, úgy gondolom, hogy fordítóképzésre továbbra is szükség van, bár lehet, hogy kevesebb fordítót kell képezni, mint korábban. A hangsúly áttevődik az utószerkesztésre, de az utószerkesztőnek is szüksége van fordítói kompetenciára (és utószerkesztői kompe-

tenciára is, amennyiben ez különbözik a fordítói kompetenciától). Érvelésem szerint a fordításelméleti ismeretekre továbbra is szükség lesz mind a fordító-, mind az utó-szerkesztő-képzésben.

VK: Cikkeidre nagyon sokan hivatkoznak, nincsen olyan fordítástudományi rendezvény, ahol legalább egyszer ne hivatkoznának rád. Klaudy Kinga mellett alighanem te vagy a leggyakrabban hivatkozott fordítástudományi szerző Magyarországon. Melyik írásodra vagy a legbüszkébb?

HP: Alighanem a Wine and translation címűre. Ez egy kitalált kísérlet leírása, mindössze négy oldal angolul, ami azt „bizonyítja”, hogy a mértékletes alkoholfogyasztás kedvezően hat a fordítói munkára. Sikerült benne a tudományos cikkek jellemzőit mintaszerűen követnem, így sokan azt hitték, hogy valóságos kísérletről szól. Anthony Pym feltette az internetre, és ezután kaptam olyan kérést is, hogy hollandra akarják fordítani, küldjem el a dokumentációját. Brian Mossop azt írta, hogy a kanadai fordítók körében nagyon népszerű a cikk, kéri, hogy a fordítóirodák gondoskodjanak a borról. Ajánlottam nekik a fordításbort (ez tokaji borfajta, ami úgy készül, hogy az egyszer már kipróbált aszúszemeket másodjára is felhasználják; az 1996-os budapesti II. Transfere Necesse Est konferencián minden résztvevő kapott egy üveggel).

VK: A szakfordítóképzés egyik alapkérdése, hogy szakember vagy bölcész legyen a szakfordító, azaz szakemberekből kell-e fordítókat és tolmácsokat képeznünk, vagy nyelvszakos bölcészekből. Nyelvszakos bölcészként te is szaktolmácsoltál és szakfordítottál. Mi erről a véleményed?

*HP: A szakfordításban és szaktolmácsolásban a szakember előnnyel indul, különösen idegen nyelvről magyarra irányban. Magyarról idegen nyelvre fordításban és tolmácsolásban eddig, jobb nyelvtudásuk révén, a bölcész képzettségűek élveztek némi előnyt. Most, hogy a gépi fordítás nyelvi szintje kifogástalan szakfordításokat produkál (ezt megtapasztaltam a magyar–angol szakfordítói órákon), feltehetően a szakmához értők tudják jobban megítélni, hogy a fordítás szakmailag és terminológiaiailag rendben van-e. Vannak olyan esetek is, amikor a fordítónak mindenképpen szakembernek (is) kell lennie, például amikor a fordítás mellett adaptációra is szükség van. Stephen Pinker *A nyelvi ösztön* könyvének fordítása sok magyar példát és egyéb adaptációt is tartalmaz, amelyeket nem nyelvész képzettségű fordító aligha tudott volna megoldani.¹ És talán a mesterséges intelligencia sem. Az optimális megoldás tehát az, ha a fordító szakember, akinek tehetsége, képzettsége és gyakorlata is van mind a szakmájában, mind a fordításban. Ugyanakkor a nem szakember fordító és tolmács is nyújthat jó teljesítményt, ha valamennyire megismeri a szakterületet és a*

¹ „Külön is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy *A nyelvi ösztön* magyar kiadása nem egyszerű fordítás, sokkal inkább átültetés, alkalmazás. A könyvben említett nyelvi jelenségek angol példáinak lefordítása mellett magyar nyelvű anyag (irodalmi szövegrészletek, újsághírek stb.) is segítik a jobb megértést. Ezenkívül a magyar kiadás kitér a releváns hazai kutatásokra is, megemlítve az adott témában megjelent fontosabb hazai munkákat.” (Steven Pinker: *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Fordította Bócz András, Typotex, Budapest, 1999, 496) Gervain J. Ösztön-e a nyelv? *Magyar Tudomány*, 2000. február. <http://epa.niif.hu/00700/00775/00015/244-247.html>

terminológiát. Ezt személyesen is megtapasztaltam. Miután már több mint tíz éve tanítottam a GATE-n, tolmácsolni hívott a Gödöllői Búza- és Borsótermesztési Rendszer. Egyik tsz-látogatás során az angol vendégek már távolabb álltak, az egyik magyar szakember azonban még tovább magyarázta nekem, hogy „ezen a táblán a műtrágya kissé megperzselte a növényeket, de hát ismered a hatásmechanizmusát”. Úgy látszik, a tolmácsolás alapján nem tűnt fel neki, hogy nem vagyok szakember. Ezt a dicséretet örök időkre megőriztem emlékeimben.

VK: Szerinted mennyiben teremtett új helyzetet a gépi fordítás a fordítóképzésben és a fordítástudományban?

HP: Alighogy kikeveredtünk a Covidból és az online oktatás korlátaiból, jött az újabb kihívás, a neurális gépi fordítás és a mesterséges intelligencia. Emiatt a magyar–angol fordítási órákon már tavalyelőtt átálltunk az utószerkesztésre. A fordítandó szövegek kiválasztása egyre nehezebb lett: órákat töltöttem azzal, hogy olyan szövegeket keressek, amelyeknek a fordításában a DeepL hibákat követ el, de a ChapGPT megérkezésével még nehezebb lett ilyen szakszövegeket találni. Ráadásul a neurális gépi fordítás színvonala folyamatosan javul, és azok a cikkek, amelyeket tavaly vagy tavalyelőtt írtam erről a témáról, részben már el is avultak.

VK: Mennyire tartod magad elméleti, illetve gyakorlati szakembernek? Nekem úgy tűnik, hogy nem alkottál nagy elméleti modelleket, inkább az eredmények alkalmazását, alkalmazhatóságát tartottad szem előtt.

HP: Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása számomra mindig fontos volt. Aki fordítástudománnyal foglalkozik, az általában úgy gondolja, hogy akkor van értelme a tudományos kutatásnak, ha azok a gyakorló fordító számára is hasznosak (annak ellenére, hogy a gyakorló fordítók sokszor szkeptikusan viszonyulnak mindenféle elméleti kutatáshoz). Ezt a saját magunk által támasztott követelményt nem mindig tudjuk teljesíteni, de mindig ott van a háttérben. Egyetemi pályafutásom során is arra törekedtem, hogy ne erőltessem olyan részletek tanítását, amelyek bonyolultak és a gyakorlat számára haszontalanok. Egyik fő törekvésem az volt, hogy minél érthetőbbé tegyem azt, amit meg akarok tanítani, és a fölösleges tudományoskodástól megkíméljem a hallgatókat. Azokat az ismereteket emeltem ki, amelyeknek láttam a gyakorlati hasznát.

VK: Milyen témával akarsz legközelebb foglalkozni? A Bevezetés a fordítástudományba című könyved bemutatóján azt mondtad, hogy a fordítás terminus jelentését szeretnéd megvizsgálni. Mit kell ezen vizsgálni?

HP: A részleges kulturális visszafordítás témájának a kutatása során a következő probléma merült fel bennem. Egy eredeti mű írója, aki mondjuk angolul ír Magyarországról, nyilvánvalóan angolul gondolkodik és angolul ír. De mi történik akkor, ha egy magyar kultúraspecifikus kifejezést akar angolul kifejezni? Tegyük fel, hogy magyarul jut eszébe. Vagy leírja a magyar szót, vagy valamilyen módon lefordítja angolra. De fordításnak nevezhetjük-e ezt? A fordítást általában úgy határozzák meg, hogy van egy szöveg egyik nyelven, amit a fordító elolvas, és kifejezi egy másik nyelven. Itt azonban nincs szöveg, és nem kívülről jön. Fordítás-e az, ha az írónak először egyik

nyelven jut eszébe egy szó, és azt egy másik nyelven írja bele a szövegébe? Fordítás-e, ha angol társaságban eszembe jut egy magyar vicc, és elmondom angolul?

Ennek az életkornak az az előnye, hogy már nem kell külső követelményeknek megfelelni, nincs publikációs kényszer, és azzal foglalkozik az ember (ha egyáltalán foglalkozik még valamivel), amivel akar. Pályafutásom során sok hasznos alkalmazott nyelvészeti témával foglalkoztam, így itt az ideje, hogy egy teljesen haszontalan elméleti kérdéssel foglalkozzak. Terveim között szerepel még az indonéz nyelv megtanulása is.

Köszönöm az interjút!

Bárdosi Vilmos

Szólások, szótárak és a francia nyelv vonzásában. 30 válogatott tanulmány 45 év írásaiból.

Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 227.

Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2022, 400 p.

ISSN 1419-6603 ISBN 978-963-409-347-3

Bárdosi Vilmos tanulmánykötetének címe koncentrikus köröket ír le. Első eleme a szerző fő kutatási területe, ez adja a középpontot. A második ennek empirikus kontextusára fókuszál, melyet Bárdosi nemcsak tudósként, hanem gyakorló lexikográfusként is bejárt. A harmadik pedig az előző kettő legtágabb keretének tekinthető nyelvet: a franciát jelöli meg, mely tanári pályafutásának is az alapját jelenti. A 2022-ben megjelent tanulmánygyűjtemény nemcsak az akkor kereken 70 esztendő szerző (akinek a nevéhez számos sikeres, a magyar és a nemzetközi tudományos életben is elismert szótár és szakkönyv fűződik) addigi munkásságának szép jubileumi összegzése, hanem olyan válogatás, melyet haszonnal forgathat a lexikológia iránt érdeklődő olvasó is, aki ebben a formában először kap átfogó képet a szerző tudományos munkásságának különböző területeiről. Ez a kép persze csak reprezentatív mintákból rajzolódik itt ki, hiszen 30 tanulmány szükségképpen csak töredékesen tudja visszatükrözni mindazt, aminek leltárát egy 140 tétel publikációs jegyzék alakjában találhatjuk meg a kötet végén. De a minden munkáját átható erudíció és az a szenvedély, mellyel a francia nyelvet kutatja, ennyiből is világosan kisérez.

Bárdosi Vilmos neve jól ismert a magyarországi francia tanulmányok és a lexikográfia világában egyaránt. Az előbbi területen azért, mert máig is annak az Eötvös Loránd Tudományegyetemnek az oktatója – immár eme-

ritus professzorként –, ahol 1976-ban, friss tanári diplomával a zsebében pályafutását elkezdte, ahol francia szakos hallgatók generációi tanultak tőle nyelvészetet, s amelynek Francia Tanszékét, a hazai frankofónia e fellegvárát 18 éven át vezette. Az utóbbi területen pedig lexikológiai tárgyú publikációi, színes és gazdag, sok tekintetben újító szótárírói és szerkesztői tevékenysége s az MTA Szótári Munkabizottságában viselt tagsága okán. De ez az ismertség természetesen nem korlátozódik határaink közé, amit mi sem bizonyít jobban, mint a francia nyelvészet egyik fő “hivatalos” képviselőjének, Bernard Cerquigninek a kötetben újraközölt, eredetileg a *Revue d'études françaises*-ben Bárdosi 60. születésnapjára megjelentetett, *Éloge d'un Européen (Egy európai dicsérete)* című köszöntője (Cerquignini, 2012). Ami pedig e tíz évvel későbbi születésnapot illeti, Kiss Gábornak, a könyvet publikáló Tinta Könyvkiadó igazgató-főszerkesztőjének előszava mutatja be azt a több mint két évtizedes, tíznél is több kiadvány gyümölcsét hozó és barátsággá érlelődött szakmai kapcsolatot, mely Bárdosi *Magyar szólástárának* 2003-as kiadásától a mostani tanulmánykötetben testet öltött köszöntésig elvezetett.

Az olvasó tehát, ahogyan azt mindjárt a címlap tudatja vele, Bárdosi Vilmos eddigi pályája 45 évének (magyarul, franciául és németül megjelent) írásaiból válogatva kap a kezébe harmincat. Míg egyetemi oktatóként a fonetikától a nyelvtörténetig a nyelvészeti kurzusok széles skáláját tanította, s ezért neve a franciás világban az ehhez kapcsolódó tananyagfejlesztési tevékenységéről, így közelebbről a több kiadásban és különböző formákban megjelent francia fonetikai munkatankönyvéről (Bárdosi, 1996, 2006, 2021) legalább annyira ismert, mint frazeológiai és lexikográfiai munkásságáról, a kötet (értetően) ez utóbbiakra fókuszál. Azért – bár

távolról és áttételesen, de – a fonetika is viszszaköszön, sőt valamiképpen még keretet, vázat is ad a cikkgyűjteménynek: az első tanulmányban (*Téves analógiák a francia nyelv kommunikációs rendszerében*) a népetimológia hangtani vonatkozásainak formájában, a kötet közepe táján olvasható *A francia helyesírás* címűben s az utolsóban (*Ritka betűk a francia értelmező szótárakban*) pedig a betűk és az írásmód mint a hangzó nyelv, a beszédhangok rögzítésének eszközei révén.

Az egymást első megjelenésük időrendjében követő tanulmányok sorát három tematikus csoport mögöttes szerkezete alakítja egységgé (melyeknek a kronológiai elv érvényesítése helyett explicit, szerkezeti tömbökként való megjelenítése talán még jobban segítette volna az olvasó eligazodását). Ezek közül az első a szóláskutatás, a frazeológia, melynek köréből 11 tanulmányt tartalmaz a kötet. A szerző ezekben a francia és a magyar szólások eredetével, összehasonlításával és jelentésváltozásaival ugyanúgy foglalkozik, mint a frazeológia elméleti kérdéseinek vizsgálatával. Az ebbe a körbe tartozó írások részint egy-egy francia vagy magyar frazémát járnak körül (*Un ange passe. Contribution à l'étymologie d'une locution; Hagyomány és megújulás egy francia szólásban; Vivre sur un grand pied. Questions autour de l'origine d'une vieille locution française; Madarat lehetne fogatni vele. Adalékok egy szólás eredetéhez*), esetleg egy konceptuális/lexikai mezőre terjesztve ki a vizsgálatot (*Les profils linguistiques de la main en français et en hongrois; Nem babra megy a játék! A bab szó frazeológiai konceptualizálódása néhány európai nyelvben*), részint a frazémák valamely általánosabb sajátosságát vagy rendszerüket tárgyalják (*Entre fil d'Ariane et tonneau des Danaïdes : problèmes de classification des phrasèmes français; Les figés du français : héritage classique et renouvellement; Ismert szólások (főle)ismert eredete; Tulajdonneves frazeológiai reáliák fordítási nehézségei*), a Michel Bréalt és Charles Ballyt a modern

frazeológia előfutárait bemutató írással pedig a tudománytörténet dimenziója is megjelenik a kötetnek e mögöttes gondolati egységében.

A másik – az előbbihez szorosan kapcsolódó – témakör a lexikográfia, különös tekintettel a frazeográfiára, a frazeológiai egységek szótári reprezentációjának kérdéseire. 12 tanulmány alkotja ezt a tematikus csoportot, melyen belül egy külön altémának tekinthető tudománytörténeti vonulatot is felfedezhetünk. Ez utóbbiba tartozik az Aurélien Sauvageot lexikográfiai munkásságának szentelt fejezet, a francia származású humanista jezsuita Pomey Ferenc XVIII. századi nyelvpedagógiai, frazeológiai, frazeográfiai és lexikográfiai munkásságának jelentőségét tárgyaló tanulmány, valamint a Pierre Larousse-nak és a *Petit Robert* szótárnak szentelt írások. A fennmaradó nyolc cikk egyrészt áttekintő jellegű, másrészt programatikus elemeket, a *state of the art* bemutatását is tartalmazó reflexió. Az előbbi csoportba sorolható az állandósult szókapcsolatok kezelésmódjának a francia szótárakban megfigyelt problémáit feltáró francia nyelvű tanulmány, a magyar frazeográfiát áttekintő, Hessky Reginával közösen németül publikált könyvfejezet, *A frazeográfia néhány aktuális kérdése* című akadémiai előadás szövege, a *Phraséographie : questions théoriques et pratiques* című áttekintés, mely a frazeográfia kialakulásának történeti aspektusait, más tudományágakhoz fűződő viszonyát, elméleti kérdéseit és gyakorlati problémáit mutatja be, illetve a *Gondolatok a lexikográfiáról* című tanulmány. Az utóbbi csoportot az *Egy új típusú szólásszótár szükségességéről* szóló 1982-es írás nyitja, s ebbe tartozik a magyar frazeológiai adatbázis létrehozásának és az abból generált szinonim frazémaszótár munkálatainak Kiss Gáborral közösen készített bemutatása, valamint a későbbi magyar frazeológiai etimológiai szótár szerkesztési elveit, sajátosságait és empirikus megalapozását prezentáló tanulmány is.

A harmadik témakör első látásra nem is körvonalazódik tisztán, inkább vegyes tárgyú írások színes gyűjteményének hajlanánk tekinteni az előbbi két körbe nem tartozó fejezeteket. De amellett, hogy a hangzó nyelv grafikus megjelenésével foglalkozó – s így határozott tematikai vonulatot mutató – már említett tanulmányokat is ide vehetjük, rájövünk, hogy egyrészt ezeken is végigvonul a szavak iránti szenvedélyes érdeklődés vezérmotívuma, másrészt pedig egy másik vezérmotívum: a nyelvnek élő és minduntalan változásban lévő rendszerként való felfogása és láttatása tör itt a felszínre. A címek – a korábban említett három írás mellett – magukért beszélnek, és árulkodnak e mögöttes összefüggésről is: *Nyelvművelés Franciaországban, A világ nyelvi képe a legújabb francia szavak, szólások tükrében, Globalizáció, Európa és nyelv: a francia példa; Compétitivité des langues et mondialisation : le cas du français et du hongrois.*

A tanulmánygyűjtemény az újraközlés ilyen formájának a hasznosságáról győzi meg az olvasót: a korábban változatos helyeken publikált írások három évtizeden átívelő sora együvé kívánczozik, szerves egészet alkot, és nemcsak ünnepezt szerzőjéről fest részletgazdag portrét, hanem hasznos kézikönyvként kerül a nyelvész és az érdeklődő szakmán kívüli asztalára is.

A kötetet Bárdosi Vilmos szakmai életrajza teszi teljessé, melyet a tanítvány és kolléga Zimonyi Péter jegyez, valamint a már említett publikációs jegyzék. A könyvet Kiss Gábor szerkesztette s a francia nyelvészet egy másik hazai kutatója, Oszetzy Éva lektorálta.

IRODALOM

- Bárdosi, V. (1996). *Au son des sons. Manuel d'exercices de compréhension, de prononciation et d'orthographe du français moderne.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdosi, V. (2006). *Francia kiejtésiskola. Cours de phonétique française.* Budapest: Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/04800/04817/04817.pdf> (2023.04.07.)
- Bárdosi, V. (2021). *Francia kiejtésiskola. Francia kiejtési és helyesírási útmutató gyakorlatokkal - Manuel de prononciation et d'orthographe du français moderne avec exercices.* Budapest. http://bardosiv.web.elte.hu/BBN-FRA13-212_Francia_nyelvtan_1_Fonetika/07_BBN-FRA13-212_Tananyag.pdf (2023.04.07.)
- Bárdosi, V. (2003). *Magyar szólástár.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Cerquiligni, B. (2012). *Éloge d'un Européen. Mots, phrasèmes, dictionnaires – Mélanges offerts à Vilmos Bárdosi pour ses 60 ans = Revue d'études françaises, Numéro hors série, 7–8.*
- Nádor Orsolya
A kelet-közép-európai nyelvi térség. Károli Könyvek – monográfia.
 Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó 2023. 259 o.
 ISBN: 978-963-646-068-6
- Vannak könyvek, amelyek már a címükkel azonnal megfogják az olvasót, és nem eresztik mindaddig, amíg az utolsó betűig el nem olvassa a benne foglaltakat. Nádor Orsolya új kötete nekem ilyen. A szöveg, az olvasás örömet ígérő kulcsszó a tudományos monográfia címében a *Kelet-Közép-Európa* toponima, amely napjainknak is az egyik legkutatottabb, legizgalmasabb, legérdekesebb régiója, maga az interdiszciplinaritás, a sokszínűség, a szövevényesség, az egység és a különbözőség változatossága. A modern (szemléletű) tartalom tetszetős formát kapott, a maga egyszerűségében szép és elegáns a könyvborító, kellemesen olvasóbarát a betűforma, a színes illusztrációk

Csüry István

kiválóan alátámasztják a logikusan tagolt, igazán bőséges és sokoldalú ismeretanyagot.

A 259 oldalas könyv megírását elsősorban a szerző egyetemi oktatói tapasztalatai ihlették (9). A szemináriumi hallgatók érdeklődésének, tudásvágyának kielégítése volt az egyik cél, a könyv tehát – erről az oldalról nézve – egyetemi jegyzet. S mint ilyen, kiváló, érthető, stílusa megkapó, reális, de lélekkel íródott, mint ahogy Nádor Orsolya többi írása is, s ez nagyon pozitívan hat az egyetemi hallgatók témához fűződő attitűdtartalmaira. A szerző másik célja a megközelítés módjában öltött testet: a nyelvtudomány oldaláról kíván hozzájárulni a politológusok, a történészek és a geográfusok által már közel két évszázada kutatott régió jellemzőinek megértéséhez (9), ezt húzza alá a nyelvi térség szerkezet. Arra keres és talál választ a szerző – a nyelvtudomány más diszciplínái segítségével –, hogy Kelet-Közép-Európa felfogható-e nyelvi térségként is. Kiváló, nagyon hasznos kézikönyvet adott Nádor Orsolya a tudománynak, az oktatásnak, kicsi és nagy érdeklődőnek egyaránt. Csupán egyetlen hiány fogalmazódott meg bennem: nincs a könyvben tárgymutató és/vagy névmutató. A hiány talán azért is érezhető, mert a könyv – témája és műfaja okán – rengeteg fogalmat világít meg, nagyon sok névvel dolgozik, s a rákeresés lehetősége sokszor és nagyban megkönnyítené az olvasó munkáját. De ez a hiány – a következő kiadásokban – nagyon könnyen kiküszöbölhető.

A könyv fejezetekre oszlik. A négy nagyfejezetben alfejezetek tárgyalják a résztémákat. Az egyes nagyfejezeteket nagyon korrekt összszegzés zárja, ezek végén pedig kérdések fogalmazódnak meg a témából: az olvasó ellenőrizheti a megszerzett kompetenciáit, visszamehet azokhoz a szövegdarabokhoz, amelyeknek tartalmával még nincs tisztában. Kell ennél több pl. a tartalmas szemináriumi munkához...

A nagyfejezeteket közrefogja egyrészt a szerző előszava (*Lectori salutem*) és a kedves köszönet a kötet létrejöttében támogatás nyújtott kollégáknak, illetve a végén az Utó-

szó, amelyben a szerző összegzi a könyvben lépésről-lépésre bemutatott, elemzett szempontokat: Igen, Kelet-Közép-Európa, ahol a nyelvhez való viszonyulás központi kérdés több évszázada, nyelvi térségként is értelmezhető (238). Csak osztani lehet a szerző tényeken alapuló véleményét. A szöveget a *Térképek és a Képek jegyzéke* (19 többségében színes térkép és 50, többségében színes kép szolgálja a megértést), valamint a források és a felhasznált irodalom listája követi.

Az első nagyfejezet – a témára való méltó ráhangolódást elősegítendő – áttekinti azokat a tudományterületeket, amelyek a térség kutatásával foglalkoznak (*A térség kutatásával foglalkozó tudományok*). A három alfejezetben a földrajz-, a történelem- és a nyelvtudomány, illetve a művelődéstörténeti háttér bemutatása kapott helyet. Felsorolja a térség országait, elemzi azok gazdasági, politikai, kulturális, vallási helyzetét, a nyelvpolitikákat, etnikai összetételüket. Állást foglal a Kelet-Közép-Európa és a Közép-Kelet-Európa helyes használatának vitájában: egyértelműen az első változat mellett voksol, hiszen Közép-Európa keleti részéről van szó, nem pedig Kelet-Európa középső részéről.

Áttekinti azokat a nyelvtudományi diszciplínákat, amelyek közvetlenül hozzájárulnak a térség nyelvi szempontú megközelítéséhez. Kiemeli a nyelvtipológiát, az areális nyelvészetet és a kontaktológiát, illetve a társadalmi két- és többnyelvűséget és a nyelvpolitikát. Megállapítja, hogy a térség nyelvei típusuk szerint flektálóak és agglutinálóak, nyelvhasználoik általában nem egynyelvű környezetben élnek. Kisebbségeik két- vagy többnyelvűek. Nyelvi megmaradásuk, integrációjuk, esetleges asszimilációjuk a közösség belső vitalitásától függ elsősorban. A kisebbségben élők állandó nyelvi kontaktusa az államnyelvvel államnyelvi szókölcsönzéseket eredményez, amelyek mássá teszik, kontaktusossá ugyan, de (számukra) semmiképp sem idegenné saját nyelvváltozatukat. Nagyon fontos szerepe van az állam nyelvideológiájának a kisebbs-

ségek anyanyelvi megmaradásában. Additív szemlélet, hozzáadó (megtartó) módszerek nélkül nincs jövő (generációs átörökítés, kisebbségnyelv-használat lehetősége az összes nyelvi szintereken), a szubtraktív (felcserélő) kétnyelvűség térhódítására (amely a nyelvi dominancia megfordulását jelenti) nagyon oda kell(ene) figyelniük a többség államalkotóinak, törvényhozóinak is.

A második nagyfejezet címe: *Nyelvek nemzeti és nemzetközi szerepben*. A három alfejezetben olyan aktuális témák szólnak meg, mint a nyelvi sokszínűség vagy a híd szerepű nyelvek problematikája, illetve a nyelv és a társadalom szövevényes viszonyából keletkező különböző nyelvváltozatok helyzete és működése. A világ nyelveinek bemutatásával rámutat a nyelvi diverzitás lényegére. Az elemzésben kiderül, hogy a térségben nincs olyan veszélyeztetett nyelv a beszélők száma alapján, amelynek van saját nyelvországa és kidolgozott standardja. Több olyan nyelve is van a térségnek, amelyek azonos dialektkontinuum mentén helyezkednek el, ezek nagyon közel állnak egymáshoz, többnyire megértik egymást, így nem társtalanok Kelet-Közép-Európában. A magyar nyelv térségbeli egyedülléte pontosan ezek hiányában alakult ki. A közvetítő (*vehikuláris*) nyelvek hidat képeznek az egyes nyelvek között. Ezt a szerepet ma az angol nyelv tölti be (a középkorban a latin volt a nemzetközi lingua franca), a mesterséges nyelvek nem bizonyultak használhatónak ebben a szerepben (Crystal, 2003: 442). A *vernakuláris népnyelvektől a nemzeti nyelvekig* című alfejezet rámutat a nyelvi identitáshoz vezető út társadalmi meghatározottságára, a nemzeti nyelvek kialakulásának folyamatára, külön kiemeli a nyelvközpontú nemzetfelfogás ismérveit.

A harmadik nagyfejezet (*Kelet-Közép-Európa nemzeti nyelvei*) történeti aspektusból elemzi a térség nemzeti nyelveit, bemutatja a terület nyelvtervezéseinek alakulástörténetét. A szláv csoportban a cseh, a szlovák, a lengyel, az ukrán és a ruszin standard nyelv-

változat kialakulásának (és implementációjának) folyamatát ismerteti. A déli szlávok közül az érintett terület érintett nyelvei a szerb, a horvát és a szlovén. Ezzel a fejezettel különösen nagy hiányt pótol a szerző, az egyetemi oktatásban ugyanis nagy szükség van nemcsak a kisebbségi nyelvek, hanem az államnyelvek jellemzőinek elemzésére, bemutatására, az efféle szintézisre, az összevetés lehetőségének kifejt(het)ésére. Nagyon érthető és gördülékeny a hallgatók/olvasók számára az *Ausbau* (ráépítő, hozzátoldó, kiépített) és az *Abstand* (különálló) nyelvek kialakulásának leírása (90): megtudjuk, miért és mennyiben *Ausbau* nyelv pl. a szlovén (a szláv nyelvek), és miért és mennyiben *Abstand* pl. a magyar és a román (Kloss, 1967).

A belső nyelvi tervezés, a korpuszalakítás hatására a 19. század végére kialakultak az ún. modern nyelvek standardjai. Anyanyelvű intézmények alakultak, tudós társaságok, akadémiák jöttek létre, szépirodalmi folyóiratok, almanachok keletkeztek, anyanyelvi órákkal gazdagodott az elemi és a középiskolai oktatás (213), s mindez hozzájárult a kialakított standard nyelvváltozat elterjesztéséhez. S hogy ez mégsem sikerült teljesen, hogy miért is kerültek szembe egymással a térség egyes nyelvei, arra a történelmi/politikai események ad(hat)ják meg a választ. Az 1918-as események következtében új államok jöttek létre, amelyek a nyelvi-nacionalista ideológia mentén szerveződtek. Többségi és kisebbségi szerepek cserélődtek, s ez újra és újra új konfliktusokat szült (214).

A negyedik nagyfejezetet az anyaország nélküli, területfüggetlen (*non territorial*) nyelveknek szentelte a szerző (*A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája*, 2004, 5–6). Megadja a területfüggetlen nyelvek pontos definícióját (218), és elhelyezi a térség érintett nyelveit a regionális és kisebbségi nyelvek Meirion Prys Jones által meghatározott rendszerében, összeveti e két nyelvet a nyelvországgal és kodifikált standarddal rendelkező nemzeti nyelvekkel. Konkrétan négy nyelvet említ, a ruszint, a jiddist, a beást

és a romanit, közülük a jiddist és a romanit elemzi részletesen. A cigány népcsoportok két- vagy többnyelvűek. Nyelvi helyzetük megvilágításához Heltai Jánost mint a kritikai szociolingvisztika képviselőjét idézi, aki a heteroglosszia, a nyelvi szuperdiverzitás és a tranzlingválás fogalmi hármasságában látja a cigány népek nyelvi helyzetének, nyelvhasználatának meghatározását (223–224).

A jiddis esetében hangsúlyozza a diglossziás helyzetet, amely a beszélt népnyelv és az írott szent nyelv funkcionális elkülönülésének következményeként alakult ki (229). A nyelvközösség története meghatározó a nyelvi helyzet alakulásában: a vándorlások, a letelepedések, a pogromok előli menekülés és a genocídium, majd pedig a túlélést biztosító asszimiláció határozta meg történetüket (233). A jiddisnek, ennek a területfüggetlen, veszélyeztetett nyelvnek a létezése azt bizonyítja, hogy minden nyelvnek adva van a lehetőség arra, hogy ne csak népnyelvként, hanem más nyelvi helyzetekben is funkcionáljon, ellássa azokat a feladatokat, amelyek a nyelvi megmaradáshoz elengedhetetlenek. Csak bízni lehet abban, hogy e nyelvek beszélőközösségeinek belső vitalitása elég erős a nyelvmegtartáshoz, s legalább lassítja az asszimilációt, ha visszafordítani már nem is tudja.

Nádor Orsolya új monográfiáját, ezt az igényesen megírt, biztos, pontos szakmai ismeretekkel megszerkesztett kiadványt melegen ajánlom minden érdeklődőnek: a felsőoktatásban tanulóknak, nyelvészeknek és nem nyelvészeknek, a történelem, a politika, a kultúrtörténet tudóinak, a szakmai ismereteiket, világlátásukat gyarapítani akaróknak egyaránt. Igazán értékes és fölöttébb érdekes olvasmány. Győződjenek meg róla minél hamarabb!

IRODALOM

A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai karta (2004). Az Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központja.

Crystal, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris.
Jones, M. P. (2013). *Endangered Languages and Linguistic Diversity in The European Union*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851_EN.pdf) (2024. 12. 17.)
Kloss, H. (1967). Abstand Languages' und 'Ausbau Languages. *Antropological Linguistics*, 9(7), 29–41.

Kolláth Anna

M. Pintér Tibor

A bibliafordítás tudománya. Bibliafordításról nyelvész szemmel

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó – Hermeneutikai Kutatóközpont.
2023, 222 p.
ISBN 978-963-646-065-5

M. Pintér Tibor *A bibliafordítás tudománya. Bibliafordításról nyelvész szemmel* című könyve 2023-ban jelent meg a Károli Gáspár Református Egyetem, a L'Harmattan Kiadó és a Hermeneutikai Kutatóközpont gondozásában Budapesten. A kötet a *Hermeneutikai Füzetek* című sorozat 47. kiadványa, melynek sorozatszerkesztője Fabiny Tibor, a KRE BTK egyetemi tanára és a Hermeneutikai Kutatóközpont vezetője.

A szerző, M. Pintér Tibor a Károli Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének docense, számos kutatócsoport tagja és vezetője, többek között a Hermeneutikai Kutatóközpont Intézet Egységes Bibliaolvasó (EBO) Kutatócsoportját is vezette 2022-2024 közt. E tevékenységéhez szorosan kapcsolódik a bibliafordítások ismerete, feldolgozása és összehasonlítása. A most bemutatott mű is a bibliafordításokról szól, az elméleti nyelvészet oldaláról megközelítve azokat. Ahogyan azt a kötet előszavában maga a szerző is írja,

bibliafordításban eddig még nem vett részt, azonban évek óta gyakorló fordító, valamint oktatási-kutatási területének jelentős része érinti a szakfordítást.

A könyv kétszázhuszonkét oldalas, és tíz nyelvészeti tanulmányt tartalmaz a magyar nyelvű bibliafordítások elemzéséről. Többségük már korábban megjelent, néhányat azonban most közöl először a szerző. (A kötet utolsó két oldalán megtaláljuk a már publikált tanulmányok eredeti megjelenési helyét.) Közös pontja tehát a tanulmányoknak a magyar nyelvű bibliafordítások elemzése, és a különböző fordítások háttérében meghúzódó elméletek alapos, részletes bemutatása. A kötet egyik erőssége emellett az, hogy az általános elméleti oldal ismertetése után a magyar nyelvű fordítások nyelvtechnológiai feldolgozottságát is megismerhetjük. A szerző jó ismerője a nyelvtechnológia, valamint a digitális bölcsészet eszköztárának és alkalmazási területeinek a fordításkutatásban.

Az első tanulmány *A bibliafordítás sajátosságai a fordítástudomány tükrében* címet viseli, és áttekintést nyújt a bibliafordításhoz kapcsolódó fordítástudományi kérdésekről, egyrészt történeti keretbe ágyazva azokat, másrészt bemutatva speciális vetületeiket. A szerző hangsúlyozza, hogy a szakrális szövegek fontos szerepet töltek be a fordítástudomány történeti fejlődésében, majd bemutatja e szövegek fordítási problémáit, melyek részben azonosak a bibliafordítás során tapasztalt sajátosságokkal, részben azonban különböznek azoktól. A bibliafordítás négy nagy korszakának vázlatos ismertetése után a bibliafordítás alapvető kategóriáinak tisztázása következik. Ebben a részben számos alapfogalmat jár körül a szerző, a *konkordáns fordítástól* kezdve a *formális és dinamikus ekvivalencián* át a *nyelvi formalizmusig*, melyeknek jelentését és a bibliafordításban betöltött szerepüket a további tanulmányokban részletesebben is kifejti. E bevezető tanulmány fő erénye, hogy nagyon sok alapkérdést érint, melyek a bibliafordí-

tások kapcsán felmerülnek. Hangsúlyozza, hogy a Biblia olyan szakszövegnek tekinthető, melynél nemcsak a lexikális jelentést kell ismernie a fordítónak, hanem éppoly fontos a kulturális háttértudás, az esztétikum, és a stílus által közvetített kulturális és eszmei tartalom is. Mindezek nyelvi formába öntése nagy kihívást jelent a mindenkori bibliafordítók számára.

Az *Utak a bibliafordításban* című, második tanulmányban találunk néhány olyan gondolatot is, melyek már ismerősen csengenek az előző részből. Itt azonban részletesebb leírást kapunk például a bibliafordítás négy nagy korszakáról. Az első „nagy korszaknak” (33) nevezett időszak körülbelül Kr. e. 200-tól a Kr. u. 4. századig tartott, ebből az időszakból olyan korai bibliafordítások származnak, mint például a héber szövegekből fordított arámi nyelvű tárgumok, vagy az úgynevezett pesitták, a szír fordítások. A második nagy korszak körülbelül a Kr. u. 4. századtól egészen Kr. után a 16. századig tartott, ezt a korszakot a latin nyelvű bibliafordítások jellemezték, melyek közül Szent Jeromos *Vulgatá*-ja a legismertebb. A harmadik nagy korszak „a reformáció eszmei áramlatai által indított korszak volt” (34), és a 16. századtól a 20. század közepéig tartott. Ezekben az évszázadokban számos európai nemzet saját nyelvére fordították a Bibliát, többek között magyar nyelvre is. A negyedik nagy korszak a 20. század közepén indult, és napjainkig tart. A fordítástudomány ebben az időszakban vált önálló tudományággá, s ezzel együtt megújult a bibliafordítások módszertana is. Sok új nyelvre fordították a Bibliát az elmúlt évtizedekben, „[e]gyes kimutatások szerint a kereszténység kezdete óta mintegy 2500 nyelven olvasható részben vagy egészében a Biblia” (36). Emellett számos újrafordítás, revízió és kritikai kiadás lát napvilágot különböző nyelveken.

A bibliafordítás nagy korszakainak bemutatása után a bibliafordításhoz szorosan kapcsolódó elméletek bemutatása következik. A

szerző hangsúlyozza, hogy az elmúlt kétezer év során a bibliafordításokat meghatározó fordítói stratégiák és célok alapvetően egy kontinuum két végpontja között helyezkedtek el. Egyik végponton a formaorientált fordítói megközelítést (*formális ekvivalencia*), a másikon pedig a jelentésközelítő, parafrazeáló fordításokat (*dinamikus*, majd később *funkcionális ekvivalencia*) találjuk. A 20. században két nagy elméleti fordulat bekövetkezése formálta a fordítók bibliafordításokhoz való hozzáállását. Az egyik a Eugene A. Nida nevéhez fűződő dinamikus – majd később funkcionális – ekvivalencián alapuló modell kidolgozása volt, mely az olvasót helyezi a középpontba, alapját pedig a *természetesség*, *érthetőség* és a *hűségesség* képezi, és inkább preskriptív jellegűnek tekinthető.

A Nida elméletét ért kritikák ismertetése után következik a második részletesen tárgyalta elmélet, az Ernst August Gutt nevével fémjelzett relevanciaelmélet bemutatása. Ez már egy deskriptív szemléletet képviselő fordítási modell, melyben szintén fontos figyelembe venni az olvasót és annak háttértudását, a fő cél azonban a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg közötti optimális hasonlóság elérése. Gutt elmélete után a Skopos-elmélet rövid ismertetésére vállalkozik a szerző, melynél a fő cél, hogy a fordítás által létrehozott szöveg betöltse funkcióját a célnyelvi társadalomban. Végül a szerző arra a következtetésre jut, hogy a „Biblia fordításához nem vezet királyi út...” (42). Ez a gondolat többször is megismétlődik a későbbi tanulmányokban, kiegészülve a szerző azon véleményével, mely szerint a változatos fordításelméletek alapján születő különféle bibliafordítások léte több szempontból is erény. Erre a gondolatra a későbbiekben még visszatérünk, mivel a tanulmányok jelentős részében feltűnik, és meglátásom szerint a könyv egyik fő üzenete.

A kötet harmadik tanulmánya a korpusznyelvészet felé fordul, többek között arra a kérdésre keresve választ, hogy a Biblia szö-

vegének elektronikus formában történő tárolása korpusznak tekinthető-e. A *Korpuszok a bibliafordításban mint a lexikológiai vizsgálatok eszközei* című tanulmányban a szerző azt a választ adja erre a kérdésre, hogy az egymás mellé rendezett szövegek önmagukban még nem alkotnak korpuszt, csak abban az esetben, ha azokon annotálást (általános, azaz bibliográfiai és szövegszerkezeti, továbbá grammatikai annotálást) is végeztek. A Biblia szövegének ilyen használata egyelőre még nem terjedt el, de léteznek Bibliát is feldolgozó korpuszok, melyek létrehozóit elsősorban nyelvtchnológiai szempontok vezérelték. Ezek közül hármat ismertet röviden a szerző: a Christos Christodouloupoulos által készített *Massively parallel corpus*-t, a Philip Resnik és kollegái által létrehozott *Parallel Corpus of the "Book of 2000 Tongues"*-t, valamint a bibliafordításhoz használt egyik legismertebb szoftvert, a *Paratext*-et.

Ezután újra a bibliafordítás speciális kérdéseiről olvashatunk, melyeket az előző tanulmányokban már megismerhattünk, majd a befejező részben újra rávilágít a szerző, hogy a jelenleg rendelkezésre álló digitalizált Biblia-szövegek ugyan még nem tekinthetők korpusznak, de a *Paratext* például könnyen korpuszá alakítható, sőt, jelenlegi megjelenésében és az általa nyújtott lehetőségekben is közelít a párhuzamos korpuszok felépítéséhez, így már most is segítséget tud nyújtani például az ekvivalenciák keresésében, vagy konkordanciák készítésében. Ez utóbbi témáról szól a kötet következő, negyedik tanulmánya.

Az *Online bibliaolvasók a szerepe és terminológiai megoldások keresése a bibliai konkordanciakészítésben* című tanulmány fő célja, hogy bemutassa az online Bibliák keresőfunkcióit, valamint a magyar nyelvű bibliafordításokat tartalmazó weboldalak konkordanciakészítéshez szükséges funkcionalitását. A digitális térbe helyezett szövegek kutathatósága könnyebbé tette a Bibliában történő tájékozódást, keresést, így a biblia-

fordítások elemzése, értelmezése egyszerűbbé vált, ami „segítheti a fordítástudomány több területét, akár az egyes fordítási-terminológiai problémák áttekintését, továbbgondolását.” (63)

A szerző e tanulmányában felsorolja és röviden bemutatja azokat az online oldalakat, melyeken magyar bibliafordításokat olvashatunk, vethetünk össze, és egyúttal keresőfunkcióval is rendelkeznek, továbbá lehetővé teszik a valós idejű online konkordanciakészítést: www.abibliamindenkie.hu/keres/uj; szentiras.hu/kereses/search; biblia.hit.hu; biblia.biblia.hu; biblia.szeroczei.hu; polarhome.com/biblia. Egy-egy konkordancia, azaz a Biblia szavainak és azok előfordulási helyeinek listázása sokrétűen felhasználható, használatának fordítástudományi és terminológiai vonzata is van, többek között segíti a fordítót a kontextus megismerésében, a jelentések pontosításában, a szintaktikai információk megértésében, emellett fordításelméleti szempontból fontos szerepe van például a fordítások felekezetközi megkülönböztetésében, és azon belül például az egyes tulajdonnevek írásának kérdésében is. Egy konkordancia a szakszavak doménorientáltságát mutatja, akár a tipikusan az *Ó-*, vagy tipikusan az *Újszövetségben* előforduló, illetve valamely fordításokat jellemző lexikát vizsgálunk, tehát a terminológiai kutatásokban is felhasználható.

A szerző a tanulmány további részében a Veritas kiadónál megjelent *Újjonnan revideált Károli-fordítás* (ÚRK) 2021-es változatához készülő konkordancia néhány terminológiai megoldását mutatja be. Nagyon érdekes végigkövetni ezt az empirikus kutatást, melyből a szerző – többek között – a következő konklúziót vonja le: „a bibliakongordancia készítése komplex nyelvi és egezetikai feladat, [...] a kézi és félautomata megoldások sikert hozhatnak; a tapasztalatok megfelelő implementálása pedig segíthet egy magyar nyelvű írott keresőprogram kifejlesztésében.” (77)

A kötet ötödik tanulmánya is a magyar bibliafordítások olvasását, kutatását támogató webes alkalmazásokkal, bibliaolvasókkal foglalkozik. Az *Online segédletek a magyar nyelvű bibliafordítások olvasásához* című tanulmány a bibliafordítás általános ismérveinek összefoglalása után bemutatja a szöveg-párhuzamosítás nehézségeit. A négy lépésből – a) digitalizálás, b) adattisztítás, c) importálás, d) párhuzamosítás – álló folyamat első lépése inkább technikai, mint filológiai jellegű, ezért csak az utolsó három lépésre tér ki részletesebben a szerző.

Ezután a korpuszokról és a pszeudokorpuszokról esik szó, majd megismerhetjük a konkordancia szó eredeti értelmét is, mely a Biblia bizonyos szavainak és azok lelőhelyeinek ábécérendes listáját jelentette. A tanulmány fő erénye, hogy részletesen bemutat nyolc olyan magyar nyelvű, bibliafordításokat tartalmazó weboldalt (és velük együtt egy bibliafordításokkal foglalkozó könyv függelékét is), melyek továbbfejlesztése – főként további alkalmazások (például statisztikai modulok vagy pontosabb keresést segítő alkalmazások) és források (szótárak, lexikonok) becsatornázása révén – nagyban hozzájárulhatna a kutatók, biblikusok, fordítástudományi szakemberek, illetve hermeneutikával és digitális bölcsészettel foglalkozó szakemberek munkájának megkönnyítéséhez.

A bemutatott weboldalak leírása rendkívül hasznos, gyakorlatias. Az oldalak – és a könyv függeléke – a következő sorrendben szerepelnek a tanulmányban: 1. szentiras.hu; 2. ujszov.hu; 3. biblegateway.com; 4. parallelbible.nytud.hu; 5. biblia.szeroczei.hu; 6. bibles.org; 7. biblia.hit.hu és online-biblia.ro; 8. Fabiny & Pecsuk & Zsengellér (szerk) *Felebarát vagy embertárs. Bibliafordítások és használatuk a mai Magyarországon* című kötet; 9. ebo.kre.hu.

A könyvben szereplő további öt tanulmány a bibliafordítások modern elméleteit ismerteti. A *Funkcionalista megközelítések a magyar nyelvű bibliafordításokban* című

tanulmány nem csak leírja a funkcionista elméleteket, hanem számos példával illusztrálja is az elmélet által sugallt fordítási mód-szerek gyakorlati megvalósulását néhány magyar bibliafordításban. Ez a tanulmány a már korábban kiemelt gondolattal indul: „A magyar nyelvű bibliafordítások számának gazdagsága, az egyes fordítások felekezeti vagy éppen fordításelméleti-, gyakorlati megvalósításokat alkalmazó differenciáltsága erény – erény az olvasók és erény a magyar nyelv számára” (103). Ez a differenciáltság azonban indokolja azt, hogy az egyes fordítások között különbséget tegyünk.

A szerző Szalai András (2019) fordítás-tipológiáját átvéve húsz magyar nyelvű bibliafordítást foglal táblázatba két szempont mentén: 1. hol helyezkedik el az adott fordítás a fordításban alkalmazott megoldások tekintetében a formahű – értelmező tengelyen, 2. hol helyezkedik el az adott fordítás nyelvhasználat szempontjából a régies – modern tengelyen (ld. 1. táblázat, 104).

A tanulmány további részében megismerhetjük a funkcionista elméletet, mely a bibliafordításokkal összefüggésben elsősorban Christiane Nord (2016) nevéhez kötődik, valamint a szkoposz-elméletet, melyet az 1980-as években dolgozott ki Reiss és Vermeer. E tanulmányban az a nagyszerű, hogy a szerző nem csupán bemutatja ezen elméleteket, és felsorolja a funkcionizmus jellemzőit, hanem – hat különböző magyar nyelvű bibliafordításból vett –példákon szemlélteti, milyen megoldások születtek egy-egy kérdéses kifejezés fordítása kapcsán. (A funkcionista megoldásokat minden esetben félkövér betűkkel emeli ki.)

M. Pintér számos példája közül e recenzióban – terjedelmi okokból – csak egyet mutatok be. Az 1. példában a Jób könyvének 19. fejezetéből idézett 26. vers (Jób 19, 26) különböző fordításai rámutatnak az értelmezésszerű különbségekre.

1. példa

Jób 19,26

NKJ	And though after <i>my skin</i> worms destroy this body, yet in <i>my flesh</i> shall I see God:
RKG	És miután ezt a <i>bőrömet megrágnák, testem nélkül</i> látom meg az Istent.
KNV	és ismét <i>körülvesz a bőröm, és saját testemben</i> látom meg Istenemet;
SZIT	Hogyha fölébredek, maga mellé állít, és meglátom még <i>testemből</i> az Istent.
ÚF	s ha ez a <i>bőröm lefoszlik</i> is, <i>testemben</i> látom meg az Istent.
RÚF	és ha ez a <i>bőröm szertefoszlik</i> is, <i>testem nélkül</i> is meglátom az Istent.
EFO	Miután <i>bőröm és testem elpusztul</i> , meg fogom látni Istent!

A szerző kiemeli, hogy a példában bemutatott értelmezésszerű különbségek még úgy is jól láthatóak a különböző magyar nyelvű bibliafordításokban, ha a hermeneutikai-exegetikai értekezéseket nem vesszük figyelembe. Az 1. példában a KNV szövegében olvasható „körülvesz a bőröm” kifejezés az első tagmondatban látszólag ellentétben áll (a szerző ezt antonim fordításnak nevezi) a többi fordításban szereplő „bőrömet megrágnák”, „bőröm lefoszlik”, stb. kifejezésekkel. A második tagmondatban pedig szintén a KNV fordításban és még az ÚF szövegében is a „testemben” kifejezés szerepel, míg az RKG és a RÚF a „testem nélkül” kifejezést használja.

A tanulmányban bemutatott további példák azt is igazolják, hogy „a modern fordítások nyelve közelebb áll a szekuláris nyelvhasználatához [...], minek következtében a szakrális nyelv és a köznyelv, illetve a standard nyelvváltozat közti különbség folyamatosan növekszik” (110). A szakrális nyelvről már szó esett a korábbi tanulmányokban is (például Hanula Gergely alapján), itt azzal egészül ki a kutatás, hogy a bibliafordítások szakszövegjellegének bizonyítékait is felsorolja a szerző: szóhasználat, stílus, tematikus-kultu-

rális kötöttség, és a szövegek létrehozásával kapcsolatos elméleti kérdések, problémák.

Ezek után a szerző a legitim fordítások kérdéskörét is tárgyalja (Pecsuk, 2019 és Lanstyák, 2020) alapján, majd értekezik az egyenértékűség kérdéséről is. A tanulmány végéhez közeledve a funkcionális szemlélet kritikáját is megismerhetjük Nord (2018) alapján. Miután a szerző felsorolja a fordításokat dichotomikus rendszerekben vizsgáló kutatókat, a tanulmány utolsó részében egy tágabb értelmezési kerettel is megismerkedhetünk. Floor (2007) nyolc kritérium alapján tágítja a nidai elemzési keretet, és ezek mentén négy különböző típusba sorolja a bibliafordításokat: szorosan hasonló (*close resemblance*), szabadon hasonló (*open resemblance*), szorosan interpretatív (*close interpretative*) és szabadon interpretatív (*open interpretative*).

Végül egy kérdéssel zárul a tanulmány: „van-e értelme az egyes fordításokat a fordítástudomány egyes elméleteiről elnevezett címkékkel illetni, ha hosszabb [...] szöveg-egységről van szó”(131)? A szerző válasza kettős: egyrészt igen, mert így a fordítástudomány és a hermeneutika is rá tud mutatni, milyen mélységben változik a célnyelvi szöveg a forrásnyelvihez képest, másrészt azonban nincs, mivel a fordítások megítélése változhat is.

A következő írás a szerző tollából származó rendhagyó recenzió Lanstyák István *Az Istennek könyve közönséges nyelven* című tanulmánykötetéről (2021). M. Pintér Tibor kérdések köré építve mutatja be Lanstyák művét. Azért tartja különösen fontosnak a kötet ismertetését, mivel a bibliafordításról – szorosabban vett nyelvészeti megközelítésében – magyar nyelven nagyon kevés monográfia született, valójában ez a tanulmánykötet még csak a második ilyen publikáció.

M. Pintér kiemeli, Lanstyák tanulmányai abban nyújtanak újat, hogy szerzőjük a magyar bibliafordításokkal kapcsolatban felmerülő fordítástudományi kérdéseket „a kon-

taktológia, a kétnyelvűség, valamint a nyelvi menedzselés kapcsán értelmezi, elemzi” (138), míg a korábbi, bibliafordítással foglalkozó tanulmányok szerzői inkább nyelvtörténeti és hermeneutikai megközelítésből írták le a fordítások sajátosságait. A kötetrel kapcsolatban a recenzens fontosnak látja megemlíteni, hogy az tükrözi szerzője deskriptív szemléletét, valamint széleslátókörűségét, olvasottságát, melyet többek között a szlovák és cseh nyelvű szakirodalom feldolgozása is mutat. A könyv négy nagy téma köré csoportosítja a hét tanulmányt, az első két alfejezet a bibliafordítás általános kérdéseit bemutató tanulmányokat, a második két alfejezet pedig a Károli-családba tartozó magyar bibliafordítások és fordításváltozatok sajátosságait mutatja be, valamint a magyar bibliafordítások jövőjével foglalkozik.

Ezután M. Pintér ismerteti az egyes fejezetek tartalmát, melyek részletes bemutatásától jelen recenzióban eltekintünk. Végül pedig ajánlást fogalmaz meg: mindazoknak ajánlja Lanstyák művét, „akik a bibliafordítást újszerű, a szerzőre jellemző sokoldalú megközelítésben szeretnék látni” (144).

M. Pintér Tibor könyvében *A nyelvtchnológia lehetőségei néhány magyar nyelvű bibliafordítások lexikális elemzésében. Fókuszban a SketchEngine*. (sic!) címet viseli a soron következő, nyolcadik tanulmány. Ahogyan arra a bevezetésben maga a szerző is utal, ebben az írásában „némileg untortodox” (145) elemzésre vállalkozik, mivel egy nagy múltú nyelvi elemző, a *SketchEngine* segítségével hat olyan magyar nyelvű bibliafordítás szövegeit veti össze, melyek ma is használatban vannak. A szerző a szoftver által biztosított kereteken túlmenve, saját maga által készített szövegfeldolgozó algoritmusokat is használt, például a névváltozatok elemzésénél.

A hat bibliafordítás (*Magyar Bibliatársulat fordításának 1. revíziója* – ÚF (1990), *Revideált Új Fordítás* – RUF (2014), *Újonnan Revideált Károli-fordítás* ÚRK (2011), *Kecskeméthy István fordítása* KIF (2002),

Biblia – Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás – SZIT (1973), *Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgáta alapján* – KNV (1997)) adataiból összeállított statisztikák alapján a szövegeknek olyan tulajdonságaira mutat rá ez a tanulmány, melyek felett olvasás közben, emberi szemmel nagy valószínűséggel mindenki átsiklik.

A 2004-ben elindított szoftver bemutatása után a szerző felsorolja, mely eszközök és tevékenységek érhetők el a *SketchEngine* programban: 1. konkordancia; 2. szógyakoriság; 3. kulcsszavak/terminusok; 4. kollokációk és kombinációk; 5. kollokációs különbségek; 6. szinonimák és hasonló szavak; 7. többszavas kifejezések; 8. statisztika a szövegekről. Az elemzésbe bevont magyar nyelvű bibliafordítások kiválasztásánál két fő szempont volt meghatározó: a bibliafordítások egyrészt legyenek olyanok, melyek ma is használatosak, másrészt a nyelvezetük a mai nyelvhasználatot tükrözze, hiszen így válnak összehasonlíthatóvá. Az elemzett bibliafordítások, valamint azok nyelvhasználatának bemutatása után a számszerű adatok ismertetése következik. Elsőként a szószámokat veti össze a szerző, és a kapott adatokból arra a következtetésre jut, hogy a két katolikus fordítás szószáma azért magasabb jelentősen a protestáns fordítások szószáma-inál, mivel a katolikus kánon tartalmazza az ún. deuterokanonikus könyveket is, melyek a protestáns fordításokban nem szerepelnek. A hibák számának elemzése után, melyek csupán elenyésző mennyiségben fordulnak elő, a 2-gramok (vagy bigramok), azaz a szövegek egymás mellett álló szavai sorozatának, majd a terminusoknak a vizsgálata következik. Mindkét adatsorból kimutatható például az, hogy mely fordítások állnak egymáshoz közelebb. Végül szó esik a bibliai nevek írásának problematikájáról is, mely egyáltalán nem újkeletű, hiszen már a *Septuagintában* és a *Vulgatában* is megjelent.

A tanulmány konklúziója, hogy a *SketchEngine* elemző szoftver jól használható a

bibliafordítások tanulmányozásához, elemzéséhez, jelentős mértékben felgyorsul, és pontosabbá válik általa a karakteralapú elemzés, így „a szövegek új rétegei, összefüggései tárulnak, tárulhatnak fel a kutató vagy az olvasó előtt” (173).

A kötet utolsó két tanulmánya, a *Modern fordításelméletek lehetőségei a bibliafordításban* és a *Néhány gondolat a bibliafordítás kétpólusúságáról* című tanulmányok nem mutatnak be új eredményeket, inkább összegzései a korábbi tanulmányokban már megismert elméleti háttérnek és gyakorlati elemzéseknek. Előbbi rövid áttekintést ad a magyar nyelvű bibliafordításokról, majd rátér a funkionalista elméletek bemutatására példákon keresztül. Kiemelném e tanulmányból az újrafordítás és revideálás kérdéskörét, mely a bibliafordításoknál döntő jelentőségű. Bár a végeredmény szempontjából nem feltétlenül vehető észre különbség egy újrafordított és egy revideált szövegváltozat között, a fordítók másként közelítik meg a szöveget és a feladatot: újrafordításkor egy már célnyelven létező szöveget a forrásnyelvi szövegváltozatból kiindulva újonnan lefordítanak, miközben általában támaszkodnak a már létező célnyelvi szövegváltozat(ok)ra is. A revideálás során keletkező új szöveget azonban elsősorban egy már létező célnyelvi szöveghez viszonyítva alkotják meg. A revideálandó fordítás szövegét folyamatosan figyelik, olvassák, és az adott kor nyelvéhez, nyelvhasználatához, grammatikai és stilisztikai normáihoz igazítják azt.

Az utolsó tanulmányban a szerző újra hangsúlyozza, hogy a nemzetközi bibliafordítási hagyományokhoz igazodva mind a katolikus, mind a protestáns (és a neoprotestáns) egyházak bibliafordításait a formális-dinamikus vagy formahű-értelmező fordítások mentén szokás csoportosítani. Újra bemutatja a nidai dinamikus és funkcionális ekvivalenciával és a reissi funkionalista megközelítéssel szemben megfogalmazott kritikát is. Érdemes kiemelni Ryken kritiká-

jából azt, hogy a bibliai szöveg „destabilizásáról” beszél azokban a fordításokban, ahol a dinamikus ekvivalencia követői túlzott mértékben adtak maguknak szabad kezét a forrásnyelvi szöveg értelmezése és ekvivalenssé alakítása során. E tanulmány a már korábban megismert, a kétpólusúságot kitágító elemzési keret bemutatásával zárul, mely Sebastian Floor (2007) munkásságának köszönhető.

M. Pintér Tibor tanulmánykötete jelentős hozzájárulás mind a fordítástudomány, mind a bibliafordítás-kutatás és a digitális bölcsészet területéhez, ez az interdiszciplináris megközelítés színesíti és gazdagítja a mai magyar szakirodalmat. Nyelvész szemmel ír a bibliafordításról, ami még jelentősebbé teszi e munkát, hiszen ilyen megközelítésből mindeközéig kevés írás született magyar nyelven. A könyv hasznos és érdekes olvasmány mindazok számára, akik a bibliafordítás iránt érdeklődnek, és azt a szerzőre jellemző sokrétű megközelítésből szeretnék tanulmányozni.

IRODALOM

- de Waard, J., & Nida E. A. (2002). *Egyik nyelvről a másikra. Funkcionális ekvivalencia a bibliafordításban*. Magyar Bibliatársulat – Kálvin Kiadó
- Fabiny, T. & Pecsuk, O. & Zsengellér, J. (2014). *Felebarát vagy embertárs. Bibliafordítások és használatuk a mai Magyarországon*. Luther Kiadó – Kálvin Kiadó – Hermeneutikai Kutatóközpont
- Floor, S. (2007). Four Bible Translation Types and Some Criteria to Distinguish Them. *Journal of Translation*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.54395/jot-pfw5h>
- Gutt, E. A. (1989). *Translation and Relevance*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy of the University of London. University College London
- Hanula, G. (2016). *Anyaszentnyelvünk. A „szent nyelvek” és a fordítás*. Argumentum – ELTE BTK Vallástudományi Központ Liturgiátörté-

- neti Kutatócsoport – Pápai Református Teológiai Akadémia
- Lanstyák, I. (2021). „Az Istennek könyve közönséges nyelven”. *Tanulmányok a bibliafordításról*. Fórum Kisebbségkutató Intézet
- Nida, E. A. (1994). The Sociolinguistics of Translating Canonical Religious Texts. *TTR*, 7(1), 191-217. <https://doi.org/10.7202/037173ar>
- Nord, Ch. (2018). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Routledge
- Pecsuk, O. (2020). Pontos. Természetes. Érthető. A bibliafordítás elmélete, gyakorlata és távlatai. Magyar Bibliatársulat – Kálvin Kiadó
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759715>
- Ryken, L. (2004). *Bible Translation Differences*. Crossway Books
- Szalai, A. (2019). *Bibliafordítás és bibliafordítások*. <http://www.apologia.hu/keresztenyseg/biblia-1/bibliaforditas-es-a-bibliaforditasok/>

Macsári Istvánné Szegedi Eszter

Sermann Eszter Terminológiai szabványosítás és nyelvi közvetítés

Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. 2021.
ISBN: 978-615-5946-57-8

Sermann Eszter monográfiája a terminológiai szabványosítás, a terminológiai harmonizáció elméleti és gyakorlati aspektusai és a nyelvi szolgáltatás kapcsolódási pontjaira fókuszál. A könyv az e téren megszerzett tapasztalatainak összegzése. A szerző több mint másfél évtizede a területek kutatója, a KRE Terminológiai és Kommunikációs Kutatócsoport (TERMIK) tagja, a Szegedi Tudományegyetem oktatója és kutatója (Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Fordító és Tol-

mácsképző Központ, Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia Központ), és ez utóbbi intézményben nyelvészetet, fordításelméletet és -gyakorlatot, terminológiai alapismereteket oktat. Kutatásainak elsődleges tárgyát a fordítás és a terminológia, a fordításorientált terminográfia és a terminológiai adatbázisok képezik. Kötetében különböző kutatási módszereket ötvöz, amely tartalmaz dokumentumelemzést, adatbázis-elemzést és esettanulmányt. A könyv gazdag szakirodalomra és forrásanyagra támaszkodik, szakmai lektorai Fóris Ágota és Zentainé Kollár Andrea. A kiadvány három fő részre tagolódik:

- terminológia és nyelvi közvetítés az ISO-szabványokban,
- terminológiai szabványosítás és terminológiai adatbázisok és
- terminológiai szabványosítás, mint a nyelvpolitika eszköze; spanyolországi terminológiai szervezetek és adatbázisok.

Az első fejezet a szabványosítás és a nyelvi közvetítés összefüggéseit tárgyalja, ezen belül foglalkozik a műszaki szabványosítással és a szabványosító szervezetekkel, a szabványosítás történetével és folyamatával, és kitér a terminológiai harmonizációra. A szakirodalom különbséget tesz a szabványosítás (egységesítés) és a harmonizáció (egyesítés) között. A terminológiai szabványoknak két fő típusa: a terminológiai folyamatszabványok (alapelvek és módszerek) és műszaki szabványokhoz tartozó konkrét terminológiai szabványok (terminusok és definíciók).

Az ISO (*International Organization for Standardization*, Nemzetközi Szabványügyi Szervezet) a legnagyobb múltú szabványosító szervezet. Gyakori az a tévhit, hogy szabványról kizárólag az ipari gyártmányok esetében lehet szó, hiszen a terminológiai munkára vonatkozó elveket is szabványokba foglalták, mégpedig erre a területre az angol nyelvű nemzetközi ISO-szabványok vonatkoznak. Sőt, a mai értelemben vett terminológiai szabványosítás legfontosabb elveinek kidolgozása Eugen Wüster (1898–1977) ne-

véhez fűződik, akit az ISO/TC 37-es bizottság titkárának neveztek ki, és akire a modern terminológia atyjaként tekintenek.

Ahogy az a szerző tollából olvasható, a szabvány egy „olyan műszaki dokumentum, amelyet elismert szervezet alkotott vagy hagyott jóvá és közmegegyezéssel fogadtak el. A szabványok ajánlásokat fogalmaznak meg, alkalmazásuk – a jogszabályokkal ellentétben – önkéntes” (14. old.). A kötet ugyan nem tartalmazza a szabványrészek teljes körű leírását, de bemutatja azok legfontosabb tartalmi elemeit.

A szerző ebben a fejezetben tárgyalja továbbá a nyelvpolitika, a terminológiapolitika és- stratégia, a terminológiai szabványosítás fogalmait, jellemzőit és kapcsolódási pontjait. A terminológiai szabványosítás egyfelől nyelvtervezési folyamat, másfelől a szabványügyi szervezetek feladataként jelenik meg. Mindkét megközelítés hatással van a nyelvi közvetítés folyamatára. A szabványügyi szervezetek munkája alapvetően három szinten valósul meg: nemzetközi, európai és nemzeti szinten. Ezen túlmenően létezik még szakmai (ágazati) és vállalati szabványosítás. A terminusok szabványosítása történhet egy nyelven belül vagy több nyelv között és ezeket szabványosítási testületek bizottságai végzik. A szabványosított terminusokat általában terminológiai szabványokban, esetleg terminológiai adatbázisokban (l. a német nyelvterületen regisztrációt követően elérhetővé vált a németországi DIN szabványosító testület terminológiai adatbázisát a *DINTerm*-et), míg a műszaki szabványok első részében a legfontosabb terminusokat és meghatározásaikat teszik közzé.

A szerző röviden ismerteti a terminológiai munkafolyamatok és a nyelvi közvetítés szempontjából releváns ISO-szabványokat, mint például a terminológiai munka alapelveiről és módszereiről szóló ISO 704:2009-es szabvány, vagy a terminológiai harmonizációt tartalmazó ISO 860:2007-es szabvány, vagy a fordításorientált terminográfiáról szó-

ló ISO 12616-os szabvány. Bemutat továbbá néhány olyan szabványt is, amelyek a tolmácsolásra mint szolgáltatásra vonatkoznak (például a jogi tolmácsolás mint szolgáltatás és a tolmácsfülkék műszaki adataira vonatkozó ISO 22259:2019-es szabvány).

A második fejezet leírja a fordítói segéd-eszközök típusait, definiálja a terminológiai adatbázist, összegzi annak jellemzőit összevetve azt az elektronikus szótárral, bemutatja a terminológiai adatbázis típusait és összegzi az arra vonatkozó ISO-szabványok ajánlásait. E rész tartalmazza továbbá azt az átfogó szempontrendszert, amely alkalmas nagyobb szervezetek központi nyilvános terminológiai adatbázisainak elemzésére, osztályozására, továbbá hasznos recenziók készítésére. A fejezet négy, magyar nyelvű bejegyzést is tartalmazó adatbázispéldát is bemutat: a lézerágazati terminológiai szótárt (*DictionELI*), az uniós intézményközi adatbázist (*IATE*), a Microsoft terminológiai gyűjteményét (*Terminology Collection*) és az Igazságügyi Minisztérium gondozásában közzétett, a jogszabályfordítási programból származó jogi-közigazgatási terminusokat tartalmazó terminológiai adatbázis (*Termin*). Az adatbázisokat nemcsak a szempontrendszer szerint elemzi, bemutatva ezzel a terminológiai adatbázissal kapcsolatos háttér-információkat (pl. milyen körülmények között jött létre, melyik célcsoportnak szól, előíró vagy leíró jellegű), technikai paramétereit (pl. saját fejlesztésű vagy kereskedelmi forgalomban használt szoftvert alkalmaz vagy esetleg hibrid változat), tartalmáról szóló információkat (pl. mennyire részletesen kidolgozott az adatstruktúra) és használatáról szóló információkat (pl. mennyire felhasználóbarát), hanem az elemzést kiegészíti azzal is, hogy leírja egy-egy keresés eredményét, továbbá ellenőrzi, hogy a segéd-eszközök tartalmazzák-e az ISO-szabványok által előírt három alapvető fontosságú adatkategóriát: fő terminus, adat-rögzítés időpontja és forráshasználat.

A harmadik fejezet részletesen bemutatja a spanyolországi nyelvpolitikai kereteket és

az ott folyó terminológiai munka eredményeit. Spanyolország nyelvi sokszínűsége miatt a helyi hivatalos nyelvi közösségek különösen érdekeltek a szaknyelvek fejlesztésében, amely elősegíti a nyelvi vitalitás megőrzését a szakmai nyelvhasználat fejlesztésével és dokumentálásával és jelentősen hozzájárul a helyi lakosság identitásának megőrzéséhez. A szóban forgó hivatalos nyelvek a katalán, a baszk és a galego. A szerző számos szervezetet (például a madridi székhelyű Spanyol Terminológiai Társaságot és a katalán *Term-Cat*-ot) és kezdeményezést ismertet. Ez utóbbiak közé tartozik például az orvostudományi terminusokat tartalmazó *Oncoterm* (Granadai Egyetem), a *Neoloteca* és a *Cercaterm* (*Term-Cat*), az *UBTerm* (Barcelonai Egyetem) és a műszaki, technológiai tárgykörű *UPCTerm* (Katalóniai Műszaki Egyetem). A szerző az adatbázisok ismertetéséhez szintén a második fejezetben szereplő szempontrendszerre támaszkodik. Az esettanulmányok kiválóan kiegészítik és példáikkal szemléltetik az előzőekben bemutatott elméleti részt.

Sermann Eszter monográfiája kétség nélkül hiánypótló munka a szakterület jelentősége, a kötet tartalma és olvasmányos jellege szempontjából egyaránt. Ahogyan azt a szerző tollából olvashatjuk: „Az adatbázisok létrehozása napjainkban már elképzelhetetlen a terminológiai munkára és az adatbázisok műszaki/informatikai hátterére vonatkozó szabványosított alapelvek megfelelő ismerete és követése nélkül” (10.).

Bár a kötetben már nem szerepelhetett, de érdekességgként megemlíthető, hogy időközben a ISO szervezete úgy döntött, hogy az ISO-szabványok terminusokat és meghatározásokat tartalmazó első részét online és ingyenesen közzéteszik. Ez szintén azt bizonyítja, hogy e terület nagyszámú szakmai érdeklődésre tart számot.

A könyvet haszonnal forgathatják fordítók és terminológusok, a felsőoktatásban, minőségügy és szabványügy területén dolgozó szakemberek. Mindenki számára hasznos

írás, aki érdeklődik a szabványosítás iránt, hiszen az egységes elvek kialakítása és működtetése nemcsak a termelés, a kereskedelem és a szolgáltatások területén, hanem a szakmai diszkurzusban, így a nyelvi közvetítés területén az egyértelmű kommunikáció biztosítása érdekében napjainkra elengedhetetlenné vált.

Tamás Dóra Mária

Klaudy Kinga, Robin Edina, Seidl-Pécs Olívia (szerk.)

Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába II.: Speciális rész

Budapest: ELTE FTT és MANYE Fordítástudományi Szakosztály, 2024. 426 p, ISBN 978-963-489-613-5

A „Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába II.: Speciális rész” című könyv az első kötet („Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába I.: Általános rész”) szerves kiegészítéseként jelent meg szintén az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsolóképző Tanszéke és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete Fordítástudományi Szakosztályának közös gondozásában, mintegy két évvel az első rész megjelenése után. Míg az első kötet tanulmányai a fordítástudományi kutatások általános módszertani kérdéseivel foglalkoznak, addig a recenzio tárgyát képező második kötet tanulmányai – az első kötethez képest mintegy kétszeresére duzzadt terjedelemben és jelentősen kibővült szerzői gárdával – a fordítástudomány különböző részterületeinek kutatásához adnak módszertani útmutatót, ahogyan az a bevezetőben is olvasható, és elsősorban a fordítástudományi doktori programok hallgatóinak kívánnak segítséget nyújtani, hogy a doktoranduszok könnyebben megtervezhessék kutatásuk irányát. A szerkesztők ugyan nem verik nagydobra, azonban

az olvasó egy, a hazai fordításkutatásban úttörő jelentőségű, hiánypótló kötetet tarthat a kezében. Az angol nyelvű szakirodalomban is csak elvétve találunk ehhez hasonló műveket; jellegét tekintve Williams és Chesterman (2002) „*The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*”, Saldanha és O'Brien (2013) „*Research Methodologies in Translation Studies*”, Mellinger és Hanson (2016) „*Quantitative Research Methods in Translation and Interpreting Studies*”, című könyvét, valamint a Zanettin és Rundle (2022) által szerkesztett „*The Routledge Handbook of Translation and Methodology*” című tanulmánykötetet lehetne idesorolni, de – mint az az évszámokból is látszik – a kifejezetten kutatómódszertani céllal összeállított fordítástudományi művek nemzetközi szinten sem tekintenek vissza komolyabb múltra, Magyarországon pedig különösen nem.

Az online is elérhető kötet három nagy fejezete a fordítással, a tolmácsolással és az audiovizuális fordítással foglalkozik (ezen a ponton jegyezném meg, hogy a pdf-formátumú könyv könnyebb használhatósága érdekében hasznos lenne, ha a tartalomjegyzékben szereplő címek egyben hiperhivatkozásként működnének, amelyre kattintva közvetlenül az adott tanulmányhoz jutnánk). Az első, tematikus részben található cikkek közös alapja, hogy a fordítást nem pusztán nyelvi közvetítésként, hanem komplex, kulturálisan és társadalmilag beágyazott tevékenységként ábrázolják, miközben rávilágítanak komplexitására és multidiszciplináris jellegére. A tanulmányok széles spektrumot ölelnek fel a fordítói kompetencia és a fordítási folyamat kutatásától kezdve a szövegszintű elemzéseken át egészen az interkulturális és ideológiai szempontokig. A könyv második tematikus egysége a tolmácsoláskutatás különféle irányzatait és módszereit mutatja be. A tanulmányok eltérő mélységű empirikus kutatások alapján a tolmácsolás gyakorlati és elméleti oldalát vizsgálják többféle tudományterület eredményeire támaszkodva és olyan fontos

kérdéseket boncolgatva, mint a jegyzetelési technikák, a beszédprodukciónak jellemzői és a kutatásban alkalmazott kognitív módszerek. Az audiovizuális fordításról szóló fejezetet az írott és beszélt nyelvi közvetítés, tehát az első két tematikus egység közti átmenet jelképezi. Az, hogy ez az időközben legnépszerűbb kutatási témává avanzsált terület külön fejezetben kapott helyet, a fordítástudományi szakirodalomban jártas olvasók számára nem igényel különösebb magyarázatot, viszont így még nyomasztóbb a fordítás túlsúlya a tolmácsolással foglalkozó tanulmányokkal szemben. Általános, nem csak Magyarországon megfigyelhető jelenségről van szó: a tolmácsok nagyobb szakmai presztízse és messzebbre elérő hangja ellenére a tolmácsoláskutatóknak jóval szerényebb szakirodalom áll rendelkezésére – ennek nyilvánvaló okaira most nem térnék ki. Innen nézve már nem meglepő a viszonylag szűkre szabott tolmácsoláskutatói fejezet, annál inkább sem, mivel a mai napig Magyarországon megvédett közel hetven fordítástudományi disszertáció között alig egy tucat tolmácsolással foglalkozó munkát találunk, az arányokat tekintve tehát a fejezetek hű képet adnak a hazai (és nemzetközi) kutatások főbb trendjeiről. Az első fejezet terjedelme ugyanakkor véleményem szerint lehetővé tett volna egy belső strukturálást aszerint, hogy a tanulmányok mely szempontra helyezik a hangsúlyt, de ez semmit nem von le a kötet használhatóságának értékéből, hiszen a szerkesztők törekedtek arra, hogy a tematikusan összekapcsolódó tanulmányok egymás mellé kerüljenek (szövegnyelvészeti kutatások, nyelvhelyesség, terminológia, interkulturalitás stb.). A vizsgált fordítástudományi jelenségek láttán megállapíthatjuk, hogy a szerzők átfogó és kellően kiegyensúlyozott képet nyújtanak a tudomány állásáról, még akkor is, ha az egyéni preferenciák alapján nyilván mindenki találhat olyan, bőséges szakirodalmat felvonultató területet, amely a kötetben nem vagy nem kellő részletességgel jelenik meg (a fordítás receptív szakasza, gépi fordítás, a mester-

séges intelligencia hatása, közösségi fordítás, etikai szempontok stb.) – egyrészt nyilvánvaló terjedelmi okoknál fogva, másrészt, mert egy ilyen tanulmánykötet óhatatlanul a szerkesztők szubjektív válogatási szempontjain alapul.

A témák dicséretesen sokszínű palettájának egyetlen (és többszerzős kötetek esetében valószínűleg szükségszerű) hátránya, hogy a tanulmányok nem állnak össze koherens egésszé, és inkább egy-egy területről adnak (rendkívül értékes) pillanatképet, ami viszont megnehezíti a téma integráltabb megértését, az egyes módszertani irányok összehangolását. Szem előtt tartva, hogy az elsődleges célközönséget kezdő kutatók alkotják, és egy kutatómódszertani bevezetőről van szó, kíváncsian lenné, ha a tanulmányok egységes (elméleti) keretet alkotva végig tudnák vezetni a doktoranduszokat a kutatási folyamaton. Ennek hiányában a kötet az olvasóra bízva a különféle elméletek és módszerek rendszerezését. Bár ez nem von le a tanulmánykötet értékéből, véleményem szerint kevésbé teszi lehetővé a kutatási karrierjük elején álló doktoranduszok által történő önálló tanulmányozást, viszont kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy az egyes témákat például egy kutatómódszertani szeminárium keretében dolgozzák fel.

Az eltérő tematikai súlypontok ellenére a tanulmányok viszonylag egységes mintát követnek: a legfontosabb szakirodalmi források alapján szummatív jelleggel mutatják be a téma elméleti hátterét és a kutatási módszereket, majd kijelölik a jövőbeli kutatások előtt álló főbb feladatokat, ugyanakkor – a szerkesztők deklarált célja ellenére – az előbbi és az utóbbi szempontból is támadhat némi hiányérzetünk: a tanulmányok között vannak olyanok, amelyek főleg a 2000-es évek előtt vagy legjobb esetben is a 2010-ig megjelent publikációkra hivatkoznak, holott – ahogy a szerkesztők is írják az első kötetben – „az utóbbi néhány évtizedben a sokáig még a létjogosultságaért küzdő fordítástudomány [...] rendkívüli fejlődésen ment keresztül a kutatások módszertani megközelítését, apparátu-

sát és kidolgozottságát illetően.” [kiemelés tőlem] Ezt a rendkívüli kutatómódszertani fejlődést véleményem szerint nem mindegyik tanulmánynak sikerült meggyőző módon prezentálnia, sőt úgy tűnhet, néhány esetben inkább a fordítástudomány közel két évtizeddel előtti állapotáról kapunk (egyébként átfogó) képet. Talán ezzel függ össze, hogy így a bevezetőben megfogalmazott cél, a „jövőben elvégzendő kutatások lehetséges irányainak” felvázolása sem valósul meg maradéktalanul. Ugyanakkor tegyük hozzá, hogy mindegyik tanulmányban megtaláljuk az adott téma szempontjából alapkünnének számító forrásokat, kutatási módszereket és módszertani alapelveket, így a tanulmánykötet a céljának megfelelően kiválóan alkalmas a témában való kutatás előkészítésére és a doktoranduszok munkájának megkönnyítésére. Az irodalomjegyzékben szereplő idegen (főleg angol nyelvű) szakirodalmi forrásokra való kitérés elősegíti a nemzetközi fordítástudományi trendek megismerését, a globális tudományos diskurzushoz való kapcsolódást és ezáltal a kutatási munka minőségének javítását.

A tanulmányok végén található rövidebb-hosszabb terminusjegyzék mintegy kibővített kulcsszógyűjteményként is használható, alapos áttekintést adva az adott témáról. A ki-fejezések mellett tanulmányonként eltérő mértékben az angol megfelelőket is megtaláljuk, de ilyen szempontból felfedezhető némi következetlenség – pedig az idegen nyelvű terminusok ismerete megkönnyíthetné a már évtizedek óta megkerülhetetlennek számító angol nyelvű szakirodalomban való tájékozódást.

Összességében a szerkesztők egy példaértékű kötetet állítottak össze, amellyel a magyarországi fordítástudományban eddig ismeretlen műfajt teremtettek. A tanulmányok pontos látleletet adnak egyrészt a fordítástudományi kutatások aktuális módszereiről, másrészt a Magyarországon folyó kutatások főbb trendjeiről. A fentebb említett apróbb és a használatot egyáltalán nem befolyásoló

hiányosságoktól eltekintve egy jól megszerkesztett, logikusan felépített, módszertani tanácsokban sem szűkölködő könyv született, amely nem hiányozhat a fordító- és tolmácsoló intézmények és a fordítástudományi kutatók polcairól (illetve merevlemezéről).

IRODALOM

- Williams, J. & Chesterman, A. (2002). *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Routledge.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Routledge.
- Mellinger, Ch. & Hanson, Th. (2016). *Quantitative Research Methods in Translation and Interpreting Studies*. Routledge.
- Zanettin, F. & Rundle, Ch. (2022). *The Routledge Handbook of Translation and Methodology*. Routledge.

Fáy Tamás

Kuna Ágnes

Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése.

Elmélet, gyakorlat, módszer

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2024, 327 o.

ISBN 978-963-489-694-4

ISBN 978-963-489-692-0 (pdf)

ISBN 978-963-489-693-7 (epub)

<https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2024/Kuna/6944>

A modern orvostudomány fejlődése, a technológiai újítások és a korunkban zajló információs forradalom révén minden korábbinál kiemeltebb figyelem fordul a betegellátásban történő kommunikáció felé. Kuna Ágnes *Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése. Elmélet, gyakorlat, módszer* című monográfiája az orvos–beteg kommuniká-

cio modern kori vizsgálatába ad betekintést. A munka az ELTE Eötvös Kiadó *Beszéd - Kutatás - Alkalmazás* könyvsorozatának 13. kötete, a sorozat szerkesztését Markó Alexandra végzi. A kiadvány megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium tette lehetővé. A kutatás támogatói: az MTA kisgyermeket nevelő kutatók pályázat (2022), a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Új Nemzeti Kiválósági Program.

Kuna Ágnes két doktori fokozatot szerzett az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Doktori Iskolájában, disszertációinak címei: *A 16-17. századi magyar nyelvű orvosi recept szövegtipológiai és pragmatikai vizsgálata funkcionális kognitív keretben* (2011, magyar nyelvészet) és *A meggyőzés nyelvi mintázatai a 16-17. századi orvosi receptben: kognitív nyelvészeti elemzés* (2016, kulturális nyelvészet). 2023-ban habilitált szintén az ELTE-n, ahol jelenleg habilitált egyetemi docensként dolgozik. Kutatási területei: az orvosi nyelv, az orvos-beteg kommunikáció, az egészségügyi kommunikáció, a konfliktuselemzés, a meggyőzés, a szövegtipológia és a funkcionális pragmatika. A szerző nevéhez számos publikáció fűződik; 2024-ben két monográfiát is publikált az orvosi nyelvhez kapcsolódóan: a jelenleg tárgyalt, egészségügyi kommunikációról szólót, valamint a *Fejezetek a receptirodalom történetéből. A 16–17. századi magyar orvosi recept hagyomány nyelvészeti megközelítése* címűt, amely betekintést nyújt a recept alakulástörténetébe és azon keresztül a magyar orvosi nyelv kezdeteibe.

A sorozatszerkesztői előszóban Markó Alexandra - a könyv szerkezeti felépítésének és a két külön részben található fejezetek tartalmának és a kutatások jellemzőinek áttekintésén túl - hangsúlyozza a téma aktualitását és jelentőségét, hiszen az „sajátos és mindannyiunk életében kitüntetett szerepet betöltő kommunikációs mód[...].” (9). Kiemeli, hogy a vizsgálatok egyik alapjául szolgáló, színészek által eljátszott, rögzített jelenetek - ame-

lyek páronként ugyanazon szituáció kétféle feldolgozását mutatják be - lehetővé teszik az ellentétes kommunikációs módok összehasonlítását, valamint hogy a képi felvételeken keresztül a kommunikáció nonverbális aspektusa is elemezhetővé válik. A Kuna Ágnes által használt funkcionális megközelítéseket és módszertanokat különösen alkalmasnak tartja „a hétköznapi kommunikációs helyzetekben megfigyelhető nyelvhasználat érzékeny és többféle nézőpontot ötvöző elemzésére” (9), illetve a más nyelvű szakértőkkel készített videóelemzést további kutatások számára új perspektívákat nyitó egyedi nővumként értékeli. A kötetet nemcsak nyelvészek számára tartja hasznosnak, hanem orvosok és más, egészségügyben dolgozók számára is, de haszonnal forgathatják a művet akár olyan laikus olvasók is, akik ennek segítségével a saját kommunikációs tapasztalataikat elemezhetik és értelmezhetik (újra).

A szerző külön fejezetet szentel a köszönetnyilvánításnak, melyben felsorolja egyrészt mindazokat, akik munkájukkal és támogatásukkal hozzásegítették a könyv elkészítéséhez, másrészt a kutatást támogató pályázatokat.

A kötetet Kuna két részre tagolja: az elsőben (*Az orvos-beteg kommunikáció kutatása és elméleti megközelítése*) a téma vizsgálatát és az elméleti háttérrel mutatja be, a másodikban pedig saját kutatásait ismerteti. A könyv - a *Bevezetést* és az *Összegzést* is beleszámítva - tíz fejezetből áll. A bevezetésben a szerző meghatározza a munka kettős célkitűzését, amely egyfelől a nyelvészeti elemzések helyének, alakulásának és jelentőségének vizsgálata az egészségügyi kommunikációban - különös tekintettel a nyelvészeti társalgáselemzés eredményeire, vonatkozó kutatásaira és a funkcionális pragmatika eredményeire -; másfelől empirikus kutatás eredményein keresztül a nyelvészeti megközelítés elméleti, gyakorlati és módszertani lehetőségek bemutatása. Hangsúlyozza a nyelvészeti perspektíva kiemelt szerepét az orvos-beteg kommuni-

káció bemutatásánál. Ezután rövid áttekintést ad arról, hogy a könyv célkitűzéseit hogyan valósítják meg a további fejezetek, amelyeket úgy állított össze, hogy azok külön is befogadható szöveggént szolgálnak.

„Az orvosi nyelv a szakmai nyelvek között kivételes helyzetben van” idézi a szerző Karádit (2009: 7) az orvosi szaknyelvről foglalkozó második fejezet elején. Mint általában a szaknyelveket, az orvosi nyelvet is rétegzettség jellemzi, amely megmutatkozik vertikális és horizontális elrendeződésében egyaránt. Három felhasználói szintet különböztetünk meg a nyelvhasználat absztrakciós fokával összefüggésben: a közvetítőnyelvet, a gyakorlati szakmai nyelvhasználatot és az elméleti vagy tudományos nyelvet (Roelcke 2002: 13), vertikálisan pedig az *egyes szakterületeket*. Ezután a szerző rátér az orvosi szaknyelv rétegzettségére, amely már annak korai szakaszától tetten érhető volt, mivel a gyógyítás gyakorlati és tudományos tevékenység is volt. Részletesen tárgyalja az orvosi nyelv egyes szintjeihez kapcsolódó fő jellegzetességeket, problémaköröket és kutatási területeket. Ezután az 1950-es évektől kezdve vizsgált orvos-beteg kommunikáció kutatását tekinti át, tárgyalja az orvos-beteg kapcsolat modelljeit és az azzal kapcsolatos változó szemléletet, majd rátér a nyelvészeti megközelítés helyére és szerepére az orvos-beteg kommunikáció kutatásában. A fejezet harmadik részében az egészségügyi kommunikáció magyarországi kutatásait tekinti át, majd összegzi az orvosi szaknyelvről és az orvos-beteg kommunikáció nyelvészeti kutatásáról a 2. fejezetben leírtakat.

A harmadik fejezetben - címe *Az egészségügyi kommunikáció vizsgálatának elméleti háttere* - Kuna a funkcionális nyelvészeti megközelítés főbb alapvetéseinek figyelembevételével mutatja be az elemzések hátterét. Az orvos-beteg konzultációknak mint elsődlegesen szóbeli diskurzusoknak elemzése során a tágabb, elméleti átfogó keretet a funkcionális kognitív vagy szociokognitív pragmatika adja, de emellett a szerző az elemzésekben nyaban

épít a nyelvészeti társalgáselemzés módszertani keretére és fő fogalmaira is. Először áttekinti a funkcionális nyelvleírást a funkcionális kognitív pragmatika vonatkozásában; kitér a multimodális kommunikációra, a közös alapra (*common ground*), a reflexióra és a pragmatikai tudatosságra, a beszédaktusok különböző megközelítéseire és azok osztályozására a cselekvések altípusai szerint, valamint a diskurzus értelmezésébe a résztvevők fizikai és társas világát, vagyis a releváns kontextuális ismereteket bevonó műveletre - a deixisre. Ezután „a mindennapi társas viselkedés és cselekvések szerkezetének és működésének a felfejtését” (58) célul kitűző nyelvészeti társalgáselemzést, annak különböző alpfogalmait, irányzatait és eredményeit ismerteti. A további alfejezetekben az orvos-beteg konzultációt mint diskurzusműfajt tárgyalja, majd rátér a hatékony orvos-beteg kommunikációra és annak a terápiára gyakorolt hatásaira. A fejezetet összeggzéssel zárja, amelyben röviden ismerteti az orvos-beteg kommunikáció nyelvészeti kutatásának elméleti hátteréről leírtakat.

A kötet második részében - *A kapcsolatépítés és a tudásmegosztás nyelvi jellemzői az orvos-beteg kommunikációban - kutatások* - Kuna több empirikus vizsgálaton keresztül mutatja be az elméleti áttekintések során bevezetett jelenségek megvalósulását különböző interakciós helyzetekben.

A soron következő, negyedik fejezet a *Konzultáció- és diskurzustípusok az orvos-beteg kommunikáció vizsgálatában* címet kapta és a szerző egyfajta átvezetésnek szánja a kötet elméleti és empirikus része között, mivel ebben egyrészt a korábban bemutatott kutatások főbb gondolataira és vizsgálati lehetőségére reflektál, másrészt megfogalmazza azokat a kiemelt kutatási kérdéseket, amelyeket a következő öt fejezetben fog körbejárni. Ezeket a kérdéseket a bemutatott empirikus kutatások jellemzően kvalitatív elvek mentén vizsgálják, több ponton kvantitatív szempontokkal kiegészülve. Ismerteti azt a három konzultációtípust (háziiorvosi konzul-

tációk, oktatóvideók, fogorvosi konzultációk), amelyekre a további fejezetek vizsgálatai építenek, majd röviden reflektál arra, hogy a bemutatott konzultációtípusok milyen szerepet kapnak az adott kutatásokban. Beszámol a konzultációk átírási elveiről, az elemzéshez használt szoftvekről, illetve a vizsgálatokban betartott kutatásetikai elvekről.

Az empirikus elemzések sorát Kuna a kutatásban felhasznált oktatóvideókhoz kapcsolódó attitűdvizsgálattal kezdi (ötödik fejezet). A 4-4 valós szituációkon alapuló, de fiktív, eljátszott interakció páronként ugyanazon helyzet betegközpontú, illetve orvosközpontú feldolgozását mutatja be, így pragmatikai „minimális párok”-ként lehetővé teszi a különböző megközelítések összehasonlítását. Az oktatóvideók szövegeit pszichológus szakemberek úgy írták meg, hogy azok alkalmasak legyenek a valós interakciók megfigyelésére és a kapcsolatépítés tanulmányozására. Annak feltárására, hogy a befogadók hogyan látják a kapcsolatépítés folyamatát és milyen szempontokat emelnek ki erre vonatkozóan, a szerző 163 adatközlő bevonásával kérdőíves felmérést végzett. Ezt kiegészítette egy másik fókuszcsoportos attitűdvizsgálattal, amelyben hat, magyarul nem beszélő kutató vett részt – így olyan reflexiókhoz is jutott a két kapcsolatépítési módhoz kötődően, amelyeket elsődlegesen a nonverbális csatorna jelzései határoztak meg. Először részletesen leírja a kérdőíves vizsgálat menetét, az adatközlők jellemzőit és az elemzés módszerét. Ezután tér rá a kérdőíves vizsgálat eredményeire: a kapcsolatépítési módot kvantitatívan majd kvalitatívan értékeli. A kvalitatív értékelésnél kitér a medikusok és a magyar szakos hallgatók reflexióira, a két kapcsolatépítési módban adott jelenetcímekre (az adatközlők mindkét megnézett jelenetnek címet adtak), arra hogy ezekben a módokban milyen hasonlóságokat és különbségeket tárt fel, majd a kérdőív reflexióiban kimutatott nonverbális jellemzőket tárgyalja. A következő alfejezetekben a fókuszcsoportos attitűdvizsgálat menetéről és eredményeiről számol

be, ezután összegzi a kérdőíves és a fókuszcsoportos attitűdvizsgálatok eredményeit és külön kitér az attitűdfelmérések tanulságaira.

A hatodik fejezet címe *A pragmatikai és szupraszegmentális tényezők szerepe a kapcsolatépítésben. Azonos szövegek elemzése*. A korábbi fejezetek arra világítottak rá, hogy az oktatóvideókban az orvos- és betegcentrikus kapcsolatépítési modellre vonatkozó visszajelzések elsősorban a különbségeket mutatták ki. Ebben a fejezetben azonban „a két kapcsolatépítési mód konzultációiban az azonos és a kváziazonos szekvenciák hangtani, egyéb nonverbális kommunikációt érintő és pragmatikai jellemzői kerülnek az előtérbe” (16), és ezúttal az az elemzés célja, „hogy rámutasson az azonos szekvenciák interakcióbeli működésére” (127). Az elemzésben a szerző ismét az oktatóvideók anyagát használja fel, hiszen így rendelkezésre áll ugyanannak a jelenetnek a két kapcsolatépítési módban kidolgozott változata. Az elemzés módszerének leírását követően bemutatja a hangtani elemzés eredményeit, a nonverbális kommunikáció elemzését, a pragmatikai elemzés és végül a (kvázi)azonos szekvenciák elemzésének eredményeit is a fejezetben tárgyalt vizsgálatok eredményeinek összegzésével együtt.

A társalgás szerveződésének kérdései állnak a következő fejezet középpontjában. Kuna az oktatóvideókon és a háziorvosi konzultációkon keresztül azokat a jellegzetességeket mutatja be, „amelyek közvetlenebbül kötődnek az egészségügyi szakember és a páciense közötti társalgás szerveződéséhez” (143). Elemzésének célja, hogy a valós, természetes és a fiktív interakciók társalgásszerveződési sajátosságait egymás viszonyában mutassa be – nagy hangsúlyt fektetve az interakciók szekvenciális szerveződésének, a dinamikus megvalósuló jelentésképzés és a nonverbális kommunikáció jellegzetességeinek ismertetésére. Az első alfejezetben az orvos-beteg konzultáció vizsgálatát tárgyalja társalgáselemzési és pragmatikai megközelítésben – kiemelve a félbeszakítások és az egyszerre beszélések

kérdéskörét, a társalgás kezdő és záró szakaszának vizsgálatát. Az elemzési módszer ismertetését követően leírja a társalgási fordulók mennyiségi jellemzőit, a társalgás jellemzőit a szünetek, az egyszerre beszélések és a félbeszakítások vonatkozásában, majd a kapcsolat felvételét és lezárását az oktatóvideókban és a háziorvosi konzultációkon.

A nyolcadik fejezet címe *Attitűddeixis, személyjelölés és kapcsolatépítés*. A gyógyító és a páciens közötti kapcsolat vizsgálatánál a kutatások főként a terápiás kapcsolat kimenetre gyakorolt hatásaira irányulnak, azonban fontos azt is megvizsgálni, hogy milyen eszközök (stratégiák, technikák, nyelvi műveletek) állnak rendelkezésre a terápiás szövetség hatékony létrehozására vagy fejlesztésére. A szerző ebben a fejezetben a társas deixis vizsgálatára fókuszál az oktatóvideók és a háziorvosi konzultációk elemzésén keresztül azáltal, hogy az összes olyan nyelvi konstrukciót elemzi formai és funkcionális szempontból, amelyek az interakció résztvevőihez kötődnek. Az orvos-beteg kommunikáció vonatkozásában a kapcsolatépítésre és a társas deixisre vonatkozó irodalom áttekintését követően leírja az elemzés módszerét, majd ismerteti az oktatóvideókban és a háziorvosi konzultációkban a társas deiktikus elemek gyakoriságát és szófaji jellemzőit, valamint a beszélő (ön)konstruálását. Bemutatja az interakcióbeli partner konstruálásának jellemző mintázatait mindkét résztvevői szerephez kapcsolódóan és rámutat a vizsgált deiktikus elemek néhány kapcsolatépítéshez kötődő összefüggésére is. Az utolsó alfejezetben áttekinti az interakcióbeli szerepek attitűd- és személyjelölési jellegzetességeit.

A kötet utolsó tematikus fejezete az egészségügyi szakember és páciense közötti interakcióban dinamikusan megvalósuló információcserét, azaz a kettőjük között zajló tudásmegosztást tárgyalja. A hatékony terápiás folyamatok kialakításában központi jelentőséggel bír a közös tudás, a közös megértés konstruálása, ezért a szerző ebben a fejezetben kiemeli a nyelvi reflektálás szerepét

a megértéshez, a tudásszervezéshez és a kapcsolatépítéshez kapcsolódóan. Ezenkívül a vizsgálat tárgyát képezi – a terápiás tartalmak mellett – az érzelmekre és a diskurzus szervezésére vonatkozó reflexió is. Az elemzésben az oktatóvideók és a háziorvosi konzultációk mellett a fogorvosi interakciók is szerepeltek. Először röviden bemutatja a reflexív nyelvhasználat kutatását egészségügyi kontextusban, majd az elemzés módszertanát ismerteti. Ezután a vizsgált konzultációtípusokban felsorolja a reflexiók típusait, azok jellemző funkcióit és a konzultációtípus szerinti sajátosságait, végül ezeknek a kapcsolatépítéssel való összefüggéseire tér ki és a reflexív nyelvhasználat, valamint az első személyű társas deiktikus konstrukciók viszonyára és a tudásmegosztásban betöltött szerepére.

Az *Összegzésben* a szerző áttekintést ad a kötet céljáról, megvalósításának lépéseiről, módszereiről és eszközeiről, valamint az elvégzett vizsgálatok eredményeiről. Kiemeli, hogy miért különösen fontos a kötet témájának kidolgozása magyar viszonylatban. Bemutatja a kutatások korlátait és a további – részben már zajló – kutatások lehetőségeit.

Ahogy azt Kuna a bevezetőben és az összegzésben is hangsúlyozza, a könyv – túl az elméleti és empirikus célkitűzésein – „fontos feladatának tekinti, hogy kapcsolatot építsen az orvos-beteg kommunikációra irányuló kutatások tudományágai között, ami a vizsgálat tárgyára vonatkozóan komplexebb látásmód kialakítását is lehetővé teszi” (17, 258), amit azáltal ér el, hogy a – hangsúlyozottan nyelvészeti fókusz mellett – olyan nyelvezetet és megfogalmazást használ, hogy az a társszakmák számára is érthető legyen.

IRODALOM

- Karádi I. (2009). Egy új tantárgy és tankönyv születése. Köszöntők. In Bószé P. (szerk.), *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Medicina Könyvkiadó, 7–8.

Roelcke, T. (2002). Fachsprache und Fachkommunikation. *Der Deutschunterricht* 54(5). 9–20.

Hargitai Ildikó

Péteri Attila

Amtskommunikation: Kurze Einführung in eine besondere Welt

Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet, 2023, 76 o.

ISBN (nyomtatott): 978-963-489-636-4

Péteri Attila *Amtskommunikation: Kurze Einführung in eine besondere Welt* című német nyelvű tankönyve az ELTE Germanisztikai Intézet gondozásában lévő *Budapester Beiträge zur Germanistik* sorozat 84. kötete. A 76 oldal terjedelmet felölelő tankönyv célja, hogy segítséget nyújtson olvasóinak, mindenekelőtt a tankönyvet használó (többnyire germanisztika szakos) hallgatóknak és a téma iránt érdeklődőknek, a német nyelvű hivatali kommunikációban való eligazodásban. Ahogyan erre a címben is utalás történik (*Rövid bevezető egy különleges világba*), a tankönyvvel végzett munka során az olvasók játékos formában, egy titkos szervezet ügynökének szerepében (ún. „detektívjáték” keretében) fedezhetik fel a hivatalok, valamint az üzleti élet különleges nyelvi világát. A tanulás során integrált játék az olvasókat még inkább motiválhatja abban, hogy a témával elmélyülten foglalkozzanak.

A tankönyv önmagában egy rövid, lényegre törő elméleti bevezető, amely kiegészül egy online formában elérhető MOOC-kurussal a *Canvas* felületen, amely számos interaktív gyakorlatot tartalmaz. Az online kurzus a tankönyvvel végzett munkát még sokszínűbbé és érdekesebbé teszi. A „detektívjátékban” való részvétel is az online felületen valósulhat meg. Az online kurzus a tankönyvben található QR-kód segítségével, ingyenes regisztrációt követően érhető el. A

tankönyvben található még egy érdekesség, egy a Youtube-on elérhető Reinhard Mey dal (*Ein Antrag auf Erteilung eines Antrag-formulars*), valamint a dalból származó idézetek, melyek a hivatali ügyintézés és a hivatali életben való boldogulást tematizálják humoros és egyben ironikus módon. Elsőként az előszóban, majd néhány lecke elején találkozhatnak az olvasók ezekkel az idézetekkel és a dal linkjére mutató QR-kóddal, melynek célja a bevezetés és a ráhangolás az adott lecke témájára. A tankönyv használatát és a könyvben való eligazodást nagy mértékben segíti hat piktogram, melyek egyértelmű jelentéssel bírnak és a teljes kötetben következetesen jelennek meg.

A tankönyv tíz, egymásra tematikusan logikusan épülő leckét tartalmaz, melynek témái a hivatali kommunikáció alapvető kérdéseivel foglalkoznak. Az olvasók így áttekintést kapnak a legfontosabb alapfogalmakról, elméleti összefüggésekről és a főbb szövegtípusokról.

Az első lecke témája a hivatali kommunikáció, melynek tárgyalásakor sor kerül a hivatali kommunikáció definiálására, mibenlétének tisztázására, valamint a tudományos kontextusban történő elhelyezésére.

A második lecke a hivatali kommunikáció nyelvi jellemzőivel foglalkozik. Ennek során a szerző részletesen kitér a grammatikai, lexikai, szövegtani, illetve pragmatikai jellemzőkre. Minden területet jól kiválasztott példákkal szemléltet, a grammatikai és lexikai jellemzők tárgyalásakor pedig felhívja a figyelmet a német és a magyar nyelv közötti különbségekre és hasonlóságokra.

A harmadik leckében az olvasók támpontokat kapnak arra vonatkozóan, hogy mely nyomtatott és online források (egy- és kétnyelvű szótárak, honlapok, nyelvi adatbankok és korpuszok) segítségével hidalhatják át a nyelvi nehézségeket a szövegértés és a szövegalkotás során.

A negyedik lecke középpontjában a hivatalos levél és annak jellemzői állnak. A fejezetben megismerhetők egyrészt a hiva-

talos levél formai jegyei, másrészt a szerző részletesen foglalkozik a céges aláírás jogi kérdéseivel, valamint a helyes, szituációnak megfelelő megszólítás kérdésével. Az olvasók figyelmét a szerző ebben a leckében is ráirányítja példákon keresztül a német és magyar nyelv közötti különbségekre és hasonlóságokra.

Az ötödik lecke témája a kérvény és a pályázat. A fejezet behatóan foglalkozik a német hivatali kommunikációban hagyományosan megkülönböztetett kérvény és pályázat tartalmi és formai jegyeivel, jól kiválasztott példákkal szemléltetve a két szövegtípust.

A hatodik leckében az olvasók példaszövegek segítségével támpontokat kapnak arra vonatkozóan, hogyan lehet egy elfogadó, illetve egy elutasító levelet a megfelelő stílusban, a megfelelő nyelvi eszközökkel megfogalmazni. A nyelvi struktúrák tekintetében a szerző összehasonlíttja a leggyakrabban használt kifejezéseket német és magyar vonatkozásban.

A hetedik lecke a hangsúlyt a protokoll szövegtípusára helyezi, valamint rövid áttekintést ad további feljegyzési lehetőségekről (pl. emlékeztető és tényvázlat).

A nyolcadik lecke a hivatali szövegek fordításának kérdésével foglalkozik, melynek során a szerző külön figyelmet szentel a fordítás „aranyszabályainak”, a hivatali szövegek fordítási nehézségeinek, valamint a fordítás lépéseinek. Az elméleti fejtegetések minden pontnál kiegészülnek konkrét szövegpéldákkal.

A kilencedik lecke egy kitekintés, illetve egy kiegészítő fejezet Prof. Dr. Sandra Reimann tollából, aki az üzleti és vállalati kommunikáció témáját járja körül. A fejezetben sor kerül a vállalati és gazdasági kommunikáció definiálására és általános jellemzésére, az új kommunikációs csatornáknak, valamint új szövegtípusok bemutatására, továbbá a reklámáció, a panaszcímzés, a hirdetés és a reklám sajtós jegyeinek tárgyalására.

A tizedik lecke szintén egy kitekintést tartalmaz, melynek középpontjában a jogi kommunikáció és annak jellemzői állnak. Sor kerül ezen túl a fejezetben egy jogi szöveg elemzésére is. Kiemelendő, hogy a tizedik leckéhez tartozó online kurzus moduljában helyet kapnak az alábbi témák is: az alaptörvény, nemzetközi privátjog, nemzetközi szervezetek és nemzetközi szerződések.

A tankönyv lehetőséget biztosít az egyes fejezetek témaiban való elmélyülésre, ugyanis minden fejezet végén szakirodalmi ajánlásokat fogalmaz meg, amelyek az adott témát különböző aspektusokból közelítik meg. Az olvasók minden lecke végén pontos útmutatást kapnak arról, hogy a leckéhez az online kurzusban mely modul tartozik. Az egyes online modulok jól strukturáltak és jól követhetők, változatos feladattípusokat tartalmaznak, melyek segítségével az olvasók elmélyíthetik tudásukat és fejleszthetik szaknyelvi kompetenciájukat. Az utolsó modul követően komplex, tudásellenőrző kérdések és feladatok találhatók az online kurzusban, melyek lehetővé teszik a szövegelemzést, a fordítást, illetve olvasásértési és hallásértési feladatok elvégzését egyaránt.

A modern filológiák képzési programjaiban az elmúlt években egyre hangsúlyosabban jelennek meg a szaknyelvi kompetencia fejlesztésére irányuló tartalmak. Az ELTE BTK Germanisztikai Intézetében például a hallgatóknak lehetőségük van *A német nyelv a hivatali és az üzleti életben* című szakirányú specializáción 50 kredit értékben tanulmányokat végezni (https://btk.elte.hu/dstore/document/7249/BA_germanisztika_nemet_szakirany_2022_20231018.pdf). A Bölcsészettudományi Kar (nem germanisztika szakos) hallgatói számára a Germanisztikai Intézet *Német nyelv és kultúra a hivatali és üzleti életben* fókuszú minort is hirdet (<https://www.btk.elte.hu/dstore/document/1009/Germanisztika%20Nemet%20uzleti%20minor.pdf>), melynek keretében a hallgatók speciális nyelvi ismeretekre és szaknyelvi

kompetenciákra tehetnek szert, melynek célja a hivatali és üzleti életben való boldogulás. Ezen specializáció és minor hallgatói számára az *Amtskommunikation: Kurze Einführung in eine besondere Welt* című tankönyv egy jól használható tananyag, amely kurzus keretében és önálló tanulás során egyaránt használható. A könyv azonban ajánlott mindenki számára, aki szeretne betekintést nyerni a német nyelvű hivatali kommunikáció különleges világába.

IRODALOM

Tanegységlista (BA). Modern filológia képzési ág. Germanisztika alapszak (BA) – német szakirány. 2022-től felvett hallgatóknak (2023). https://btk.elte.hu/dstore/document/7249/BA_germanisztika_nemet_szakirany_2022_20231018.pdf (2024. 11. 03.)

Tanegységlista. Német nyelv és kultúra a hivatali és üzleti életben minor. 2019-től felvett hallgatóknak. <https://www.btk.elte.hu/dstore/document/1009/Germanisztika%20Nemet%20uzleti%20minor.pdf> (2024. 11. 03.)

Perge Gabriella

Ágnes Bánhidi Agnesoni: Olasz–magyar kollokációsztár. 36000 olasz szókapcsolat és magyar megfelelője

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2024. 554 pp., ISBN: 978-963-409-404-3

Ágnes Bánhidi Agnesoni neve ismerős lehet az olasz nyelvvel foglalkozók számára, hiszen számos kiadványa látott napvilágot a Tinta Könyvkiadó gondozásában: *Top 2000 olasz szó. A 2000 legfontosabb olasz szó példamondatokkal* (2018), *Olasz társalgási zsebkönyv* (2014), *Magyar-olasz alapszótár* (2019), *Olasz közmondások. 1333 olasz közmondás, szólás és szállóige fordítása és magyar megfelelője* (2017). Legújabb munkája *Olasz-magyar kollokációsztár. 36000 olasz szókapcsolat és magyar megfelelője* címmel 2024-ben jelent meg, ismét a Tinta Könyvkiadó jóvoltából. A felsorolt művek közös célja, hogy a nyelvtanulóknak segítséget nyújtson az olasz nyelv elsajátításában, különös tekintettel a szókincs bővítésére. A nyelvoktatásban nagy figyelmet kell szentelni a kollokációknak, hiszen a célnyelvben és az anyanyelvben sokszor megjósolhatatlan az alkotóelemek kapcsolódása, számtalanszor ütközünk a két nyelv interferenciájából fakadó, a sokszor tükörfordítások eredményeképp létrehozott nem helyes alakok megjelenésére a nyelvtanulók nyelvi produkcióiban. A kollokációk ismerete és használata viszont közelebb juttatja a nyelvtanulót a célnyelv anyanyelvi beszélői által használt változataihoz, így kiváltképp üdvözlendő, hogy olasz-magyar nyelvpárban egy újabb segédanyaggal bővült a sor.

Érdemes megjegyezni, hogy a kollokáció terminus értelmezése nem egységes a szakirodalomban, a nyelvészet különböző területei más-más nézőpontból közelítik meg a fogalmat és maguk a kollokációk is rendkívül sokfélék lehetnek. A 2006. november 6-i MANYE kollokációkról szóló kerekasztal-beszélgetése során felvetett álláspontok összevetése során konszenzusra lehet jutni viszont abban, hogy az állandósult szókapcsolatok egyik típusát alkotják, legalább két alkotóelemből állnak és „általában együtt fordulnak elő, gyakori használatuk során állandósulnak” (Doró, 2007, p. 136).

Ágnes Bánhidi Agnesoni szótárának állománya nagy mennyiséget ölel fel: 36.839 kollokációt tartalmaz 1282 szócikk alá csoportosítva. Ahogy a szerző is megemlíti az „Előszó”-ban, a szótár hiánypótló a hazai piacon, hiszen ilyen nagyszámú olasz-magyar kollokációt tartalmazó szótár idáig még nem jelent meg, bár nem szabad megfeledkezni Fábián Zsuzsanna és Danilo Gheno 2003-as *Olasz-magyar kifejezések és szólások szótára*, valamint ugyanezen szerzőpáros szintén a Tinta Könyvkiadónál 2021-ben megjelent *Olasz-magyar kifejezések szótára. 10.000 olasz állandó szókap-*

csolat, szólás és közmondás a magyar megfelelőikkel című munkáiról, melyek ugyan nem kizárólagosan a kollokációkra fókuszálnak, mégis a téma szempontjából alapművekként kezelendők. Ezután képet kapunk a kötet elkészítésének koncepciójáról: a szótár megírásával azt a célt tűzte ki a szerző, hogy segítséget nyújtson az olasz nyelv tanulóinak a legtermészetesebben hangzó szókapcsolatok kiválasztásában. Itt talán érdemes lett volna feltüntetni a szótárba felvett anyag kiválasztásának részletesebb szempontjait is, mert nem derül ki egyértelműen, hogy milyen kritériumok döntöttek az egyes címszavak felvétele mellett. A szerző kiemeli, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók is haszonnal forgathatják a kötetet, ennek érdekében viszont hasznos lett volna egy magyar-olasz mutató beillesztése is, melynek segítségével vissza lehetne keresni a kérdéses magyar szókapcsolat olasz megfelelőjét.

A rövid bevezetőt követően egy használati útmutatót kapunk, melyben a szerző bemutatja a szócikkek felépítését. Elsőként a címszavak felépítését tárgyalja, majd a kollokációk nyelvtani csoportosításának részletes formai bemutatására kerül sor, ezt követően pedig a kis számban helyet kapó szólásokat, közmondásokat és kifejezéseket ismerteti. Ezután egy rövidítésjegyzék található, majd az irodalomjegyzék zárja a használati útmutatót és egyben az előszót is.

Ezután következik a tényleges szótári rész. Alfabetikus sorrendben haladnak a szócikkek, az oldalszámok az oldal tetején, középen vannak feltüntetve. A szócikkek oldalanként két-két hasábra vannak tördelve. A gyorsabb tájékozódást, a keresett szavak könnyebb megtalálását az oldalak tetején lévő élőfej segíti, melyben a páros számú oldalon lévő legelső címszót, míg a páratlan számú oldalon az utolsó címszót olvashatjuk. A szócikkek felépítése a következő: az első sorban a vastagon szedett olasz címszó után dőlt betűvel láthatjuk a szófaj olasz nyelvű rövidítését, nyelvtani nemét – ezeket a rövidítésjegyzék segítségével könnyen feloldhatjuk –, valamint jelöli a plurale tantumot, vagyis ha egy főnévnek főként többes számú formája használatos. Ezen legszükségesebb grammatikai információkat kettőspont választja el a szintén vastagon szedett magyar megfelelőtől:

passeggiata *nf*: séta

Az olasz címszó homonim alakjai indexszel vannak jelölve:

pena¹ *nf*: büntetés

pena² *nf*: száanalom

pena³ *nf*: aggodalom

pena⁴ *nf*: fájdalom

Az olasz címszó alatti sorban következik maga a kollokáció, melyet kettőspont választ el a magyar megfelelőjétől. A kollokációban az olasz címszó dőlt betűvel van kiemelve, ahogy magyar megfelelője is, a hozzá járuló toldalékok azonban nem:

nonnulla *nm*: semmiség, csekélység

agitarsi per un *nonnulla*: felizgatja magát egy *semmiségért*

Ha az olasz címszó magyar megfelelője szó szerint nem szerepel a kollokáció magyar megfelelőjében, akkor az nincs dőltén szedve:

smalto² *agg*: lakk

smalto dei denti: fogzománc

A szótár címszavai közé főnevek, melléknevek és igék kerültek be. A különböző kollokációk alkotóelemeinek szófaja minden esetben a címszó alatt külön fel van tüntetve. Vegyük sorjában a különböző megvalósulási formákat. Nézzük először a főneveket.

1. A melléknévvel alkotott kollokációk esetében a főnév előtt és után is állhat a melléknév, ilyenkor az olasz részben csak a melléknév szerepel a címszó nélkül, a magyar részben viszont megtaláljuk a címszót dőlttel szedve:

edizione nf: kiadvány, kiadás

~ MN / MN ~

antica: régi *kiadvány*

Ha a melléknév a főnév előtt helyezkedik el, az olasz nyelvű kollokációban az utolsó példánál feltünteteti a szerző az olasz címszót dőlt betűvel, míg a magyar megfelelőben minden példánál ott van a magyar címszó is dőlt betűvel:

MN ~

prima: első *kiadvány*

ultima edizione: utolsó *kiadás*

Ha a melléknév a főnév után áll, az első példánál láthatjuk az olasz címszót dőlt betűvel, és a fentiekhez hasonlóan a magyar megfelelőt mindegyik példánál megtalálhatjuk dőltten szedve:

~ MN

edizione aggiornata: frissített *kiadás*

annotata: bejegyzett *kiadvány*

2. Ha a főnév igével alkot kollokációt, akkor külön csoportba kerülnek a kollokációk aszerint, hogy a főnév az igével alkotott kollokáció tárgya, határozója, vagy alanya, illetve ha előljárószós szerkezetet alkot egy másik szóval együtt:

IGE

aggiornare edizione: *kiadványt* korszerűsít/aktualizál

ALANY

l'edizione va a ruba: a *kiadványt* elkapkodják

ELÖLJÁRÓSZÓ

edizione a tiratura limitata: korlátozott példányszámú *kiadás*

3. Ha az olasz főnév egy másik főnévvel alkot kollokációt, akkor a fent bemutatott formai felépítés szerint jár el a szerző:

registra nm ef: rendező

FŐNÉV

aiuto *regista*: segédrendező

Mindemellett azonban megfigyelhető, hogy a szótári rész nem mindig követi konzekvensen az útmutatóban felvázolt irányt azt illetően, hogy a főnév (vagyis a címszó) az első vagy az utolsó példánál jelenik meg (vagy egyáltalán megjelenik), erre érdemes lenne jobban figyelni egy esetleges újabb kiadásnál:

opinione¹ *nf*: felfogás, nézet

MN ~

dominante: uralkodó *nézet*generale: általános *felfogás*

Ha a címszó melléknév, akkor határozószóval, igével vagy elöljárószóval alkotott kollokációit találjuk meg a szótárban, a felépítés ebben az esetben is követi a szerző által használt formai szabályrendszert:

1. testardo *agg*: makacs, csökönyös

HATÁROZÓSZÓ

estremamente: végtelenül *makacs*2. semplice *agg*: egyszerű

IGE

rendere *semplice*: egyszerűvé tesz3. povero *agg*: szegény

ELŐLJÁRÓSZÓ

povero di spirito: együgyű

Végül, ha a címszó ige, akkor határozószóval és igével alkotott kollokációival találkozhatunk:

1. fingere *v*: színlel

HATÁROZÓSZÓ

senza pudore: szégyentelenül *színlel*2. arrivare *v*: érkezik, megérkezik

IGE

tardare ad *arrivare*: késve érkezik

Ahogy az „Előszó”-ban olvashatjuk, a szótárban kis számban előfordulnak kifejezések, szólások és közmondások is egy-egy címszó utolsó részeként. Itt érdemes lett volna röviden felvázolni, hogy a szerző milyen kritériumok mentén választotta külön ezeket a csoportokat, mert néhány szócikkben a szólás kategóriájába a hagyományos

definíciótól¹ eltérő példák kerültek (például *ascolta i buoni consigli!*: fogadd el a jó-tanácsokat!):

1. bugia *nf.* hazugság

KIFEJEZÉS

bugia ben orchestrata: jól kitalált *hazugság*

2. *uscire*² *v.* kimegy

SZÓLÁS

uscire dai gangheri: *kijön* a sodrából

3. *via*¹ *nf.* út, utca

KÖZMONDÁS

Tutte le *vie* portano a Roma.

Minden út Rómába vezet.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy az olasz és a haladó szinten lévő magyar mint idegen nyelvtanulók újabb értékes kiadvánnyal gazdagodtak. A szótár jól használható anyagot kínál a célközönségnek, az esetleges pontatlanságok és következetlenségek mellett mindenféleképp megjegyzendő, hogy a korábbi, hasonló tematikájú kiadványokhoz képest gazdagabb szócikkállománya széles eszköztárat nyújt a nyelvtanulónak a szóbeli kompetenciák fejlesztésére. Nagy előnye, hogy nemcsak a „színesebb”, érdekesebb képi világot felidéző, hanem a hétköznapiakban használt szókapcsolatokat is felsorolja. Nem utolsó sorban pedig felhívja a figyelmet a kollokációk elsajátításának fontosságára, tudatosítva ezzel mind a nyelvtanulóknak, mind a nyelvtanároknak, hogy azoknak az idegennyelv-oktatásban kitüntetett szerepük van.

IRODALOM

- Doró, K. (2007). Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról. *Modern Nyelvoktatás*, 13(2-3), 133–143. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00004/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2007_2-3_133-143.pdf (2024.10.12.)
- Fábián Zs. & Gheno D. (2003). *Olasz-magyar kifejezések és szólások szótára*. Grimm Könyvkiadó Kereskedelmi Kft.
- O. Nagy, G. (1966). *Magyar szólások és közmondások*. Gondolat Kiadó.

Sárkány Fruzsina Anna

¹ „A szólást, noha ez is mindig több szóból álló kifejezés, mondanivalónk közlésekor olyanféle jelentéssel egységként használjuk, mint amilyen egység a jelentés szempontjából a szó is. Például ez a szólás: *zöld ágra vergődik*, közlésbeli tartalmát tekintve ennek az egyetlen szónak felel meg: 'boldogul', *a ráncba szed valakit* a 'megfegyelméz' igével, az *elveti a sulykot* a 'lódít'-tal rokon értelmű, a *kákán is csomót keres* szólásnak pedig az 'akadémikuskodik' szó a szinonimája" (O. Nagy, 1966, p. 12).

Nagy György: Angol–magyar nagy szlengszótár

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2020. 475 pp. ISBN: 978-963-409-248-3.

A Tinta Könyvkiadó számos angol–magyar szótárral jelentkezett a hazai könyvpiacra az utóbbi években, mint például kollokációsztár, műszaki szótár, szólásszótár. Több kötetnek a szerzője Nagy György, aki az USA-ban, a New York állambeli Troy városban a Hudson Valley Community College emeritus professzora, elismert nyelvész és nyelvtanár. Jelen kötetével egy merész vállalkozás eredményét veheti kézbe az olvasó: egy angol–magyar szlengszótárat.

A szleng és zsargon gyűjtése már a 18. században elkezdődött, először Angliában. A kereskedelem, bűnözésben használt speciális szókészletet „közönséges nyelvként” pozicionálva, a kor legfontosabb szótárát 1785-ben adta ki Francis Grose, *Classical Dictionary of the Vulgar Tongue* címmel (Coleman 2008). Úgy tűnt, az alsóbb társadalmi rétegek bizonyos csoportjainak szókészletét és nyelvhasználatát bemutató kötet markánsan kijelölte az elit, a köznyelv és a közönséges nyelv közötti különbséget. Az USA-ban a 19. században kiadott szlenggyűjtemények közül talán George Matsell *The Secret Language of Crime: Vocabulum or the Rogue's Lexicon* című, speciálisan a tolvajnyelvre fókuszáló szótára a legismertebb – ezt használták Martin Scorsese a *Gangs of New York* (2002) című filmjének forgatókönyvében is a korabeli autentikus beszédmód ábrázolásához.

Magyarországon az 1880-as években jelent meg az első szlengszótár és néhány szlenggel foglalkozó írás (Kis 2012, 8). Az első jelentős, sajnos kiadatlan általános szlengszótár Zolnay Vilmos és Gedényi Mihály munkája volt, az 1967-ben befejezett *A magyar fattyúnyelv szótára*. A szlengnek a címbeli „fattyúnyelvként” való leírása képletesen jelzi a korabeli társadalom és nyelvészet véleményét a rétegnyelvről és annak beszélőiről. Nem meglepetés tehát, hogy Kis egy másik cikkét a következő megállapítással nyitja: „Az 1980-as évekig Magyarországon szlengkutatásról nemigen beszélhettünk” (1995, n.p.). A magyar szlengszótárak (1995) című művében részletesen felvázolja a magyar szlengkutatás hátterét, történetét, társadalmi és tudományos jelentőségét, valamint felsorolja a különféle hazai kiadású szlengszótárakat, melyek száma látványosan megnőtt az 1990-es évektől.

Kétségtelen, hogy napjainkban a hagyományos szótárak kiadása leáldozóban van. A világ egyik legrégebbi kiadója, az 1584-ben alapított Cambridge University Press például 1999 óta online platformra helyezte angol egynyelvű szótárát, ingyenesen hozzáférhetővé téve azt minden érdeklődő számára. A szótár tartalmát ugyanakkor folyamatosan bővítik, frissítik, de nyomtatásban kiadni nem tervezik. Magyarországon az Akadémiai Kiadó a hagyományos angol–magyar és magyar–angol kétnyelvű kézi- és nagyszótárak mellett – melyek nyomtatásban és online is elérhetőek – immár négy angol–magyar szótárat ajánl csak online előfizetéses rendszerben a vásárlóknak. A Cambridge University Press-hez hasonlóan az online tartalom itt is folyamatosan frissül és gyarapodik.

Úgy tűnik, ezzel a trenddel megy szembe a Tinta Könyvkiadó, amikor a régi hagyományokat követve nyomtatásban ad ki szótárakat. Ez a megjelenési forma azt is jelenti, hogy a szótárak tartalma ily módon állandó: nem tudja követni és tükrözni a nyelv felgyorsult lexikológiai változásait. Ez különösen problémás lehet, ha figyelembe vesszük, hogy a szleng a szókincs egyik legdinamikusabban változó szegmense. „Egy év, Harold Wilson után szabadon, nagyon hosszú idő a szlengben” (Ayto és Simpson 2010, vii, ford. a szerző).

A Tinta Könyvkiadó jelen szótára hagyományos struktúrát mutat. A könyv nyitó lapjain az előszó, köszönetnyilvánítás, bevezetés található, majd a szócikkek felépítéséről, a használt jelek és rövidítések jelentéséről is informálódhat az olvasó. A felvezető rész magyarul, majd angolul is olvasható. Ezt a részt a felhasznált irodalom jegyzéke zárja. A szótár összesen 2900 angol (brit és amerikai) címszót, 5350 kifejezést és 3600 példamondatot tartalmaz, magyar fordítással, az amerikai angol helyesírási konvenciót követve. A kötet az utóbbi öt évtizedben használatossá vált, a szerző által alapvetőnek aposztrofált (2020, 16) szókészletből válogat. Ennek eredményeként a szótár készlete elég vegyes képet mutat, hiszen több kifejezés régiesnek hat, stilisztikailag ma már talán nem is szlengként meghatározható, hanem inkább informális – amit a szótár jelez is minden esetben. Ugyanakkor jónéhány, a mai angolban széles körben használt szlengszó vagy kifejezés nem kapott helyet a szótárban, pl. *bussin'*, *cringe*, *sus*, *woke*, *yeet*, melyeket a Merriam-Webster.com Dictionary, vagy a *boujee*, *cap*, *extra*, *flex*, *low-key*, *salty*, stb., melyeket a Dictionary.com definiál szlengként.

A szótár rövid, de tartalmas bevezetőjének elején (2020, 6) Nagy összefoglalja a szleng jelentését és ismérveit – amiről jelenleg is éles viták folynak (Green 2016, 1–8, Coleman 2012, 111–112, Kis 2012, 14–17), valamint elhelyezi a szlenget a beszélt nyelv különféle stilisztikai csoportjai között. Itt határozza meg a szótár tartalmát is: „Ez a szótár felöleli az amerikai és brit anyanyelvűek körében leggyakrabban használt fesztelen társalgási és szlengszókincsset” (2020, 7). Továbbá, bevezető tanulmányában Nagy részletesen tárgyalja a szleng leggyakoribb típusait, pl. tengerészszleng, sportszleng, hivatalnokszleng, orvosi szleng, politikai szleng, egyetemistaszleng, valamint felvázolja a szleng leggyakoribb stilisztikai eszközeit is (hasonlat, metafora, eufemizmus stb.), példákkal illusztrálva mindegyiket. A szerző önkritikusan az olvasó elé tárja, hogy bizonyos csoportok, pl. afroamerikaiak vagy közösségi média használói által használt szleng szavak és kifejezések kimaradtak a szótárból, ami valóban komoly hiányossága a kötetnek. Ugyanakkor, ha ezekre a rétegnyelvekre gondolunk, és a gazdag szlengszókincsre, talán érthető, hogy jelen szótár kereteit meghaladta volna a szélesebb nyelvi merítés.

A szócikkek alfabetikus sorrendben kerültek elrendezésre. A nagybetűvel, vastagon szedett címszó után a szófaji meghatározás zárójelben található, angol rövidítésekkel (*n*: főnév, *v*: ige, *adj*: melléknév, *adv*: határozószó), valamint stilisztikai megjegyzésekkel, pl. *crack a stiffy* (*sl*, *rough*, *GB*) (2020, 107). A címszó utáni sorban annak angol szlengszó vagy -kifejezés formája található, azt követi üres karika jelzés után a szleng használatú jelentés szinonimája angolul, a következő sorban fekete karika után ezek magyar megfelelőit sorolja fel a szerző, végül pedig egy négyzet után angol példamondatban láthatjuk a szlengszó vagy -kifejezés használatát, majd a mondat magyar fordítását. Első olvasásra ez a jelölési rendszer talán kicsit bonyolultnak tűnik, de a használat során gyorsan meg lehet szokni.

CHANGE (*n*)

a nice hunk of change (*sl*); a chunk of change (*sl*);

○ a wad of money (*sl*); a bundle of dough (*sl*); a nice piece of change (*sl*)

○ ‘sok pénz’: egy csomó dohány; egy halom korpa; egy rakás pénz

□ *If you own your own business, you can make a nice hunk of change.* / *Ha saját üzle-
ted van, egy rakás pénzt kereshetsz.*

Elmondható, hogy a szótár általában véve könnyen kezelhető, jól használható, egyszerű és olvasóbarát. Az összetett szavak és kifejezések esetében ugyan kissé bizonytalanul válhat a használó, hiszen el kell döntenie, a kifejezés melyik szava szerepelhet szócikként a szótárban – sajnos utalási rendszer ugyanis nincs a kötetben. Így talán a találékonyosság mellett valamivel több idő kell egy adott jelentés megtalálásához – igaz, közben új szavakat is felfedezhet az olvasó.

Hosszú évek intenzív gyűjtésének eredménye ez a mű, ami tanúsítja a szerző jártasságát mindkét nyelvben és kultúrában. A szótár egyik nagy érdeme, hogy kiválóan áthidalja az angol és magyar szleng közötti szakadékot, ami a kulturális, társadalmi és gazdasági különbségekkel magyarázható. Értékes betekintést nyújt a szlengszavak és -kifejezések izgalmas világába és azok használatába, és hasznos kötet lehet a magyar és angol szleng iránt érdeklődők, az angolul tanulók és beszélők számára egyaránt. A szleng mulékony volta talán nem igazolja a szlengszótárak nyomtatásának szükségességét, ám hosszú távon is hasznosak lehetnek, hiszen a nyelvhasználat egy nagyon rövid, de meghatározó időszakának lenyomatát adják, így fontos források lehetnek a rétegnyelveket és a nyelvváltozást kutató szakemberek és a műfordítók számára is.

IRODALOM

- Ayto, J. and J. Simpson. (2010). Preface to the Second Edition. In Ayto, J. and J. Simpson. (eds.) *The Oxford Dictionary of Modern Slang* (pp. vii–viii). Oxford University Press.
- Coleman, J. (2008). *A History of Cant and Slang Dictionaries*. Vol. II: 1785–1858. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J. (2012). Angol szleng- és tolvajnyelvi szótárak. In Szabó, D. and T. Kis. (eds.) *Szleng és lexikográfia* (pp. 111–146). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dictionary.com. <https://www.dictionary.com>
- Green, J. (2016). *Slang: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Kis, T. (1995). A magyar szlengszótárak. In *Magyar nyelvjárások*. A KLTE Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Évkönyve, XXXII. évf. (n.p.). Debreceni Egyetemi Kiadó. https://mnytud.arts.unideb.hu/mnyj/32/szl_szot.htm
- Kis, T. (2012). A magyar szlengszótárakról. In Szabó, D. és T. Kis. (eds.) *Szleng és lexikográfia* (pp. 7–52). Debreceni Egyetemi Kiadó. Merriam-Webster.com Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
- Merriam-Webster.com Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary>

Thomas A. Williams és Adriana Kostic

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET

MEDGYES PÉTER

Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése IV.

A négyrészes sorozat (Medgyes 2023a, 2023b, 2024) utolsó darabjaként a „Czobor–Horlai” kötetet ismertetem. A könyv első kiadása idején (1976) mindkét szerző az Idegennyelvi Továbbképző Központban (ITK) tanított és vizsgáztatott. Czobor Zsuzsa ezt követően több éven át angol nyelvterületen élt, és egyetemi oktatói munkája mellett menedzsment tanácsadóként dolgozott több neves intézménynél. Horlai György a Könyves Gimnáziumból került az ITK-ba. Egyebek között három rádiós angol nyelvleckesorozat elkészítése fűződik a nevéhez, de közreműködött a Monty Python szkecscek és a Waczak szálló (*Fawlty Towers*) tévésorozat magyarításában is. Legendás volt gyűjtőszenvetélyéről: elképesztő mennyiségű angol hang- és videóanyagot tárolt otthonában.

A könyv – akárcsak elődje, a „Báti–Véges” – a Tanuljunk nyelveket! sorozat részeként a Tankönyvkiadó gondozásában látott napvilágot. A cím (*Angol nyelvkönyv I.*) jelzi, hogy kezdők számára készült. Az alcímet (*English by Stealth*) csak a tartalomjegyzékben tüntették fel, a borítóról hiányzott, talán azért, mert a keretjáték – tankönyvek esetében szokatlan módon – krimiparódia.

A könyv szerkezete

A kemény kötésű könyv megjelenésekor jutányos áron, 55 forintba került. Három fő részből (*Parts*), ezen belül – arányosan elosztva – 30 leckéből (*Episodes*) áll, s mindhárom rész végén egy 50 feladatból álló teszt szerepel. A 639 oldalas kötet kétharmadát a leckék teszik ki, majd következik egy bő százoldalny nyelvteni összefoglaló, egy angol-magyar szójegyzék, végül egy nyelvteni mutató.

A tömör előszóban és bevezetőben a szerzők jelzik, hogy a könyv tanfolyamon vagy egyéni úton tanuló felnőttek számára készült, „anyaga heti 12 órás tanulás mellett 34 hét alatt végezhető el” (14. oldal), erre épül majd az állami nyelvvizsgára felkészítő haladó kötet. Javaslatuk szerint a mintegy 1200–1300 lexikai egység jelen-tésének érdemes egynyelvű szótárakban utánanézni, elsődleges cél a beszéd-készség fejlesztése, mindamelltt kellő súlyt fektetnek az olvasás és írás, valamint a nyelv-tan tanítására is. Hangsúlyozzák továbbá, hogy munkájuk során figyelembe vették a kor-szerű hazai és külföldi tankönyvek módszereit is.

A leckék azonos módon épülnek fel, élükön az új lexikát és nyelvtant illusztráló olvasmánnyal, amely váltakozva párbeszédese vagy leíró jellegű. Az olvasmányokban kibontakozó „televíziós sorozat” egy négytagú betörőbandáról szól, akik megpróbálják elrabolni a Lee-család felbecsülhetetlen értékű Leonardo-képét. A krimi hétről-hétre a Ramsey-család nézi és kommentálja. Az új szavakat és kifejezéseket tartalmazó szöszedetet az új nyelvtani jelenségek pusztá felsorolása követi. A leckéket fele-fele arányban nyelvtani gyakorlatok (*Grammar Exercises*) és úgynevezett tematikus gyakorlatok (*Comprehension Exercises*) zárják.

Egy mintalecke

A mintaleckét a könyv közepéből választottam ki, de helytakarékossági okokból csak bizonyos részeit idézem. Az előzményekből kiderül: a rablóvezér azzal bízza meg Joe nevű bűntársát, hogy vállaljon mindenesi munkát a Lee-családnál, közben fürkéssze ki, hol rejtegetik a festményt. Ebben az olvasmányban Mrs Lee részletesen ismerteti Joe munkakörét.

Episode Fifteen

YOU MUSTN'T GO THERE

- | | |
|---------|--|
| Mrs Lee | Now you know all the rooms except your room. Here we are. This is your room. |
| Joe | It's not very big, is it? |
| Mrs Lee | It isn't big, but it's nice and clean. |
| Joe | Can I invite my friends here? |
| Mrs Lee | You mean girl friends, don't you? |
| Joe | Yes, I do. |
| Mrs Lee | You mustn't invite girls here. |
| Joe | But I ... |
| Mrs Lee | I can't allow girls in the gardener's room, can I? |
| Joe | Very well, madam. What do I do all day? |
| Mrs Lee | Early in the morning you must water the flowers, but you mustn't make any noise, because everybody is asleep. |
| Joe | Must I water the flowers every day? |
| Mrs Lee | Only some of them. You needn't water them all every day. |
| Joe | Very good, madam. What must I do then? |
| Mrs Lee | You must clean and tidy all the rooms, except the study. You must air the rooms, sweep the floor and Hoover the carpets. |
| Joe | Must I Hoover the carpets every day? |
| Mrs Lee | No, you needn't. ... |

JOE'S WRITING A LETTER, TOO

All the members of the Lee family are in the living-room. They are writing letters to their friends. They are inviting them to a party.

The Lees give a party every month and invite a lot of people from the town. They give a big party every year on 30th April. April 30th is Barbara's birthday. They invite all their close friends to Barbara's birthday party. They invite the same people every year. They mustn't send the invitations too late, but they don't have to send them too early either, because every year the party is on the same day, and every year they invite the same people, so everybody knows about the party.

Kate is writing the letters. Mr Lee is writing the addresses on the envelopes. Barbara is putting the letters into the envelopes and Dick is sticking the stamps on the envelopes. ...

A párbeszédnek – a szórakoztatáson túl – kettős célja van: egyrészt az új lexika, másrészt az új nyelvtan szövegkörnyezetben történő bemutatása. A szavak és kifejezések jórészt a háztartással kapcsolatosak, míg a nyelvtan fókuszában a *mustn't* és *needn't* használata áll. A leíró szöveg a levélírással összefüggő szavakat és kifejezéseket vezeti be, illetve a korábban már ismertetett folyamatos, illetve egyszerű jelenidőt forgatja meg.

WORDS

Nouns	Verbs	Adjectives	Other Words
an address [ə'dres]	to air [eə]	close [klaus]	simply ['simpli]
a birthday ['bɜ:θ-dei]	to allow [ə'lau]	tidy ['taidi]	together [tə'geðə]
an envelope ['envəlu:p]	to dust [dʌst]		twice [twais]
a flower ['flauə]	to Hoover ['hu:və]		until [ən'til]
furniture ['fə:nitʃə]	to invite [in'vait]		
an inspector [in'spektə] ...	to leave out ...		

Expressions

I can't allow girls in the gardener's room	Very good, madam
Very well, madam	every other day
all day	a piece of furniture
You mustn't make any noise	twice a month...
every day	

Mint látható, a szószedet – szófajok szerinti elrendezésben, azon belül betűrendi sorrendben – először a szavakat (*Words*), majd előfordulásuk sorrendjében a kifejezéseket (*Expressions*) sorolja fel. A szögletes zárójelbe tett fonetikai jelek többé-kevésbé Daniel Jones (1917) rendszerét követik. A lecke szószedete a magyar jelentéseket nem adja meg, azok csak az összesített szószedetben szerepelnek; a magyar szavak mellett zárójelben annak a leckének a sorszáma olvasható, amelyben az adott egység először fordul elő.

Az új nyelvtani anyag felsorolása mellett csupán sorszám utal a nyelvtani összefoglaló megfelelő passzusaira:

Grammar

mustn't	69.
needn't	70.
once a week	111.

A nyelvtani összefoglaló a lecke nyelvtani anyagához az alábbi magyarázatokat és példamondatokat fűzi:

69. "Must not"

A jelenre és a jövőre vonatkoztatva tiltást fejez ki. A „must”-hoz hasonlóan kifejezésre jut a beszélő magatartása.

You mustn't be late.	Nem szabad elkésned.
----------------------	----------------------

A „must”-ra adott negatív válasz a „needn't”.

Must I water the flowers?	Meg kell öntöznöm a virágokat?
Yes, you must.	Igen, meg kell.
No, you needn't.	Nem, nem szükséges.

70. „Needn't”, tagadó alakú „have to”

needn't	
hasn't/haven't got to	+ Infinitive (Present)
doesn't/don't have to	+ Infinitive (Past)

We needn't lock the door.	Nem kell bezárnunk az ajtót.
I didn't have to fill in a form.	Nem kellett kitöltenem a kérdőívet
You won't have to get back by eight.	Nem szükséges, hogy nyolcra visszagyere.

Egy-egy lecke átlagosan 18–20 gyakorlattal zárul; az előbbiek túlnyomórészt szóbeli feldolgozásra szánt drillek, az utóbbiak inkább az új lexikai egységeket forgatják meg,

ilyen és ehhez hasonló instrukciók kíséretében: „Válaszoljunk a kérdésekre; Alakítsuk át; Egésztük ki; Szerkesszünk helyes mondatokat; Használjuk a megfelelő igeidőt; Fordítsuk le; Írjunk fogalmazást / párbeszédet; Tollbamondás; Beszélgetssünk az alábbi képekről; Adjunk szóbeli válaszokat”.

A 15. lecke 8 nyelvtani és 11 tematikai gyakorlatot tartalmaz. Ebből idézek egy csokorra valót:

GRAMMAR EXERCISES

1. Alakítsuk át szóban az alábbi mondatokat a táblázat és a példa szerint.

Don't	make any noise.
	drink any whisky.
You mustn't	be late.

Don't leave the window open, Barbara.

A) Barbara, you mustn't leave the window open.
B) She mustn't leave the window open.

1. Don't come home late, Fred.
2. Don't smoke, John.
3. Don't take my car out, Dick.
4. Don't get up before Sunday, Mr Smith. ...

2. Adjunk a táblázat szerint választ az alábbi kérdésekre.

Yes, you must.		
Must	I	water the flowers?
	she	tidy all the rooms?
		sweep the floor?
		hoover the carpet?

No, you needn't.		
No,	you	
	she	needn't.
Yes,	you	must.
	she	

1. Must I dust the furniture? No, you ...
2. Must she polish the floor twice a week? Yes, ...
3. Must he clean the windows too? No, ...
4. Must Joe Hoover the carpets every day? Yes, ...

4. Adjunk szóbeli válaszokat az alábbi mondatokra a táblázat segítségével.

HOW OFTEN do you		water the flowers? clean the rooms? polish the floor?
Once		a day
Twice		a week
		a month
Three		a year
Five	times	
Ten		

How often do you clean your windows? (1x a week)

I clean them once a week.

1. How often do you give a party? (2x a year)
2. How often do you meet the Lees? (4x a month)
3. How often do they air the rooms? (3x a day)
4. How often does he clean the car? (2x a week) ...
5. Tegyük a fenti gyakorlatokat múlt időbe. Helyettesítsük be a számokat újabakkal.

COMPREHENSION EXERCISES

9. Válaszoljunk a kérdésekre.

1. What's Joe's room like?
2. Can he invite his girl friends there?
3. What must he do early in the morning?
4. Must he water the flowers every day? ...

10. Alakítsuk át a példa alapján.

A) We didn't invite the Lees.

We invited everybody except the Lees.

1. I don't know the gardener.
2. Joe couldn't see Kate.
3. He never listens to me.
4. She couldn't find the address. ...

B) I only asked him for a key.

I asked him for nothing except the key.

1. She only had bread and butter for breakfast.
2. He only quarrelled with Mrs Lee.
3. I only know Mr Dickson.
4. We could only speak to the architects. ...

12. Egészítsük ki az alábbi szöveget a felsorolt igékkel.

to air	to go	to put on
to clean	have got	to wash
to come	to Hoover	to water
to change	to keep	to use
to dust	to leave out	
to finish	to make	

I usually ... our rooms once a week. I ... everything except the bathroom and the kitchen. That's my wife's job. We must, of course, ... the rooms every morning. Every Saturday afternoon when I ... work I ... home. First I ... I usually ... some old clothes. We ... the Hoover in a cupboard in the hall. I ... all the carpets, the floor and the furniture. I mustn't ... anything. It ... my wife angry. We ... a floor polisher, too. I ... it only every other week. Then I ... the flowers and that's all. I needn't ... the windows and the doors. Usually an old woman ... to clean them about once a week. ...

14. Gyakoroljuk a párbeszédet.

A: Did you invite everybody from the office?

B: Yes, all except *old Mr Hardy*. *

A: Why did you leave him out?

B: Because *he mustn't drink any alcohol*. **

A: Mustn't he? I didn't know about that.

* Miss Green	** doesn't like my husband / wife / friends / the Lees / Barbara
Barbara	never goes to parties
Kate	always quarrels with Mary
the Brooks	can't speak English
	must help his wife at home ...

A hanganyag

Négy évvel az első kiadás után a szerzők hanganyaggal egészítették ki a tankönyvet Magyarországon élő britek hangalámondásával. A 12 bakelitlemezt tartalmazó, két-részes csomaghoz mellékeltek egy-egy füzetet, amely a teljes hanganyagot írásban rögzítette. A bevezetőben módszertani tanácsokat fűztek a használatához.

Az első hat lemezen az olvasmányok hallhatók, majd úgynevezett ismétlő gyakorlatok következnek, melyek az adott lecke nyelvtani és lexikai elemeit forgatják meg. Ez utóbbiak szövege csak a füzetben olvasható, a tankönyvben nem. Minden mondat vagy mondatrész után szünet jelzi, mikor kell megismételni az elhangzott passzust. A szerzők azt javasolták, hogy a tanuló csak fül után dolgozzon, mondván, hogy az írott szöveg zavarólag hathat a helyes kiejtésre. Íme egy példa a 15. leckéből:

Listen and repeat

ONE

- Mrs Lee You must clean and tidy all the rooms, ... except the study. ... You must air the rooms, ... sweep the floor ... and Hoover the carpets. ...
- Joe Must I Hoover the carpets every day? ...
- Mrs Lee No, you needn't. ... Clean the rooms downstairs first. ...
- Joe When can I clean the rooms upstairs? ...
- Mrs Lee Not until ten. ... You mustn't go upstairs until ten. ...

A második hat lemez nyelvtani és lexikai gyakorlatokat tartalmaz, ám azok eltérnek a tankönyvi gyakorlatoktól, és csak a füzetben találhatók. Túlnyomórészt háromütemű drillek sorjáznak benne, hasonlóan az alábbihoz:

15.1 Listen.

- A: Tell Joe not to leave the bag behind.
 B: Joe, you mustn't leave the bag behind.
 A: Tell Fred not to drink any whisky.
 B: Fred, you mustn't drink any whisky.
Now go on.
 A: Tell Joe not to leave the bag behind.
 S: ...
 B: Joe, you mustn't leave the bag behind.
 A: Tell Fred not to drink any whisky.
 S: ...
 B: Fred, you mustn't drink any whisky.
 A: Tell Oliver not to go back to sleep.
 S: ...
 B: Oliver, you mustn't go back to sleep.
 A: Tell the children not to make any noise.
 S: ...
 B: Children, you mustn't make any noise. ...

A lemezeket később hangkazetták váltották fel – tartalmi változtatás nélkül; e technikai újításnak köszönhetően a tanuló bármikor megállíthatta és visszatekerhette a szalagot, ha valamit nem értett vagy meg akart ismételni.

Értékelés

Kétségtelen, hogy a Czobor–Horlainak a kerettörténet adja meg a sava-borsát; a szellemes és ügyesen bonyolított krimiparódia természetesen „a Jó” győzelmével ér véget. A négy betörő egyéni karakterjegyekkel rendelkezik: a bandavezér Gentleman Henry például rendre rápirít nyersen visszakérdező társaira, mint rögtön a legelső párbeszédben:

Henry	Joe.
Joe	Yes, Henry?
Henry	Come here, please.
Joe	What?
Henry	Say 'pardon', not 'what'.
Joe	Pardon? ...

A későbbi epizódokban „észrevétlenül” kerülnek elő az új nyelvtani anyagrészek is, mint például a folyamatos jelenidő vagy a függő beszéd. Miközben Mrs. Ramsey történetesen a konyhában mosogat, a család többi tagja kommentálja, hogy a képernyőn éppen ki mit csinál (folyamatos jelenidő) és miről társalog (függő beszéd). Kevés kezdő nyelvkönyvről mondható el, hogy szinte egyetlen mondata sem hat erőltetettnek. Feltételezem, hogy ez Penelope Saunders anyanyelvi lektornak is köszönhető.

Egyébiránt az egy-egy leckére jutó 40–50 új egység között mindössze öt akkoriban gyakori, de ma már idejétmúlt szót és kifejezést találtam: *walkie-talkie*, *colour TV*, *typewriter*, *transistor radio*, *How d'you do?*. Ez utóbbi kapcsán érdemes kiemelni a beszélt angol nyelvre jellemző összevont alakok rendszeres használatát, valamint azt, hogy a szerzők tudatosan forgatják meg a korábban bevezetett szavakat.

A szószerkezetben az igék előtt mindig odabiggyeszti a *to*-t, kivéve természetesen a segédigék esetében, a megszámlálható főnevek előtt pedig a határozatlan névelőt (*a*, *an*). Jó ötlet, hogy a következetes egynyelvűség érdekében az angol szavak mellől hiányoznak a magyar megfelelőik – a könyv végén található szószerkezetben bárki utánanézhet.

Ami a nyelvtant illeti, örvendetes, hogy kimarad a kötetből például a *Future Perfect*, a szenvedő szerkezet vagy a segédigék múlt ideje. Végére is kezdő könyvről van szó! Ugyanakkor – mint már említettem – a szerzők a könyv végére száműzték a nyelvtani magyarázatokat és példamondatokat, már csak a tömörítés végett is, hiszen például a 15. lecke így is 14 oldalt tesz ki. (Közzétételt képpen fölvetem: miért a nagybetűvel szedett *WORDS* alatt szerepel a *Grammar*?) A szószátyárkodás a nyelvtani összefoglalóra sem jellemző; csak elvétve találkozunk olyan homályos megfogalmazással, mint amilyen az alábbi: „A 'must'-hoz hasonlóan kifejezésre jut a beszélő magatartása.” (509. oldal) Vajon mit értsünk ezen? Ugyanakkor dicséretes, hogy a szerzők csínján bántak a nyelvtani terminusokkal, és hibátlan magyarsággal fordították le a példamondatokat.

A nyelvtani és tematikus gyakorlatok kapcsán említést érdemel, hogy azok nemcsak az új anyag bevezetését szolgálják, hanem a korábbi jelenségeket is rendre megforgatják. Kevésbé tetszik viszont, hogy egyrészt miért magyar nyelvűek az instrukciók,

másrészt mi szükség volt annyi gyakorlatot belezsúfolni egy-egy leckébe – a kevesebb alighanem több lett volna.

Végezetül nem mehetek el szó nélkül Tóth Gyula kitűnő illusztrációi mellett, amelyek hol pusztán díszítő, hol pedig funkcionális szerepet töltenek be, egy-egy nyelvtani vagy lexikai jelenség megértését szolgálva.

A könyv utóélete

A Czobor–Horlai mindezidáig 12 kiadást élt meg. Sok tízezer ember tanult belőle, és mindenki az elismerés hangján nyilatkozott róla. Íme néhány idézet: „Gentleman Henry és Sandwich Fred voltak az első angol ’ismerőseim’” „Már-már szórakoztató irodalom. Zseniálisan könnyed és humoros. Nagyon szerettem belőle tanulni.” „Az öt csillag nemcsak a zseniális módszertanért jár, hanem a páromért, aki ebből akart megtanulni angolul, de aztán inkább feleségül vett.”) A kurzus hanganyaga is kelenődnek bizonyult: elismeréseképpen a Hungaroton aranylemezzel díjazta.

A szerzőpáros a kilencvenes években alaposan átdolgozta a könyvet, s a felfrissített kiadás – vadonatúj köntösben – a Corvina Kiadó gondozásában jelent meg 1998-ban. Immár a borítón is ott díszleleg a könyv címe (*English by Stealth*) a magyar fordításával együtt (*Lopva angolul*), ám ami ennél fontosabb: az eredetileg vaskos kötet négy karcsúbb kötetre bomlik, melyek közül három – nagyjából arányos elosztásban – a leckéket, míg az utolsó a nyelvtani összefoglalót tartalmazza. Vitathatatlan, hogy az új kiadás sokkal mutatósabb és áttekinthetőbb az eredetinel.

Tartalmi szempontból vizsgálva a tananyagot, a krimiparódia szövege nem változott, így a szöszedet sem, leszámítva, hogy a fonetikus jelek itt már teljes mértékben a Jones-féle rendszert követik. A nyelvtanra vonatkozó utalási rendszer sem módosult: a negyedik kötetben olvashatók a magyarázatok és példamondatok, amelyek tartalmi szempontból alig változtak, viszont az eredetinel tagoltabb formát öltöttek. A leglényegesebb változtatás a lecke záró gyakorlatokat érinti. A szerzők a korábbihoz képest fele annyi gyakorlattal is beérték, a nehezkesebbeket átírták, illetve újakat kreáltak. A hanganyag változatlan formában került forgalomba (véltetően takarékosági megfontolásból is), ugyanakkor a szövegkönyv beékelődik a három kötet megfelelő részébe *Listen and Repeat*, illetve *Recorded Exercises* jelöléssel. Érdekes, hogy az átdolgozott kiadásban Tóth Gyula helyett Farkas Zsuzsa az illusztrátor.

Még egy adalék: a Tankönyvkiadó négy évvel a Czobor–Horlai első megjelenése után kiadta a haladók számára írt kötetet is (Radványi & Székács, 1980), amely közvetlenül az állami nyelvvizsgára való felkészülést szolgálta. Noha nyelvtani anyagát és szókincsét tekintve az első kötetre épült, összefüggő történet helyett témakörök szerint csoportosította a tananyagot. Később ez is a Corvina Kiadó gondozásában jelent meg, de jobbára csak formai szempontból változott az eredeti kiadáshoz képest.

IRODALOM

- Báti, L. & Véges, I. (1958). *Angol nyelvkönyv kezdők számára*. Tankönyvkiadó.
 Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1976). *Angol nyelvkönyv I*. Tankönyvkiadó.

- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1980). *Angol 1. 1. rész. Leckeszöveg és ismétlő gyakorlatok*. Hungaroton.
- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1980). *Angol 1. 2. rész. Nyelvtani gyakorlatok*. Hungaroton.
- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1998). *Angol nyelvkönyv kezdőknek (starter) 3.1 – Lopva angolul (English by Stealth)*. Corvina.
- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1998). *Angol nyelvkönyv alapszint (elementary) 3.2 – Lopva angolul (English by Stealth)*. Corvina.
- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1999). *Angol nyelvkönyv közép előtti szint (pre-intermediate) 3.3 – Lopva angolul (English by Stealth)*. Corvina.
- Czobor, Zs. & Horlai, Gy. (1999). *Angol nyelvtani összefoglaló – Lopva angolul (English by Stealth)*. Corvina.
- Jones, D. (1917). *An English Pronouncing Dictionary*. Dent.
- Medgyes, P. (2023a). Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése I. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 188–196. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.188.196>
- Medgyes, P. (2023b). Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése II. *Modern Nyelvoktatás* 29(3–4), 192–200. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.3-4.192.200>
- Medgyes, P. (2024). Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése III. *Modern Nyelvoktatás* 30(1–2), 208–217. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.1-2.208.217>
- Radványi, T. & Székács, Gy. (1980). *Angol nyelvkönyv II*. Tankönyvkiadó.

Végszó

A négyrészes sorozat összegzéseként néhány gondolat. Ami a legfontosabb: egy tankönyvet csak annak alapján szabad (és tisztességes) megítélni, hogy az mennyiben felelt meg a nyelvoktatással szemben támasztott akkori követelményeknek. Az, ami a nyelvtanulási célok változása következtében ma elavultnak hat, a könyv megjelenése idején nagyon is korszerű lehetett – ez véleményem szerint mind a négy bemutatott „ősleltre” érvényes megállapítás. Meggyőződésem, hogy szerzőik jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy nyelvtanulók ezrei – tanári segítséggel vagy önerőből – alapszintű angoltudás birtokába jussanak, megnyitva a továbblépés lehetőségét.

Fölvetődik persze, hogy manapság volna-e kedve bárkinek is e könyvekből tanulni. A Latzkó- és Szenczi-féle kötetekből aligha, már csak azért sem, mert azokat ma már legfőlőbb antikváriumokban lehet beszerezni. A Bati-Véges és a Czobor–Horlai újabb és újabb kiadásai viszont továbbra is kelendőek, annak ellenére, hogy a könyvesboltok polcai roskadoznak a vonzó külsejű és tartalmi szempontból is színvonalas, főleg brit szerzők tollából származó nyelvkönyvektől. No de akkor mégis mi lehet a titka a magyar könyvek sikerének? Valószínűleg az, hogy a négy szerző valami olyasmit tudott, amit brit kollégáik nem tudnak – és nem is tudhatnak. Nevezetesen, hogy mire van szüksége egy *magyar* anyanyelvű tanulónak.

Ami pedig engem illet: nem bántam meg, hogy belevágtam e sorozat megírásába, mert eközben fedeztem föl a maga teljességében, hogy milyen áldozatos munka árán születik meg egy nyelvkönyv.

Köszönetnyilvánítás

Ez úton fejezem ki köszönetemet Kruppa Istvánnak, hogy kölcsönadta gyűjteményének számos darabját, és hasznos információkat bocsátott rendelkezésemre.

TUDOMÁNYTÖRTÉNET

BÁRDOS JENŐ

Claude Marcel (1793–1876) Diplomata, nyelvtanár, alkalmazott nyelvész vagy nyelvpedagógus?

Bevezetés

Zseniális gondolatok előfutárainak a sorsa közös, mert korokra, ízlésekre, divatokra való tekintet nélkül, szinte törvényszerűen, újra meg újra felbukkannak. Némi túlzással, a korszellem (!) fedezi fel őket, mert gondolataik tartalma, vagy ha úgy tetszik, hatásgömbje számos korszaknak kínál fel egy-egy szeletet (Coleman, 1909; Titone, 1968; Tickoo, 1982, Howatt, 1984; Roberts, 1999 stb.). Akadnak természetesen olyan korszakok, amikor a szaktudás és műveltség mélységének kutatói, a szaktudás hordozói nem dolgoznak megfelelő hosszúságú mérőórákkal, így vizsgálódásuk nem éri el, fel sem fedezi a tengerfenéken heverő kincseket. Vizsgálatunk tárgya, Claude Marcel munkássága éppen ilyen: kezdeti (hosszú) szünet után, három-négy évtizedenként újra felfedezik, merthogy több korszak szerzői számára érthetetlen, hogy valaki, kétszáz évvel ezelőtt, miként lehetett ilyen „modern”?

Először a nyolcvanas évek végén adtam hírt Marcelről (Bárdos, 1986, p. 232–234 és Bárdos, 1988. p. 55); egy viszonylag friss brit újrafelfedezés pedig (Smith, 2009, p. 171–178) a nyelvpedagógusok számára is ismert angol szakfolyóiratban jelent meg (*Language and History*). Már a legutóbbi saját monográfiám (*Élő nyelvtanítás-történet*, 2005, p. 57) személyes időtávja is majdnem két évtized, így nem meglepő, hogy az időközben elveszett, majd előkerült, utolsó Marcel mű (1875) angol nyelvű fordítása arra ösztönzött, hogy most részletesebben tárjam fel egy kétszáz évvel korábban alkotó nyelvpedagógus munkásságát. Más lapra tartozik az örökzöld vita, hogy a nyelvpedagógus az vajon nyelvész, pszichológus, kultúrtörténész-antropológus, vagy neveléstudós? Ötven évvel ezelőtt a brit klasszikus, Corder (1973) számára általában a nyelvtanulás (és főként, amit a nyelvtanár tesz) volt az alkalmazott nyelvészet, amiért most már a nyelvészek megsértődnének, különösen amióta csak az alkalmazott nyelvészetnek legalább tíz ágazata van, érzékeltetésül: számítógépes nyelvészet, terminológia, fordításkutatás, szaknyelv-kutatás, többnyelvűség, nyelvpolitika és így tovább. Úgy tűnik, hogy főhősünk számára a diplomácia megfelelő párosításnak tűnhetett... (Marcel érdekfeszítő életrajzát lásd a bibliográfia után.)

Célunk Marcel nyelvpedagógusi profiljának bemutatása, vagyis az, hogy egy Írországbán élő diplomata miként előlegezhetett meg olyan gondolatokat, amelyeket a sokkal később kifejlődött modern nyelvészet és nyelvpedagógia avatott szinte jelszavakká a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban. Példaként említjük Marcel terjedelmes főműveit: „A nyelv mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze” (1853), valamint „A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelve, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete” (1867). Részleteiben tárgyalni Marcel munkásságát monográfiát kíván: ebben a tanulmányban ahhoz a fogáshoz folyamodunk, hogy legelső (1820) és legutolsó (1875) tanulmányát vetjük egybe. A célunk az, hogy válaszolhassunk arra a kényes kérdésre, hogy Marcel csak véletlenül lett rá válaszkora (vesd össze a *‘to beat about the bush’* angol szólást), vagy tudatosan „ugrasztotta ki a nyulat a bokorból”, csak hogy ennél nagyobb kép- és jelentészavarokba már ne bonyolódjunk...

- I. 1820: Gyakorlati módszer az élő nyelvek tanításához a francia nyelvre alkalmazva, amely során felfedjük és kijavítjuk a régi módszer hiányosságait. (*Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed out and Remedied by C. V. A. Marcel. (London: Hurst, Robinson and Co.; R. Milliken, Dublin; J. Bolster, Cork.)*)

Eljáróban figyelmeztetnünk kell a kortárs olvasót arra, hogy a jelenlegi nyelvpedagógia szerint a nyelvtanítási módszer halott: már túl vagyunk a módszereken, amely jelenséget, továbbá a jelen eklektikát, néhány évtizede a módszeres módszertelenség paradoxonjával próbálják egyesek felszínesen elűtni. Kétszáz évvel ezelőtt viszont a módszer szent dolog volt: hittek abban, hogy egy jó módszer mindent megold; ezért az egyes módszerek képviselői között valóságos hitviták dúltak. Éppen ezért, ebben a nyolcvan oldalas műben, Marcel lelkes elkötelezettségét nem vizsgáljuk, hanem a szakmai tények viszonylag semleges kiszűrésére vállalkozunk. Mindvégig lebegtetjük viszont azt a talányt, hogy mikor tett szert főhösünk egy olyan műveltségre, amely Quintilianus Szónoklattanától Madame De Staël munkásságán át korabeli grammatikusok és pedagógusok munkáinak részletes ismeretéig és bírálatáig terjedt. A másik ilyen talányt a franciának született Marcel megdöbbenően fejlett angol nyelvű írásbelisége jelenti, amelynek csúcspontját, fél évszázaddal később, Joseph Conrad mutatja be, aki lengyel anyanyelvüként az angol irodalom egyik legismertebb szerzőjévé vált.

Marcel francia nyelviskolája megnyitásakor (French Practical School) bocsátotta közre munkáját, amelyben elismeri, hogy számos gondolata nem eredeti, csak elegye Pestalozzi, Locke és mások gondolatainak. Mentegetőzik, hogy még csak négy éve lakik Írországbán, ami nem elég ahhoz, hogy olyan díszes kifejezéseket és kecses stílust használjon, mint kellene, de a célja végül is a meggyőzés és nem az elkápráztatás...

Az alábbiakban Marcel eredeti szövegét sűrítettük, remélhetően torzítás nélkül.

A nyelv azért érdemel figyelmet, mert fontos szerepet játszik az agy működésében: a gondolat kifejtésének eszköze. A gyermek az anyanyelvének kialakulásával fejleszti értelmét, így alkot fogalmakat, szerez információt. Az idegen nyelv tanulása különleges fogalmakkal tágitja értelmét, de ez későbbi életkorokban is érvényes. (V. Károlynak tulajdonítja: aki négy nyelvet beszél, az négy embert ér). Minden nyelv tanulása

érdekfeszítő, mert megmutatja egy nép intellektuális fejlődését (az angolok számára különösen figyelemre méltó lehet a francia, nem csak fejlett irodalma és általános elfogadottsága miatt, hanem mert az angol nyelv éppen a franciából merítette legfontosabb szavait, legszerencsésebb kifejezéseit). A francia a kereskedelem alapnyelve a kontinensen, és Angliában is bekerült mind a fiú-, mind a leányiskolákba, mégis milyen kevesen tudnak írni franciául, nem is beszélve a társalgásról – és persze a kiejtésről. Mi lehet az oka annak, hogy ha az oroszok, németek, olaszok is megtanulnak franciául, akkor az angolok és az írek miért nem? Nem kétséges, hogy a tanárok elkényelmesedtek, és a diákokat a zavaros és értelmezhetetlen nyelvtankönyvekhez irányítják. (Itt Chambaud, Dufief és mások nyelvtanait kritizálja hosszadalmasan – B. J.)

A *nyelvtanok* száraz és elvont definícióik alapján alkalmatlanok gyermekek nevelésére. A rengeteg szabály és kivétel, azok mennyisége még a legelszántabb tanulót is elrettenti. A nyelvten csak azokat a nyelvtenárokat szolgálja, akik ebbe kapaszkodnak, mert maguk sem ismerik eléggé azt a nyelvet, amelyet tanítanak. A szabály-sorozatok bemagolása (amelyeket ráadásul a tanulók nem is érthetnek) igazi elnyomás, tanári önkény. Ugyanakkor a nyelvten szükségessége nem tagadható, ugyanis a kifejezések begyakorlását segítheti, ám különbséget kell tenni az anyanyelv, az idegen nyelv és a holt nyelvek tanulmányozása között.

Az *anyanyelvet* utánzással és odafigyeléssel sajátítjuk el és ehhez a folyamathoz mindenki hozzájárul, aki körülvesz bennünket. Kénytelenek vagyunk kifejezni szükségleteinket, kommunikálni érzelmeinket, miközben a bennünket körülvevő világ tárgyai és a nyelvi jelek közötti asszociáció állandó. Ezzel szemben az idegen nyelvet így, teljességében nem hallhatjuk, és így elesünk attól a lehetőségtől, hogy utánózzuk (amely különösen erős késztetés gyermekkorban). Ezért mégis szükség lesz néhány szabályra, hogy képessé váljunk hasonló szerkezeteket egy másik alapján létrehozni. A holt nyelveket sem beszélni, sem leírni nem akarjuk, így megtanulásuk az elolvasásukra szűkül: mintául szolgálhat számunkra általánosságuk és precizitásuk.

Az *ábécé* betanulását gyermekeknek szánják, ami nemcsak haszontalan, hanem még jól meg is zavarja őket, hiszen a kiejtett hangok mások, mint a betűk nevei. Például, ha egy francia tanulna angolul, mit sem ér azzal, ha ismeri az „A” betűt, amikor ki kell ejteni a ’fat, fatal, fall’ szavakat. A gyakorlati megvalósításban nem valaminek a neve, hanem a dolgok mikéntje a fontos. Ezért abszurd dolog heteket, hónapokat töltetni a betűk nevének tanulmányozásával. Még az anyanyelvű gyermeket is megzavarja a betűzés (*spelling*), például az ef, áj, esz, éjcs hangoztatása, mert az más, mint a szó egészes hangzása (*fish*).

A *dialógusok* bemagolása sem különb: papagájokat kell így tanítani, nem intelligens lényeket. Az agy nem vesz részt ebben, így nem is tud emlékezni. Ha a tanuló nem vesz részt a társalgásban teljes értelmével, akkor tartós hatást nem lehet elérni. Lehet, hogy egy-két társalgási formula megragad és néha beugrik, de az iskola befejezése után már nem marad meg semmi, vagyis az egész nyelvtanulás haszontalan volt...

A *szótármagolás*, mármint a szavak, az egyes szavak ismétlése is téves módszer. A különálló szavak nagyon egyszerű jelzései fogalmainknak, de a tényleges beszédben mindig más szavakkal együtt fordulnak elő, amely kombinációk a cselekvéstől és a körülményektől függenek.

A példamondatok és a nyelvtani gyakorlatok leírása megint csak időpocsékolás. Ha mindegyik ilyen eseményre csak néhány perc javítást szánunk, akkor egyetlen diák csak néhány percet kap, majd utána egy óráig tétlen. Milyen előnytelen és micsoda veszteség ez az egész osztálynak! Ráadásul a tanár siet, és ezért gyakran nem is magyarázza el a hiba okát, így nem is keletkeznek követhető szabályok a hasonló esetekre. Magántanulóknál, kis létszámoknál ez a javítgatás hasznos lehet, de hagyományos iskolákban idővesztés: a tanulók nem kapják meg azt a lehetőséget, hogy reflektáljanak a hibáikra, vagy megtalálják a módját annak, hogy miként kerülhetnék el ezeket a hibákat.

A vizsgákról is illik szólni, mivel a szülők ennek alapján ítélik meg gyermekük előrehaladását. A nyilvános vizsgák, versenyvizsgák és a megszerezhető dicséretetek növelhetik a feljavulás iránti vágyat, vagy a tanulás iránti lelkesedést, de megvan a lehetőség arra is, hogy a tanulók, vagy tanáraik hiúsága, esetleg féltékenysége növekedjék. Szövegek hangos felmondása lehet szórakoztató, vagy becsaphatja a gyanútlan látogatót, de nem éri meg a befektetést. (Milton lányairól feljegyezték, hogy könnyedén és helyesen idéztek apjuknak görög és latin szövegeket, akár egész szakaszokat, de nem értették, amit elmondtak.) A nyelvtani szabályok felmondása is ilyen: többségük az anyanyelvünkön is így van. Sokkal kevésbé jellemző a nyelvtanárokra, hogy olyat tanítsanak, amely sajátos és eltérő a két nyelv szerkezetében, vagy kiejtésében.

A pedagógia a legfontosabb a tényleges tanításban, olyannyira, hogy a jól tanított francia nyelv pedagógiai eszközzé válhat. A legfontosabb személyes indítékokat számomra (értsd: Marcel számára – B.J.) Locke, Milton, Rousseau, Condillac, Bell és Lancaster, nemkülönben Ms. Maria Edgeworth filozófiai és pedagógiai elképzelései jelentették. Különösen Pestalozzi munkássága válthat ki hálát és elismerést az emberekből, mert pedagógiai elképzelései már világszerte bizonyítást nyertek. Minden olyan tanár a követőjévé vált, aki felül tudott emelkedni a kicsinyes érdekeken és csak a rábízott tanítványok tudásának jobbításával, jóllétükkel törődik (Marcelnál *'welfare'* – B. J.). A régi módszer érdektelenségével, kényelmességével csak tüskéket, gyomokat ültet a fiatalság útjába. Az új módszerek, lehet nem túl mélyek, vagy bonyolultak, de minden szereplőhöz eljutnak, mert a természet törvényeit követik. Kombinálják az élvezetet a munkával, a tanulók pedig eredményeikkel a szülők szemléletét is képesek megváltoztatni¹. A tanítás élőbeszédben (*viva voce*), élénk hangon folyik közismert témákból kiindulva, észszerű sorrendben: az egyszerűtől a bonyolult felé haladva éri el a leginkább összetett témákat is. Ez a családi hangnem gyönyörűséget válthat ki mindazon témákban, amelyeket az ő felfogóképességük szintjére helyeztünk. Pestalozzi írta Gesner nevű barátjának, hogy „a pedagógiának óriási hibája, hogy nem használja ki a gyermeknek azt a legelső korszakát, amikor már elkezd reagálni, helyette olyan szavakkal kelt zavart az agyukban, amelyek sem intellektuális fejlődésükkel, sem pedig addigi tapasztalataikkal nincsenek összhangban. Azt a viselkedést, amely az adott pillanatban lezajlik a gyermek szeme láttára és amely az addigi tapasztalatain belül jár, kell együtt kezelni, különben nem fogunk semmilyen benyomást keltetni.

¹ A Bell és Lancaster nevéhez kötődő kölcsönös vagy közösségi tanítás módszere: a monitorrendszer (Pukánszky, 1997), nem csak a tömeges oktatást segítette, hanem olyan fogalmak jelentek meg a pedagógiában, mint együttműködés, autonómia és a felelősség vállalása – B. J.

Eme óvatosság nélkül az igazság csak egy képmás, amelynek az emléke azonnal el is tűnik, amikor a tárgyat már nem látja.” A tudásátadás ilyen módozatai olyan sikeresek lehetnek, hogy a gyermekek a legszigorúbb vizsgákon is bizonyítják, hogy megértették, felfogták az adott tudomány (például a geometria) természetét.

Szerinte Pestalozzi gyakorlati eljárásainak lényege az, hogy a tanulóknak egyszerre több érzékszerve vegyen részt az osztálymunkában, amely az összes gyermekhez szól és nem egyetlen diákhöz, mert addig a többiek nem figyelnek. Tehát minden tanított anyag kerüljön fel a nagyméretű, fekete táblára, amelyet a diákok lemásolnak. Így a kezük, a látásuk már el van foglalva, a hangos megnevezéseket kórusban ismétlik (fültréning és szájmozgás), és így ki is alakul a figyelem. Ez a négy szerv (szem, fül, száj, kéz) minden más tárgy tanításában is ugyanígy működik, vagyis a sikeres tanítás négy feltétele az érzékekhez, ösztönökhöz szóló oktatás, amely aktív és élénk, kölcsönös figyelmet igényel, valamint az összes diákot érinti.

A *kiejtés* tanítására is kiválóan alkalmas az új módszer, hiszen a modern idegen nyelvet ebből az irányból kell megközelíteni: szoktatás a hangzáshoz, gyakori ismételtetés, hogy a reprodukció képessége kifejlődhessen. A rossz kiejtés hamis és tökéletlen fogalmakhoz vezet, mert elveszik az eredeti ejtés tisztasága, eleganciája, energikussága, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló a finom különbségeket is érzékeldje a könnyen összetéveszthető hangzásokban. Téves elképzelés az, hogy nem lehet elsajátítani egy nyelv kiejtését tökéletesen, ugyanis mindenki ugyanazokkal a szervekkel, ugyanolyan képességekkel rendelkezik. A gyermekek azért előnyösebb, mert akkor a beszéd-szervek még hajlékonyabbak. Az anyanyelvünket is gyakorolva, állandó anyanyelvi közegben sajátítottuk el, ezért az idegen nyelvet is ugyanígy kell elsajátítani. Nem jó olvasás alapján tanítani: előbb legyenek meg a hangok, amelyeket már birtoklunk és majd utána foglalkozzunk a betűkkel, amelyek megpróbálják utánozni a kiejtést. Ha az írással kezdünk, akkor esély van rá, hogy a kiejtésünk az írásmódtól függ és nem fordítva. Az élőbeszéd egyébként is olyan gyors; a fogalmak, a gondolatok olyan sebesen követik egymást, hogy a szavakat nem is érzékeljük. Összefüggés a fogalom és a hangzás között van: a fülünket hangsorok érik el, az agyunkat pedig az általuk kiváltott fogalmak érintik meg. Ezért a tanárnak folyamatos társalgást kell fenntartania.

A *hangosolvasás* azért helytelen gyakorlat, mert ismeretlen részeknél az agy már kiszáll, nem érintett (nincs együtt a jelölő és a jelölt – B. J.), márpedig az emlékezést éppen ez az asszociáció segíti. Ha ez nincs, akkor a fogalom jelentése halovány és hamar elfelejtődik. Ráadásul minden nyelvnek sajátos intonációja van, amely a legfontosabb jellegzetessége. Hangos olvasáskor nagy az esély arra, hogy az anyanyelvünk ritmikáját és dallamait visszük bele a hangzásba. Minél tovább teszünk így, annál nehezebb lesz ettől megszabadulni: a rossz szokásokat mindig nehezebb kijavítani, mint rögtön a jóhoz szoktatni. Ha idegen országban vagyunk (vagyis nem ott, ahol azt a nyelvet beszélik, amit meg szeretnénk tanulni), akkor előbb hangokat, szótagokat, szavakat gyakoroljunk, hogy előbb kapjuk el a ritmust és a dallamot, és úgy hatoljon be az agyba. A belső érzés és a külső jelölés intim összhangba kell kerüljön, és akkor a megfelelő intonáció természetesen alakul ki. A rossz kiejtésnek lehetnek valós nehézségek az okai, de inkább a rossz módszer, vagy a tanár pontatlan, provinciális kiejtése hozza létre. Akkor is ugyanide jutunk, ha csak könyvből tanuljuk a nyelvet, amelyet komoly tanárok és grammatikusok is pártolnak, holott ez az eljárás teljesen abszurd.

A négy cél. Az emberek a nyelv segítségével közlik gondolataikat, kommunikálnak és megértik egymást. Mivel a gondolatokat hangok és betűk is közvetíthetik, így négy célt kell elérni: beszélni a nyelvet, megérteni, amit mondanak, továbbá írni és megérteni a leírtakat. Az első kettő Isten adománya, az írott nyelv pedig emberi találmány. Az előbbinek több előnye van és a kiejtés is hozzá kapcsolódik, ezért több figyelmet igényel. Ha mégis tanítunk szabályokat, azokat sok példával illusztráljuk, és próbáljuk elemezni a két nyelv szellemét (Marcelnál *'genius'* – B. J.). A tanítás során a diákok a táblán, a többiek előtt javítsák a hibákat; bizonyosodjunk meg, hogy értik is a javítást. Ugyanakkor a szabályok tökéletes értése nem juttat el a beszéd művészetéhez, hanem csak az alkalmazásuk képessége. Másnap már nekik kell elmagyarázni a szabályt és példákat is kell hozni rájuk. A különféle szabályok illusztrálására összeállított mondatok gyakorlása idővel lehetővé teszi, hogy saját gondolataikat is kifejezzék: leveleket írhatnak, vagy esszét bármilyen témáról. Ha már úgy írnak mondatokat franciául, hogy az angol mondatra nem is gondolnak, akkor elértük az idegennyelv-tanulás legfontosabb és leginkább kívánatos eredményét: a célnyelven történő gondolkodást. Nem kétséges, hogy ehhez meg kell erőltetni az agyunkat, de erőfeszítések nélkül nincs eredmény: ebből a szempontból mind az elmére, mind a testre ugyanazok a szabályok vonatkoznak. Először biztos tévedünk, de minden hiba a sikert biztosítja, így nem kell, hogy a hibázás elrettentse a tanulókat a kitartástól. Tudatlanságáért a diákot ne vádoljuk, sikeréhez az járul hozzá, ha eltökélten javítani akar és ha hisz a kísérletezésben. Maguk a szabályok egyébként csak megfigyelések, önmagukban haszontalanok: a frazeológia gyakorlati ismerete a kívánatos. A diákokkal ne egyenként ismételtesük meg a példamondatokat, mert akkor esetleg kinevetik egymást, hanem kórusban. A tanár jobban képet nyer az általános hibákról, miközben „kifüleli” a leginkább eltérőt. Ha a diákok nem csak szavakat magolnak, hanem már megtanultak saját mondatokat alkotni, akkor élvezni fogják munkájuk gyümölcseit: már tudnak társalogni franciául. A visszahúzódság, félénkség, hallgatás (amit a megtévesztett szülő könnyen elhisz), amikor franciául szólunk a gyermekhez, csak védekezés a beszéd-képtelenséggel szemben: de valójában milyen is lehetne más, mint félénk, ha olyasmit kellene megkísérelnie, amelyre sohasem tanították?

A fordítás tanításában adhatunk néhány könnyű francia olvasmányt, hogy a tanulók fordítsák le otthon, de az oktatónak úgy mondják el a fordításukat, hogy előbb meghallgatják, ahogy ő felolvassa. Így a fülük már korán megszokja a hangokat, a ritmust és az intonációt, amelyet a tanár soha nem hanyagolhat el. Amikor ez már könnyebben megy, a tanár gyorsítsa fel ezt a hangosolvasást, hogy ne is legyen idő fordítgatni. Ez az első lépés ahhoz, hogy mentálisan elérjék azt az állapotot, hogy már azon a nyelven gondolkodnak. Tehát a nyelvtanulás nem szavakról szól, hanem felöleli a gondolatot és annak kifejezését: a fogalmak és a jelölésük együtt kell létezzen bennünk. Minél többet hallhatjuk, vagy olvassuk az idegen nyelvet, annál ismerősebbé és természetessé válik – a fordítás segítségével nélkül. Ha nem gyakorolják eleget az ilyesfajta hallásértést, akkor majd meglepődnek, hogy nem értik meg Franciaországban a franciákat, a színházban a színészeket, mert gyakorlatlan fülük szerint túl gyorsan beszélnek. Ha kezdettől fogva a beszélt nyelvet hallgatták volna, akkor bármilyen információra szert tehetnének, élvezhetnék a franciák társaságát és a francia színdarabokat. Akkor nem csak néhány étel, vagy középület nevével térhetnének haza, hanem megismerhetnék

annak a népnek a szokásait, viselkedését, amelyet meglátogattak. Vagyis másokat jól megérteni nagyobb öröm, jelentősebb pillanat, mintha csak saját magunk beszélünk.

Könyvek, olvasmányok. Kezdetben olyan stílusra és témára van szükség, amely közel áll a mindennapi társalgáshoz, ezért a prózában írt mesék megfelelő kezdetet jelentenek. Tükrözik a mindennapi történeteket és még morális tanulságokkal is szolgálnak. Utána jöhet Berquin gyermekeknek való beszélygyűjteménye (*L'ami des enfants*), vagy Mme Leprince de Beaumont (*A szépség és a szörnyeteg*). Akik már több éve tanulnak, olvashatják Mme de Genlis fiataloknak szóló műveit (*Mademoiselle de Clermont*) vagy a modernebb Mr. Bouilly-t (*Mesék Franciaország királyi gyermekeinek*), mert ezek elegáns és tiszta stílusban íródtak. Jöhetnek történelemmel kapcsolatos írások, mint Voltaire: *XII. Károly élete* és hasonlóak, amelyeket egy jó stílusérzékű tanár kiválaszt. A *Telemachus*-t viszont (*Fenelon munkája Odüsszeusz fiáról* – B. J.) kezdők esetében félre kell tenni, pedig tökéletes stílusa miatt igen népszerű a tanárok körében. Hogyan is érthetnék meg a tanulók a metaforákat és más stílusalakzatokat, vagy a bölcs politikai célzásokat, amikor a fő gondjuk az, hogy felismerjenek egy-egy szót, vagy a mondat szerkezetét? A tapasztalat – amely a helyes és helytelen gyakorlat szétválasztásának legjobb kritériuma – azt bizonyítja, nem korrekt gyermekeknek kézbe adni ezt a művet, mert már a felénél belefáradnak, elijeszti őket a hasonlatok, metaforák megértésének nehézségei. Haladóknak javasolják a *Gil Blas*-t (Lesage pikareszk regénye – B. J.), mivel rengeteg eredeti szólást, kifejezést, idiómát tartalmaz. Igaz ugyan, hogy élénk és valós képet fest a társadalom különféle rendű és rangú képviselőiről, de a karakterek szájába adott mondatok gyakran vulgárisak, nem valók egy jólnevelt társadalomba. Gyermekek kezébe pedig azért nem való, mert az első benyomások a legfontosabbak. Fontos, hogy négy-öt év tanulás után ne egyetlen művet ismerjenek, hanem az anyanyelvű könnyedségével olvassanak és válasszanak műveket ízlésük, vagy szakmájuk szerint.

A nyelv szelleme. Minden nemzet a maga útját járja a nyelv fejlődésében, civilizáltságának megfelelően. Sajátos, csak rájuk jellemző kifejezéseket részesíthetnek előnyben elvárásaik szerint, amely időnként párhuzamos azzal a nyelvvel, amelyből a sajátjuk kifejlődött. Amikor viszont eltérnek, csak olyan ember tudja elmagyarázni a finom árnyalatokat, aki mindkét nyelvben egyformán járatos. A francia például külön kifejezést tart arra, hogy „levegőzni”: a latin *'prominare'* igéből, például gyermeket, vagy lovat sétáltat: *'promener un enfant, un cheval'* (angolul *to take a child, or a horse airing*, valamint *to take a walk*). A francia ebben előnyösebb, mert ha azt halljuk, hogy *'I have walked the whole day'*, akkor nem tudjuk eldönteni, hogy az illető dolgozott, vagy csak henyélt. A francia *'je me suis promené toute la journée'* egyértelműen az utóbbi. Viszont amikor a franciák azt mondják, hogy *'walk on horseback'*, az valóságos barbarizmus...

II. Intermezzo

Az immáron 82 éves szerző az alább következő, összegző esszéjében (Marcel, 1875) ismét felkarolja szeretett témáit: a mentális kultúra fejlesztését, az olvasás típusait, a nyelvtant, a kiejtést és a szóbeli fordítást, memorizálást stb. Számunkra az lehet érdekes, hogy egy több száz, sőt, több ezer oldalas életműből mit lát ekkor még mindig

fontosnak, miközben a sokat támadott „régimódszer”, vagy „rutin” uralmát (voltaképpen a nyelvtani-fordító módszer) egyre többen próbálják megtörni. Küszöbön áll a direkt módszer áttörése: Heness (1875) és Saveur (1874) iskolája New Havenben; Berlitz (1892) és Jolly Bostonban; a fonetika a nyelvészetben; Viëtor (1882) kiáltványa a nyelvtanításról, vagy Passy (1899) és az International Phonetic Association alapelvei. Voltaképpen a Marcel halálát követő két évtizedben a nyelvtanítás megfordul: általánossá válik a direkt módszer. Marcel pedig, aki már fiatalon az idegen nyelvbe történő behatolás közvetlen (vagyis direkt) módjait javasolta – hatalmas bilingvis munkássága dacára – kortársai számára ismeretlen maradt.

1875: *Észszerűség a megszokással szemben a nyelvtanításban*. (Reason against Routine in the Teaching of Language (from the French of Claude Marcel). *Popular Science Monthly*, Volume 6, January 1875, Part I. and II.)

A fiatalkori mű esetében induktív megközelítést alkalmaztunk, és így vezettük be az olvasót Marcel világába. Sem gondolatainak hű közvetítését, sem a kritikai elemzést nem hagyjuk abba, viszont ezúttal deduktív módon mutatjuk be az időskori mű szerkezetét: így nem lesz meglepő, ha egy-egy téma ismétlődik. Még a legkiválóbb tanárokkal is előfordul, hogy vannak „vesszőparipái” (ha nem is „fixa ideái”). Ilyen esetekben igyekszünk azokat az árnyalatokat hangsúlyozni, amelyek a „vezérmotívumokban” mégiscsak változásokat mutatnak. Az alcímeken belül Marcel nem mindig tartja magára szigorúan kötelezőnek a témát, ugyanakkor a javára írandó, hogy sokkal tömörebben fogalmaz, mint jó ötven évvel korábban.

1. táblázat

Marcel (1875) munkájának szerkezete, tematikája

Első rész: mit ír elő a józan ész?	Második rész: mit ír elő a józan ész?
1. A nyelvek két fő csoportja	1. A nyelvtanról
2. Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje	2. A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról
3. Eljárások és eredmények	3. A szóbeli fordításról
4. A gondolatok nemzetek közti cseréje	4. A kiejtésről
5. A mentális kultúráról	5. A memoriterekéről
6. Az idegennyelvi beszéd művészete az iskolában	6. Összegzés és befejezés

A nyelvek két fő csoportja. Az élő és a holt nyelvek tanítása majdnem ugyanaz, a különbség az elérendő célban van, ezért ezt jobban kifejtjük. Az élő nyelvek, mint például az anyanyelvünk, nem egykönnyen fejleszthetők olyan eszközzé, amellyel a társadalmi, politikai, tudományos életünkről hírt vihetünk. Ezzel szemben a holt nyelvek nem raktárai a tudománynak, nem szolgálják ma már a gondolatok cseréjét, így csak az értelmi fejlődés érdekében tanítjuk őket. Az ókori nyelvek tanulmányozása agytorna, amelyben az anyanyelvet, a franciát összehasonlítjuk a latinnal, így az ilyen óra a franciát is fejleszti. A modern nyelvek tanulmányozása viszont olyan legyen, hogy a célnyelvű gondolatot ne zavarja meg a nemzeti nyelv: a célnyelvű olvasás és hallásértés legyen a természetes oktatás folyamata, amíg az idegen nyelv megszokottá,

ismerőssé nem válik. Az antikvitas híres szerzőinek olvasása elgondolkodtat, a stílus elbűvöl, felfedezzük szépségüket. Az élő nyelvek esetében mind a négy művészetet el kell sajátítanunk (a négy alapkészség – B. J.) és az, hogy az egyiket olvasni, a másikat beszélni kell, nem fejezi ki eléggé a különbséget. Önmagában a beszéd képességénél százszor hasznosabb az értés képessége. Az értés a biztosíték arra, hogy megértsük a dolgok közötti összefüggéseket, az érvelést. Gyakran a legkevésbé képzetek beszélnek a legtöbbet. Ma már sokkal hasznosabb a modern nyelveket olvasni, mert így lehet szakmai tudásra szert tenni és tudomást szerezni a társadalmi viszonyokról. A klasszikus nyelveket a középiskola után már senki sem olvassa.

Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje. A gyermek is sorban sajátítja el a nyelv négy művészetét. A gesztusok, az arckifejezések a hang tónusa mondatokhoz kapcsolódik, nem szavakhoz: kijelöli számára a cselekvés útját. Vagyis a mondatok értelmét jóval korábban felfogja, mint a szavak jelentését, amelyek e mondatokat megformálják. E természetes hangok segítségével a csecsemő előbb csak hallgat és megért, majd utána kezd el utánozni, később megszólalni. Amikor már gyermeki értelmében megjelennek az artikulált hangok és a tárgyak, amelyeknek a szavak csak jelei, akkor megpróbálja utánozni őket, úgy, ahogyan hallotta. Haladását példának köszönheti, nem szabályoknak: a gyakorlatnak és nem az elméletnek. Ez a Természet törvénye, amely csodálatosan egyszerű és tévedhetetlen az eredmények elérésében. Két olyan erőteljes ösztönünk van, amely segít a nyelv elsajátításában: a kíváncsiság a hallásértésben és az olvasásban, az utánzás az írásban és a beszédben. A tanár szerepe mindössze annyi, hogy bölcsen ösztönözze és irányítsa ezt a két csodálatos ösztönt tanulóiban. A Természet törvényeit tehát úgy követhetjük, hogy az idegen nyelv tanulmányozását olvasással és hallásértéssel kezdjük. A líceumokban azonban ennek az ellenkezője történik: elnyomják a természetes vágyat a tudásszerzésre, és korán szavakat öntve a tanulóra a beszéd- és íráskészség irányába lökik. Sok fiatal ezért nem hajlandó tanulni, mert túlterhelik őket unalmas és elretentő feladatokkal: ez eltorzítja a Természet útját. Az olvasás legyen az első, mert az a másik hármat is segíti. Az olvasás tanár nélkül is elsajátítható és a mindennapi életben mindegyiknél hasznosabb: mindenhol gyakorolhatjuk, otthon, vagy külföldön és nem felejtjük el: a szövegekből kivonhatók a nyelv törvényei és megismerhetők más népek tettei. A második a hallásértés, mert csak így lehet a helyes kiejtést elsajátítani. Gyakorlással megértjük, hogy mit hallottunk és a társalgás fenntarthatóvá válik. A líceumokban ezt soha nem gyakorolják. Az olvasás akkor direkt, ha az írott szöveg felidézi a gondolatot, ahogy az anyanyelvben is. Az indirekt olvasásban az anyanyelv segítségével értjük meg a szöveget, fordítással. Aki közvetlenül (direkt) olvassa az idegen nyelvet, az már azon a nyelven gondolkodik, aki fordít, az csak az anyanyelvén. A nyelvten, a gyakorlatok, a hangosolvasás, a memorizálás és a szavak gyakorlása nem segítenek az idegen nyelv megtanulásában, mert hiányzik belőlük az utánzás.

Eljárások és eredmények. Ajánlatos olyan egyszerű, ismerős, szólásoktól és idiómáktól mentes szöveget olvastatni, amelynek ugyanolyan célnyelvű változata a ki nyitott könyv másik oldalán helyezkedik el. Így a tanuló, mondatonként haladva, az ismert dolgokból kiindulva jut el az ismeretlenbe. Ez jobb, mint a szótározás, mert az egészből jutunk el a részekig, és sokkal gyorsabban. Ismerős történetekkel, anekdotákkal, amelyek fenntartják az érdeklődést, gyakorlatias szókincset építhetünk. Néhány

ilyen kötet után a tanuló már maga is kitalálja a szavak jelentését a kontextusból, és direkt módon olvassa a szerzőt: megszabadult a fordítgatás terheitől. Így a jelentés és a fogalmak közvetlenül a célnyelvű szavakhoz kötődnek, a szerző frazeológiája és gondolatai mélyebbre hatolnak. Az ilyen olvasást követően, tanár segítségével, a tanár hangos felolvasását utánozva, gyorsabban sajátítják el az olvasott szöveg kiejtését, megértését, de beszélni nem fognak tudni úgy, mint egy anyanyelvű. A beszéd és az írás elsajátítását nem lehet sürgetni, meg különben is elfelejtik, mielőtt használhatnák őket. A gyermekek e racionális módszer segítségével elsajátíthatják a direkt olvasást és a beszédértést, amely majd segíti őket szakmai életútjuk megvalósításában, mert a változatos és állandó olvasás mint módszer, felkelti a megértés iránti vágyat és szokássá fokozza az olvasást.

A gondolatok nemzetközi áramlása. Az olvasás és a hallásértés kettős képessége a legfontosabb a nemzetközi kapcsolatokban. Az elsőhöz nem kell tanár, a másodikhoz elég egy felolvasó néhány hétre: így féltucat nyelv is könnyedén elsajátítható, minthogy csak egyetlen egyen megtanuljunk beszélni és fogalmazni. Olyan nehéz megtanulni beszélni egy idegen nyelven, hogy az akadályozza a nemzetközi megértést. A levelezés is sokkal intímabb és kielégítő, ha a tanuló az anyanyelvén, annak természetes világosságával fejezi ki magát, amely nem érhető el egy idegen nyelven. Az olvasás és hallásértés biztosítja a modern társadalom kívánalmát: a nemzetközi kommunikáció eszközüül szolgál. Aki a hallásértést is elsajátítja, az utazásai során eredetiben meghallgathat híres embereket, egyetemen folytathatja tanulmányait, és életre szóló kapcsolatokat alakíthat ki. Ez csak akkor sikerülhet, ha a hallásértés meg-honosodik minden civilizált ország iskoláiban.

Mentális kultúra. Közismert, hogy az ókori irodalom tanulmányozása mintákat szolgáltat a fogalmazáshoz, ízlésformáló, műveli a megfigyelés és a reflexió képességét, hogy a gondolatok és tények elemzésével felülemelkedjen az érzékek világán. Szükségtelen hangsúlyozni, hogy az ilyen eredményekhez a szerzőket közvetlenül (eredetiben – B. J.) kell olvasni. Ebben a szakaszban az irodalom kritikus szemlélete és az adott nyelv idiómájának mély ismerete jelentős mértékben fejleszti az intelligenciát. Akár ókori, akár modern, de a kiemelkedő szerzők olvasása vitathatatlanul hatékony, mert két kultúra és két nyelv szellemének ismerete lehetővé teszi, hogy a legkiválóbb szerzők magasságába emelkedhessünk. Korrekt kifejezés és korrekt gondolkodás egy és ugyanaz: az ékesszólás képessége magas intelligenciát jelent. A fordítónak nehéz dolga van, mert a megfelelő stílus és jelentés visszaadásában mindkét nyelv szellemét követnie kell, így a mondatokat is át kell alakítania. A fordító megfigyel, összehasonlít, értőn választ, analógiákat keres, emlékezik, mérlegel, és saját tapasztalatait is beépíti: ez a szellem olyan működése, amely a klasszikus és irodalmi neveltetés legfőbb erénye. Anyanyelvünkben egy szó precíz jelentését csak a mondatban, annak kontextusában érzékeljük, önállóan le sem fordítható. Egy mondatot csak akkor lehet lefordítani, ha már megértettük. A szótól jutni el a fordításig (mint az iskolákban), a Természet törvényének megsértése, mert ott a mondatról jutunk el a szóig: az előbbi nem képes importálni a teljes jelentést, nem éri el a szerző szellemiségét.

Az idegen nyelvű beszéd az iskolákban. Amennyiben nem határozzuk meg precíz módon a nyelvtanulás célját, akkor a nem megfelelő módszerek máshová juttathatnak. A hosszú ideig tartó fordítgatás (bármilyen célból kezdtük is el) olyan szokássá

válík, amely kizárja azt, hogy az idegen nyelven gondolkodjunk és hogy a társalgás céljára megőrizzük kifejezéseit. Az eredeti célkitűzés elsikkadhat, mert a természetes elsajátítás sorrendje megfordul. A pedagógia mint elméleti tudáson alapuló tudományág kevéssé ismert a tanárok és professzorok körében. Vajon milyen perverzió, vagy vakság tartja vissza őket, hogy nem követik a Természet törvényeit, amelyet már anyanyelvünkkel bejártunk? Miért nem bíznak a kíváncsiság és az utánzás ösztöneiben, amelyet a Gondviseléstől kaptunk, hogy beteljesíthessük sorsunkat? Úgy tesznek, mintha a beszéd- és írástanítás lehetséges lenne a hallásértésre és olvasásra támaszkodás nélkül és anélkül, hogy azon a nyelven gondolkodjanak. Persze a beszélgetés egy 30–40 fős osztályteremben értelmetlen – és nem csak azért, mert nincs semmi közös a tanárban és diákjaiban. Heti három órában csak 3–4 perc jut egy diákra. A tanulók (és a tanár is) belefáradnak az örökös hibajavításba, a megértési nehézségekbe: így nem jöhet létre valódi társalgás. A diákok előbb olvassanak és hallgassák az idegen nyelvet, és amikor már értik a célnyelvű szövegeket, a beszéd és az írás utánzással, a korábban hallott és olvasott könyvek alapján megtanulhatók.

Nyelvtan. A gyermekeknek először nyelvtant adnak a kezébe, amely haszontalan és káros, mert homályos, felfoghatatlan és nehezen alkalmazható szabályok és meghatározások gyűjteményéből áll, amely haszontalan és érdektelen számukra. Ehelyett magát a valódi nyelvet, a 'frazeológiát', teljes mondatokat kell eléjük helyezni, amely felkelti a kíváncsiságot és a megfigyelés és reflexió segítségével fejleszti értelmüket. A nyelvtan teletömi a fejüket elméletekkel, osztályozásokkal, szótövekkel és etimológiákkal, mintha mindegyikük filológus, vagy nyelvtanár lenne. Így nem tudhatnak meg semmit a szavak jelentéséről, értékükről, használatukról, sem a kifejezések finom árnyalatairól, amelyek egy-egy nyelv géniuszának lényegét jelentik. Akik a nyelv szabályainak áldozzák életüket, ritkán híresek a stílusukról. A leghíresebb írók viszont, mint Corneille, Pascal, Moliere, La Fontaine semmit sem tudhatnak be a nyelvtannak, amely akkor még nem is létezett. Ugyanez érvényes Homéroszra, Vergiliusra, Ciceróra, Dantéra, Petrarára, Miltonra, vagy Shakespeare-re. Condillac szerint a legnagyobb hiba a szabályokkal kezdeni, Lemare pedig úgy véli, hogy száz évnyi elmélet egyetlen lépést sem segít megtenni a nyelv megtanulásában. Az ilyen analízisek a nyelvtant tanítják és nem a nyelvet.

A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról. Ezek sem jobbak a nyelvtannál, hiszen az írás előtt olvasni kellene, hogy előbb megismerjük a szavak helyes használatát, vagy hogy megismerjük és utánozzuk a híres írók stílusát. Egyébként is észszerűtlen a gyermekeket egy idegen nyelven írásra kényszeríteni, mikor ez az anyanyelvükön könnyen megy, és az lesz majd hasznos a saját életükben. Amikor a diák fogalmazást ír, nem az lebeg a szeme előtt, hogy miről is fog írni, nem a gondolkodással törődik, hanem figyelmét a helyesírás, az egyeztetés, a szabályoknak megfelelő elrendezés köti le. Kezdként hibák tömkelegét követi el, amelyekért csak szidást, büntetést kap. Ez a rutin megfelel a tanárnak, aki javíthatja a hibákat, amelyek elkövetésére sor sem került volna, ha ő az észszerűség nevében, a Természet törvényeit követve tanítaná az idegen nyelvet. A házi feladatok javítása is sok időt felemészt, jobb lenne, ha a tanárok ezt az időt a saját nyelvtudásuk jobbítására fordítanák. Az olvasásra szánt idő nem elegendő, mert egy tanórán a tanulók, fordítás segítségével mindössze 30 sort haladnak, amit ha kétfővel vagy hárommal szorzunk hetente, akkor is csak igen soványka

kötetet kapunk. Az olvasás művészetének elsajátításához több mint 50 kötetet kellene elolvasni. Orvosolható lenne ez a helyzet egy olyan kezdeményezéssel, hogy a diákok a tanórán kívül is olvassanak, de ezt senki sem bátorítja. Az önirányítás képessége alapfeltétele egy racionális, tanulékony lény létezésének: a gyermekeknek meg kellene tanulni, hogy miként tanulhatnának önállóan, hogy felfedezzék, mi is az, amit tudni akarnak. Nincs ilyen kezdeményezés, szabad akaratuk megtagadva, így passzivitásba süllyednek. Az ilyen nevelés csak egy önkényúr szolgálivá és nem egy köztársaság szabad polgárává teheti őket.

A szóbeli fordításról. A szótár szavai a jelölés felől haladnak a dolgok világa felé: ez lassú is, ugyanakkor többféle jelentést kínál. Az a diák, aki az anyanyelvén sem remekel, csak homályos jelentéseket érzékel, így a szöveg egésze, ami segíthetne, nem érthető számára: az ismeretlent az ismeretlennel magyarázzuk. Indirekt olvasással vagy szóbeli fordítással nem juthatunk el a szerző tiszta és precíz megfogalmazásáig, nem érzékeljük a stílus könnyedségét, a mű képzeletvilágát. Különösen érvényes mindez a költészetre (már csak azért is, mert prózába próbáljuk áttenni). Milton például kötelező egyetemi tananyag, holott az angolok többsége nem is érti meg költészetét; mi mégis azt várjuk, hogy fiataljaink, akik legfeljebb négy-öt kötetet olvastak életükben, értsék meg Milont a saját fordításukból!

A kiejtésről. A kiejtést nem lehet hangos olvasással tanítani, legfeljebb csak ellenőrizni, hogy mennyit javult. Rossz irány a szemén át betűket bemutatni, mert akkor a helyesírás, ami tökéletlen, jobban befolyásol, mint a hangok fülön át történő elsajátítása. Az angol esetében a tanulók gyakran a kiejtéssel bajlódnak és nem a jelentéssel, amelyhez képest a kiejtés maga mégis csak másodlagos. A ráció azt diktálja, hogy a célokhoz igazítsuk az eszközöket, a hangos olvasás esetén azonban éppen a normális társalgás ellenkezője történik. A beszédben a fogalmaktól jutunk el a szavak kiejtéséig (vagyis nem a helyesírásuk alapján). A betűkombinációk tévedhetetlenül az anyanyelv kiejtési mintáit idézik fel: helyette azt kell megfigyelni, ahogy azt a nyelvet ténylegesen használják, különösen a ritmust és az intonációt. A gyermek is úgy fogja fel a jelentést, hogy fogalma sincs helyesírásról vagy szavakról. Ha már megvan a lényeg, akkor akár némán, akár hangosan olvassuk a szöveget, franciául ejtsük ki, és akkor az anyanyelv elő sem kerül.

A memoriterekéről. Az összes bevett gyakorlat közül a legrosszabb, amely csak fokozza a nem eléggé felkészült tanár tudatlanságát és a diákok kínjait, az a mnemotecnika, vagy magolás, amelyben a tanár passzív, a diák pedig egy automatizált, gépies szerepet játszik. Állítólag ez fejleszti a diákok memóriáját, de ehhez nincs szükség külön erőfeszítésre, mert az emlékezés, csakúgy, mint a figyelem, más képességek aktivitása miatt már biztosítva van. Életünk legelső éveiben a megfigyelés és a tapasztalat (a legjobb mesterek) mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben, mint a memoriterek. Betanult szöveg monoton ismételtetése éppen ellentétes azzal a folyamattal, amely a gondolat kifejtésére szolgál. A beszéd esetén a szavakat mérlegeljük, válogatjuk, míg a lecke-felmondás csak memoriter: az előbbi spontán, az utóbbi mechanikus. Montaigne szerint a memoriter nem is tudás: egy változatlan szöveg rabszolgái vagyunk. A bemagolt szövegekben elveszik az egyéniség, holott a valódi beszédben azonnal, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően, tudatosan kell mondatokat alkotnunk: egy-egy adott

modell szerint, analógiával kell magunknak összerakni a szöveget. Memorizálásra a színészeknek van szükségük, hogy szóról-szóra emlékezzenek a szövegre.

Konklúzió. A képességek javulását nem érhetjük el speciális feladatokkal. Vannak, akiknek finom érzékük van a zenéhez, a dallamokhoz, mégsem biztos, hogy ők lesznek azok, akik a legjobban ragadják meg az idegen nyelv kiejtését. Akinek a szeme gyakorlott a színek világában, nem biztos, hogy a legjobban ragadja meg a formákat vagy a távolságot. A memorizálás csak kínozza az értelmet és elveszi az időt a direkt olvasástól. Az egyetem, amely hatalmas idő- és pénzkidobás, már nincs összhangban civilizációnkkal, mert figyelmen kívül hagyja a tehetségek sokszínűségét. Nem veszi figyelembe a Természet és a modern társadalom követelményeit, nem szólítja meg a spontaneitást, a kíváncsiságot, vagy az utánpótlást, inkább szavak bemagolását és nem a mentális kultúrát részesíti előnyben. Ráadásul feláldozza a diákok többségét néhány privilegizált kedvéért, túl sokat foglalkozik a múlttal, ezzel kizárja azt a tudást, amelyet a civilizáció haladása nélkülözhetetlenné tett. Így Franciaország mozdulatlan ságra van ítélve. Ma már többet kell tudnunk, mint a szüleinknek, jobban meg kell tudni különböztetni az igazságot a tévedéstől: haladnunk kell a saját századunkkal és hátra kell hagyni a régi rutint. Nem szabad megengedni, hogy az iskolák olyan oktatást végezzenek, amely kedvez a tudatlanoknak, akik így a kormány eszközeivé válnak. Franciaország akkor ébredhet fel és válhat a leginkább felvilágosult nemzetté, ha az egyetemi oktatás összhangba kerül a Természet törvényeivel éppen úgy, mint az észszerűség követelményeivel. (A tanulmány végén Marcel összefoglalja „racionális” módszerét és egybeveti a régi módszerrel, vagyis a „rutinnal”, amely ma már nyelvtani-fordító módszerként ismert – B. J.)

2. táblázat

Marcel éles kontrasztokat tartalmazó táblázata a mű végén (1875)

C. Marcel: A racionális módszer	A hagyományos módszer, a „rutin”
1. Lépésről-lépésre a Természet jelzéseit, bizonyosságát követjük.	1. Semmiben sem követjük a Természet törvényeit.
2. A kíváncsiság és az utánpótlás az előrehaladás záloga.	2. Nem segít bennünket ez a két hatalmas erőjű ösztön.
3. Egyenesen a célra törünk példákkal és a nyelv gyakorlásával.	3. Szabályokkal indítunk és előkészítő tanulmányokkal (praeparatio)
4. A nyelvten a nyelvből következik.	4. A nyelvet a nyelvten következményévé tesszük.
5. Megértjük az idegen nyelvű szöveget, mielőtt lefordítanánk.	5. Lefordítjuk az idegen nyelvű szöveget, mielőtt megértenénk.
6. Az írás az utolsó a tanulás rendjében.	6. Az írás művészete az első, amelyet a tanulóknak gyakorolni kell.
7. A kiejtést erőfeszítés nélkül a hallás segítségével tanuljuk meg.	7. A kiejtést nagy nehézségekkel az olvasás alapján tanuljuk.
8. A külföldieket ugyanolyan jól értjük, mint az anyanyelvűeket.	8. A beszélt idegen nyelvet nem értjük.

9. Nem magolunk be semmit.	9. Rengeteg időt töltünk a leckék memorizálásával.
10. Minden folyamat arra irányul, hogy megelőzzük a hibákat.	10. Minden folyamat arra irányul, hogy hibákat kövessünk el.
11. Nincs szükségünk tanárra a kiejtés megtanulásához.	11. A kiejtést nem tudjuk megtanulni, csak tanári segítséggel.
12. Képesek vagyunk rövid idő alatt az idegen nyelven gondolkodni.	12. Sohasem fogunk az idegen nyelven gondolkodni.

Mint azt a bevezetőben már említettük, Marcel fő műveiben: a több mint 850 oldalas, elegáns stílusban kifejtett „A nyelv, mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze” (1853); valamint a 250 oldalas „A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelvei, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete” (1867); még megmaradt az ifjúkori mű talaján, alapelvein csak keveset változtatott. Az 1869-ben megjelent amerikai kiadás a lehető leginkább letisztult módon tárgyalja az olvasás, a hallás(értés), a beszéd és az írás művészetét. A ma már közhely négy alapkészség testes fejezetein kívül hasonló bőséggel ír a mentális kultúráról, valamint a rutinról. (Marcel eredeti elképzelése szerint létezik az ’impression’ (francia kiejtéssel szíveskedjenek elképzelni) fülön át és szemén át: ez a hallás(értés) és az olvasás. A másik dimenzió az ’expression’, vagyis a beszéd és az írás. Voltaképpen neki köszönhetjük az alapkészségeknek ezt a leírását, amelyre száz évvel később az audio-lingvális módszer, mint egyenlőkre támaszkodott. A valóságban természetesen nem egyenlő súlyúak, Marcelt viszont a sorrendiségük izgatta.)

Az amerikai kiadás bevezetésében vakmerően fel is sorolja alapelveit, azt kockáztatva ezzel, hogy a bővebb kifejtést el sem olvassák... 1. Minden erőfeszítés, minden gyakorlás arra irányul, hogy növelje az idegen nyelven történő gondolkodás erejét. 2. A nyelvtanulás során, lépésről-lépésre az anyatermészet útját járjuk. 3. Az előre haladás forrása a kíváncsiság és az utánpótlás. 4. Nyelvtant csak a célnyelven át, annak segítségével szabad tanulni. 5. Minden gyakorlat egyben a célnyelv gyakorlásának eszköze. 6. A célnyelvre történő fordítás nem várható el a kezdőtől. 7. A frazeológiát (mondatokat, idiómákat) előbb kell tudni, mint az egyes szavakat. 8. Semmilyen leckét nem kell bemagolni. 9. A kiejtést csak a fülhallás útján tanulhatjuk meg. 10. A beszélt nyelvet, akármilyen gyors is, tökéletesen meg kell érteni. 11. Minden gyakorlás arra irányul, hogy ne is kövessünk el hibákat. 12. Oktatóra csak a kiejtés tanulmányában van szükség (Marcel, 1867/1869: *Előszó az amerikai kiadáshoz*, VI. oldal). Így tehát a fenti összegző, franciából saját maga által fordított, utolsó tanulmányában (1875) már több olyan változtatást eszközölt, amellyel inkább eltávolodott saját ifjúkori szemléletétől is (például a középiskolában a készségek sorrendjében már az olvasás az első, a csak a hallás után induló nyelvelsajátítást kisgyermekeknek ajánlja). Ugyanakkor szövegeiben felbukkan a nyelvi és kulturális kontrasztivitás; a gyakorlatias szókincs (szógyakoriság); a tanulás számára érzékeny korszakok; a cél fontossága a tervezésben; az iskolán kívüli olvasás; a kétnyelvű könyvek szerepe; még a diákok jólléte is: számtalan jelentős pedagógiai és pszichológiai gondolatmenet.

Összegzés

Ebben a tanulmányban Claude Marcel tanári személyiségét úgy tártuk fel, hogy első és utolsó ismert munkáját tömörítésben, a szerző eredeti gondolataival és megfogalmazásában közvetítettük az olvasónak. Mindebből a tartalomból kiviláglik, hogy Marcel, csak azért, mert 30–40 kötet elolvasását ajánlja, nem üttörője az olvastató módszernek mint ahogy azt a szakirodalom véli, például Titone (1968, p. 33). Marcel sehol nem beszél sem szógyakoriságról (*lexical selection*), sem az egy oldalon elviselhető ismeretlen szavak számáról (*lexical distribution*), amellyel West (1927) létrehozta olvastató módszerének egyszerűsített szövegeit. Ugyanakkor semmilyen nyelvészeti elmélet hatása nem fedezhető fel munkáiban (merthogy nem is volt még modern értelemben vett nyelvészet: a fonetika előretörésétől még évtizedekre vagyunk, például Sweet, 1899). Mégis határozottan állíthatjuk, hogy a célnyelv közvetlen (nála „direkt”) elérésének hangsúlyozásával, Marcel a *direkt módszer* korai képviselője volt. Ízig-vérig nyelvpedagógusként mindvégig hangsúlyozza a pedagógia prioritását, más alapelvei pedig kifejezetten pszichológiai jellegűek. A nyelvpedagógia leginkább fontos rokon tudományainak (alkalmazott pedagógia (szakdidaktika), alkalmazott pszichológia és alkalmazott nyelvészet) határozott hangsúlyozását Palmer (1921) egyik fő művében leljük majd fel (lásd Bárdos, 2005, p. 83–91), a modern időkben pedig csak Brumfit (1997) volt elég bátor azt állítani, hogy a nyelvtanítás lényegét, karakterét nem a nyelvészet határozza meg. Kortársaink között számos kiemelkedő nyelvpedagógus alkot, de a rokon tudományok fontosságának sorrendjét ilyen egyértelműen nem fogalmazták meg. Marcel ösztönös zsenialitásának üzenete egy olyan korszakból szól hozzánk, amikor a modern nyelvészet még nem létezett és így nem is próbálhatta meg foglyul ejteni a nyelvtanítás és nyelvtanulás rendkívül gyakorlatias világát. Később a különféle nyelvészeti szabályok, elvrendszerek gyakran diadalmaskodtak a józan ész felett...

IRODALOM

- Bárdos J. (1986). Idegen-nyelv tanítás. (Szócikk a *Kulturális Kisenciklopédiában*). Kossuth Kiadó.
- Bárdos J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. (Gyorsuló Idő). Magvető Kiadó.
- Bárdos J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berlitz, M.D. (1892). *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages*. English Part, Books 1-2. American Edition. Schoenhof.
- Brumfit, C. (1997). How Applied Linguistics Is the Same as Any Other Science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 86–91 <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00107.x>
- Coleman, J. (1909). Two Franco-Cork Professors: R.L. De Vericour and Claude Marcel. *Journal of the Cork Historical and Archaeological Society*, Ser. 2, 15, 99–100
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books Limited.
- Darian, S. G. (1972). *English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching*. University of Oklahoma Press.
- Heness, G. (1875). *Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache ohne Sprachlehre und Wörterbuch*. Schoenhof és Moeller.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. OUP (Second edition 2004, co-authored with H. G. Widdowson.)

- Howatt, A. P. R. & R. C. Smith (2000, Eds.). *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth Century Innovators*. (Six volumes, works by Marcel are in Volumes 2 and 3.) Routledge.
- Marcel, C. V. A. (1820). *Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to the French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed Out and Remedied*. Hurst, Robinson.
- Marcel, C. V. A. (1853). *Language as a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. Chapman and Hall. Two volumes.
- Marcel, C. V. A. (1867). *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language*. (Appleton, 1869). C. Marcel saját fordítása franciából: *L'Etude des langues, ramenée à ses véritables principes, ou L'art de penser dans une langue étrangère*. (Borrani.)
- Marcel, C. V. A. (1872). *Tableau synoptique pour servir à l'étude pratique de la langue anglaise*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1873). *Histoire anecdotique de l'Angleterre; Anecdotal History of England*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). *Méthode rationnelle, suivant pas à pas la marche de la nature pour apprendre les langues étrangères avec ou sans maître: exposé de la méthode*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). Reason against Routine in the Teaching of Language. I-II. *Popular Science Monthly*. Volume 6. January and February, 1–8, 1–10, respectively.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language-Study*. Harrap.
- Passy, P. (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Bourglia-Reine. IPhA. Colin.
- Pukánszky Béla (1997). A monitorrendszer. In Báthory Z. & Falus, I. (Szerk.), *Pedagógiai Lexikon II*. 483–484.
- Roberts, J.T. (1999). *Two French Language Teaching Reformers Reassessed – Claude Marcel and François Gouin*. Studies in Linguistics and Semiotics. Edwin Mellen Press.
- Saveur, L. (1874). *Causeries avec mes élèves*. Schoenhof és Moeller
- Smith, R. (2009). Claude Marcel (1793–1876) A Neglected Applied Linguist? *Language and History*, 52(2), 171–181. <https://doi.org/10.1179/175975309X452058>
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent.
- Tickoo, M. L. (1982). James Hamilton and C.V.C. Marcel: A Review of Language Teaching in the 1820s. *World Englishes*, 1(4), 174–178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00495.x>
- Tickoo, M. L. (1984). Claude Marcel and 'Une méthode rationnelle'. *World Englishes*, 3(4), 240–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1984.tb00618.x>
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press.
- Viëtor, W. (1882). *Der Schpachunterricht mus umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn.
- West, M. P. (1927). *New Method Readers*. Longmans, Green and Co.

Melléklet

Claude Marcel életrajza

Claude Marcel Párizsban született (1793. augusztus 31.), azonos nevű édesapja és Marie Aubry nyolc gyermeke közül másodikként. Édesapja előbb fűszerkereskedő volt, majd szállodát nyitott. A csecsemőt két hónapos korában a St. Germain-L'Auxerrois templomban keresztelték meg. Mivel a család a Tuilieriák Palotája közelében élt, a szülők feltehetőleg egészen közről láthatták a francia forradalom legremisztőbb jeleneteit. (Annibal nevű öccse is foglalkozott idegen nyelvek tanításával (Méthode Marcellienne módszer, az École Royale des Mines-ban tanított); Catherine nevű húga pedig nagyanyja volt Claude Monet első feleségének.) Claude a Lycée Napoleon-ban tanult és katonai iskolába akart továbbtanulni (l'École Polytechnique) a Quartier Latin közelében, de ebből nem lett semmi, mert 14 évesen belépett a hadseregbe: az Ifjúgárdisták 13. számú regiment-jébe (Garde Imperiale). A napóleoni háborúk során vállsérülést szenvedett Antwerpen ostrománál, 1814-ben. Talán ez is predesztinálta a diplomáciai karrierre: már 1816-ban állást kapott a francia konzulátuson Corkban (Írország akkor még az Egyesült Királyság része volt). Voltaképpen rövid megszakításokkal, 1863-as visszavonulásáig, francia konzulként szolgált. 1829-ben vette feleségül Anne Murray-t Cork-ban, a Szt. Péter és Pál Római Katolikus templomban: kilenc gyermekük született.

Diplomáciai tevékenységében igen sikeres volt, III. Napóleon a Becsületrend lovagjává ütötte. Különösen X. Károly bukása után, Lajos Fülöp trónra lépését követően tett szert nagyszámú és előkelő támogatóra mind francia, mind angol körökben (pl. Lafayette tábornok; Francois d'Orleans, Lajos Fülöp fia; vagy Baron de Mackau, admirális). Nem csoda, hogy tanítványai között két püspök is szerepelt, akiket franciára tanított. Ellenségei éppen nyelvtanári működését igyekeztek aláásni úgy, hogy kedvező újsághirdetéseikkel elcsábítsák a tanítványait. Fontos azonban világosan látni, hogy megélhetését a konzuli állás biztosította, fizetése folyamatosan emelkedett. A szenvedélye viszont a nyelvtanítás volt: 1819-ben nyitotta első iskoláját (French Practical School néven, a South Mall-on). Tevékenységét újsághírek ugyan jelzik, de nyelvtanári munkásságának lényege közel kétezer (!) oldalnyi szakmunkái, monográfiái alapján ismerhető meg: az első 1820-ban, az utolsó 1875-ben jelent meg. Ez a több mint fél évszázad jól mutatja gondolkodásmódjának változásait is. Az elméleti munkáin túlmenően nyelvtankönyveket és olvasókönyveket is írt; élete végén is egy összehasonlító, francia-angol nyelvtanon dolgozott.

1827-ben egy helyi portréfestő tanítványa, Daniel Maclise festette meg az arcképét, így az hitelesnek tekinthető. 1867 január 17-én hunyt el Párizsban: a Père Lachaise temetőben temették el. 14 évvel később ugyanebbe a sírba került felesége, Anne, valamint két fiuk, Alfred és Frederic. Azóta a sírt már exhumálták és maradványaik a temető osszáriumában találhatók.

Fókuszban a fordítástudomány

Beszámoló könyvbemutatóról

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Budapest, 2024. október 22.

A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Anglisztika Intézet Angol Nyelvészeti Tanszékének Fordítástudományi Kutatócsoportja 2024. október 22-én baráti hangvételű összejövetelre hívta az érdeklődőket. A házigazdák, Adorján Mária, Dróth Júlia és Kovács Tímea a kutatócsoport két frissen megjelent fordítástudományi kötetének bemutatója alkalmából üdvözölte a megjelenteket. Az egyik könyvben Heltai Pál nyújt átfogó bevezetést a fordítástudományba, figyelembe véve a posztgraduális képzésben részt vevő nyelvész és nem nyelvész felhasználók szükségleteit. A másik kötetben, amelyet Dróth Júlia szerkesztett, a kutatócsoporttal együttműködő szerzők (Heltai Pál, Lesznyák Márta, Robin Edina, Seidl-Pécs Olívia, Dróth Júlia, Nagy Judit és Harazin Balázs) azon tanulmányai olvashatók, amelyek központi témája a gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben.

A könyvbemutató előtt Klaudy Kinga köszöntötte Heltai professzort születésnapja alkalmából. Ahogy fogalmazott, nem is annyira köszöntőbeszédet, hanem inkább köszönőbeszédet szeretne tartani az egész magyar fordítástudomány nevében. Először azt köszönte meg, hogy az ünnepelt a fordítástudományt választotta, pedig sok más területen is sikeres pályát futhatott volna be, akár a nyelvpedagógia, akár az angol nyelvészet területén.

Sokat köszönhet neki az ELTE Fordítástudományi Programja, amelyben húsz évig vett részt oktatóként, témavezetőként, vizsgáztatóként. „A fordítás lexikai kérdései” című tantárgyban jóval többet nyújtott annál, mint ami a címből következne. Megismertette a hallgatókat a fordítástudomány legújabb eredményeivel, például ő vezette be a doktoranduszokat a relevanciaelméletbe, amelyet aztán sok disszertációban hasznosítottak. Vizsgáztatóként mindig nagyon hasznos kritikai megjegyzéseket tett a hallgatók témabemutató előadásával kapcsolatban, és mindig érdemi, elgondolkodtató kérdéseket tett fel a főtéimákra vonatkozóan. Különösen emlékeztetések opponensi véleményei, melyekben a doktori értekezések minden hibáját, következtetlenségét, logikátlanságát észrevette, de kritikai megjegyzésekkel olyan szellemesen fogalmazta meg, hogy ezzel nagymértékben felélénkítette a védések hangulatát. Mindenki kíváncsian várta, mi lesz ebből? Végén azért mindig győztek a dolgozat érényei, de neki köszönhetően a védéseken is sokat lehetett tanulni.

Klaudy Kinga elmondta, hogy nemcsak mint a Fordítástudományi Doktori Program vezetője mondhat köszönetet Heltai Pálnak, hanem mint az *Across Languages and Cultures* című, Q1-es minősítésű angol nyelvű fordítástudományi folyóirat főszerkesztője is, amelyben Heltai Pál 20 éven keresztül (2004–2024-ig) töltötte be a *consulting editor* szerepét. Hálátlan feladat volt, mert neki kellett előbírálni a beérkező tanulmányokat, és közülük rengeteget elutasítani, hiszen a folyóiratba érkező írások száma most már túl van az ezren, és a folyóirat minden évben csak 12 tanulmányt közölt. Ezeket az elutasításokat Heltai Pál rendkívül humánusan és empatikusan fogalmazta meg, gyakran adott tanácsot az átíráshoz, sőt néha még ki is javította az elutasított tanulmányokat. *Consulting editor*-ként a másik feladata a recenzíós rovat vezetése volt, melyben ezalatt a húsz év alatt 60 magyar szerzőnek jelenhetett meg angol nyelvű recenzója. Ebből 13-at ő maga írt, a többi 47 szerzői nagyrészt doktorandusz hallgatók, akik itt kaptak először lehetőséget arra, hogy angolul publikáljanak egy minősített nemzetközi folyóiratban és ezzel megtegyék az első lépést ahhoz, hogy kilépjenek a nemzetközi tudományos színtérre.

Klaudy Kinga így fejezte be köszöntő beszédét: „Él közöttünk egy ember, aki folyamatosan kutatja a fordítási jelenségeket, folyamatosan gondolkodik a fordítástudománnyal kapcsolatos kérdéseken. Mindig újabb és újabb figyelemreméltó megállapításokat tesz róluk, és ezeket a gondolatokat és megállapításokat folyamatosan megosztja velünk logikusan felépített és mindig közérthető előadások és publikációk formájában. Él közöttünk egy ilyen ember ... Isten éltesse sokáig, kedves Pali.”

A köszönet virágcsokrát a kutatók nevében Dróth Júlia nyújtotta át.

Ezután Fischer Márta, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaságtudományi Kar Idegen Nyelvi Központjának igazgatója mutatta be Heltai Pál legújabb könyvét, amelynek címe *Bevezetés a fordítástudományba – Posztgraduális szakfordítói képzések számára* (Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2024). A könyv lektora az ismertetőjét három kérdés köré szervezte: miben eredeti egy könyv; mire használható; mit közvetít. Elhangzott, hogy a könyv eredetisége a megközelítésben ragadható meg: a szerző az egyes témák történeti fejlődését a fordítástudomány válaszai alapján tárgyalja, rávilágítva a műfordítás–szakfordítás kontrasztivitására is. Heltai Pál figyelembe veszi, hogy a posztgraduális képzések célközönségének eltérő szintű nyelvészeti háttérismeretei lehetnek, így az egyes témákhoz (alapfogalmak, kompetenciák, elméletek, gépi fordítás, szakmai, interkulturális kommunikáció, a fordítás folyamata és eredménye, valamint a fordítás értékelése) kapcsolódó alapvető nyelvészeti ismereteket a fordítástudomány szemüvegén keresztül mutatja be. Mindehhez gazdag kiegészítő anyagot nyújt gyakorlati példáival és a függelék kínálatával. Fischer Márta összefoglalóan kiemelte a könyv üzenetét: a szerző kellő alapossággal irányítja a figyelmet a fordítás saját metanyelvére, terminológiájára, tudományosan megalapozott elméleti és szakmai gyakorlati kérdéseire, továbbá meggyőzi az olvasót, hogy a fordítás tanulható (és tanítandó).

A bemutató másik könyvét, a Dróth Júlia szerkesztésében *Tiltjuk, tőrjünk vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben*. címmel a Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadónál (Budapest 2024) megjelent kötetet Sermann Eszter, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának egyetemi adjunktusa, a Szegedi Tudományegyetem Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia

Kutatóközpont titkára ismertette, aki Kovács Tímeával együtt lektorálta is a tanulmányokat.

Az első szerző, Heltai Pál *Különböznek-e a gépi fordítás hibái a humán fordítás hibáitól?* című tanulmányában kiemelte, hogy a gépi fordítás (GF) térnyerése a fordítástudományi kutatásokat is érinti, új kutatási területek jelennek meg a GF-sal és az utószerkesztéssel kapcsolatban. Majd tanulmányában azzal foglalkozik, milyen típusú hibákat követ el HU–EN nyelvirányban a DeepL, továbbá léteznek-e olyan hibák, amelyek a gépi fordításra és a humán fordításra egyaránt jellemzőek. Fordítások kontrasztív elemzésével tárja fel a közös és eltérő hibatípusokat, majd vizsgálja azok okait.

A következő tanulmány szerzője, Lesznayk Márta a SZTE Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia Kutatóközpontban kifejtett tevékenysége alapján *Az utószerkesztés háttérében álló kompetenciaelemek* címmel ismerteti az utószerkesztés szempontjait, bemutat kompetenciamodelleket és a kutatóközpont eredményeként az olvasáskészség fejlesztésének szükségességére mutat rá, kiemelve, hogy a képzésben jóval nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a nyelvi készségek és a szakmai háttérismeretek fejlesztésére.

Robin Edina és Seidl-Pécs Olívia *Fordítóképzés és gépi fordítás* című tanulmányának ismertetőjében Sermann Eszter – egy korábbi kerekasztal beszélgetés (KRE Szakfordítói szakmai nap 2023) alapján – összefoglalta a szerzőknek a gépi fordítás helyéről, a fordítóképzésben betöltött szerepéről, az utószerkesztés oktatásának módszertanáról, valamint az intézményközi egyeztetések során felvetődő további kérdésekről felmerült főbb megállapításait. Elhangzott, hogy az utószerkesztés oktatásának bevezetése az alapkompenciák elsajátítása után célszerű, illetve a fejlesztendő kompetenciák meghatározásához szem előtt kell tartani a fordítóipar változásait.

Kovács Tímea *Hogyan utószerkesztenek ők? BA-s hallgatók gépi (DeepL) eszközzel fordított szövegei utószerkesztett változatának kvantitatív és kvalitatív elemzése* című tanulmánya a hallgatók által EN–HU utószerkesztett szövegekből álló korpuszvizsgálaton alapul. A szerző a korpuszt eredetileg magyar nyelven írt szövegekkel vetette össze (szavak és mondatok száma, mondatsűrűség), és a *hogya*, valamint az *egy* szavak használatára végzett kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot. Sermann Eszter összefoglalójában kiemelte, hogy a tanulmány szerint mind a géppel fordított, mind pedig az utószerkesztett szövegekben gyakoribb a két vizsgált grammatikai egység használata, és az utószerkesztés során a magyar szöveg érthetősége alapján döntöttek a hallgatók a két vizsgált elem kihagyása vagy betoldása mellett.

Dróth Júlia tanulmányának címe: *Hogyan alkalmazzák a hallgatók a gépi fordítást az angolról magyarra végzett házi fordításokban?* A szerző fordításoktatási projekt keretében házi-feladat fordítások és kérdőíves kutatás segítségével a következő szempontok alapján vizsgálja a képzés különböző szakaszaiban részt vevő hallgatók GF-használatát és tudatosságát. Érvényesül-e az adott fordításhoz kialakítható fordítási stratégia a részben gépi fordítással végzett fordításokban? Hogyan értékeli a hallgatók a gépi fordítással végzett fordításukat? Milyen szokások alakultak ki a gépi fordítást is tartalmazó fordítási projektek révén? Sermann Eszter azzal összegezte a szerző eredményét, hogy a 2. és 3. féléves hallgatók tudatosabban alkalmazzák a gépi fordítómotorokat, míg az 1. félévesek közül többen csupán a munkafolyamat leegyszerűsítésére használják azt.

Nagy Judit *Gépi fordítás – fordítóirodai tapasztalatok* című tanulmányának középpontba helyezett témája a villámfordítás – gépi fordítás az irodai gyakorlatban. A gépi fordítás a munkafolyamat bármelyik pontján felbukkanhat, érzékeny témájú vagy kreatív feladatok esetében azonban alkalmazása tilos. A tapasztalat azt mutatja, hogy a GF szerves részét képezi a fordítóirodai munkának, főként a korrektorok használják.

Harazin Balázs tanulmányának címe *Egy angolról magyarra gépi fordító segítségével fordított történelmi szöveg minőségének elemzése*. A szerző által választott történelmi szöveg egy Roosevelttel beszéd gépi fordítása. A hibákat a szerző humán referenciafordítással való összevetésben elemezte MQM-alapú hibakategória-rendszer-szemponatok (pontosság és gördülékenység) alapján, EN–HU nyelvpárban. Sermann Eszter a tanulmány eredményeinek összegzéseként kiemelte, hogy a GF tipikus hibái: a szó szerinti fordítás, az idiomatikus kifejezések, és az archaikus nyelvezet. Ezért különös fontossága van az utószerkesztésnek.

A KRE BTK Fordítástudományi Kutatócsoportjának tartalmas és színvonalas könyvbemutatója kötetlen beszélgetéssel, hasznos eszmecserével folytatódott, mind ezért köszönet illeti a szervezőket.

Kurtán Zsuzsa

Külkeres japánosok alumni-találkozója

2024. június 22-én hibrid-formában ünnepelte a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar japános oktatói és hallgatói közössége a japán nyelvoktatás 40. évfordulóját. 1984-ben indult el a Keleti Kommunikációs Intézet keretében a japán nyelvoktatási program, amely folyamatosan bővült a kínai, koreai és arab nyelvek kínálatával. A program célja a nyelv mellett a kultúra és az üzleti kommunikáció oktatása volt. A programot Hidasi Judit kezdeményezte, majd Székács Anna és Sato Noriko csatlakozásával kialakult egy stabil szakmai trió – akik nevéhez köthető az a japán kulturo-lingvisztikai műhely, amely nemzetközileg is elismertséget vívott ki. 1997-ben ők rendezték meg az EAJIS (*European Association of Japanese Studies*) méltán elhíresült konferenciáját (először Kelet-Európában; először egy friss Nobel-díjas vendégelőadóval: Oe Kenzaburo 1994 – Irodalmi Nobel díj); 2002-ben az AJE (*Association of Japanese Language Teachers in Europe*) konferenciáját és azóta is számos szakmai találkozót, szimpóziumot, fórumot. 2022-ben elnyerte ez a szakmai közösség a ”Sakura Nemzetközi Japán Nyelvoktatási Hálózat” tagsági jogát. A nemzetközi akadémiai kapcsolatoknak és az üzleti élethez köthető szakmai érdekeltségeknek köszönhetően a program hallgatói folyamatos lehetőségeket kaptak a célországbeli tanulásra, gyakorlati tapasztalatszerzésre japán cégeknél. A BGE Nyelvvizsga Központja jogosult a szakmai (üzleti, turisztikai) japán nyelvvizsgáztatásra.

A találkozó a végzetek kezdeményezésére jött létre. Négy évtized alatt az ebben a szakmai műhelyben a japán nyelvet és kultúrát tanuló hallgatók több generációt átívelő alumni-közösséggé formálódtak. A nyelvi képzésen túl olyan kulturális ismeretekre és tapasztalatokra tettek szert, amelyek egész életpályájukat jelentősen befolyásolták. A plenáris szakmai beszélgetésen négy nemzedék sikeres szakmai karriert befutott végzettjei osztották meg interkulturális élményeiket a nagyszámú jelen lévő és a világ négy sarkából online bekapcsolódott társaikkal. Valamennyien kiemelték azt, hogy ennek a közismerten nehéz nyelvnek a tanulása és a japán kultúra megismerése számos olyan pluszt adott személyes emberi gyarapodásukhoz, amelyeket az élet egyéb területein is tudtak kamatoztatni. Reményeink szerint az évek során ez az alumni közösség további tagokkal és szakmai kapcsolatokkal bővül és gazdagodik.

Hidasi Judit

A nyelv térben és időben

Beszámoló a 32. Egyetemi Nyelvészeti Napok konferenciáról

Újvidék, 2024. október 15.

2024. október 15-én tartották meg a 32. *Egyetemi Nyelvészeti Napok* konferenciát a Vajdaság központjában, Újvidéken. Mint ahogy az a nevéből is sejthető, egy hosszú múltra visszatekintő szakmai fórumnak adott otthont ismételten az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara, a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék szervezésében. A konferencia címe: *A nyelv térben és időben*. Ahogy a felhívásban is olvasható volt, a szervezők a hagyományos megközelítések mellett a digitális térre mint a nyelvészeti kutatások egyik lehetséges terepére tekintenek.

A konferenciát Novák Anikó tanszékvezető köszöntő beszéde nyitotta meg, majd a szakmai program két plenáris előadással kezdődött. Hegedűs Rita *Pragmatikától vezérelt vagy pragmatikától terhelt szabályalkotás?* című előadása funkcionális megközelítésből kereste a választ arra a kérdésre, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára hogyan tehetők könnyen elsajátíthatóvá azok a nyelvi egységek, amelyeket a formális grammatika eszközeivel nem lehet egyszerű szabályba foglalni. A gyakorlati rész a kötőmód oktatásának modelljén keresztül mutatta be, hogy a nyelvhasználati szabályok felől közelítve, azoknak a diskurzusban elfoglalt szerepükre való rámutatással, a pragmatika és a diskurzus közötti „életlen kategória”-val operálva hogy lehet hatékonytá tenni a nyelvtanulási folyamatot. Az előadó arra a kérdésre is választ keresett, hogy lehet-e kapcsolódási pontokat találni – és ha igen, hol és hogyan – a magyarul tanuló külföldiek számára készülő nyelvtanok és a számítógépes nyelvfeldolgozási modellek között.

A következő plenáris előadó Prószéky Gábor a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója szűkebb kutatási területéről, a nagy nyelvmodellekről és használati lehetőségeikről szólt. A *Gondolatok a nagy nyelvmodellek létrejöttéről és használati lehetőségeiről* című előadásának köszönhetően olyan nyelvtechnológiai fogalmakkal ismerkedhetett meg a hallgatóság mint például a transzformer architektúrák, az enkóderek és dekóderek. Ez utóbbiba tartoznak a GPT-k – az elnevezés az angol *Generative Pre-trained Transformer* rövidítése, mely az önálló tartalom (például szöveg) generálására alkalmas előzetesen nagy mennyiségű adaton tanított neurális hálózati architektúrát jelenti. Az előadó mások említése mellett bemutatta a Kutatóközpontban 2022 óta épülő, magyar fejlesztésű *PULI* nyelvmodellecsaládot is, valamint megtudhattuk, hogy mire használhatók a mindennapokban és a nyelvészeti kutatásokban ezek a nagy nyelvmodelleken alapuló alkalmazások, de nem rejtette véka alá azt sem, hogy milyen feladatokat nem tudnak még (jól) elvégezni.

A munka a plenáris előadások után két párhuzamos szekcióban folyt. A tematikus blokkok témái a következők voltak: nyelvi tájkép, nyelvtörténet, fonológia, kognitív nyelvészet, szociolingvisztikai és dialektológia, frazeológia és terminológia. Az aláb-

biakban – mivel a területi korlátok miatt mindegyikről nem lehetséges számot adni – a közel harminc előadásból kénytelen vagyok csak szemezgetni.

Az első szekció előadásai a nyelvi tájkép köré rendeződtek. A már hagyományosnak mondható leírások mellett itt is hangsúlyosan szerepelt a digitális tér mint lehetséges megvalósulási helyszín. A Nagyváradról érkezett Magyarai Sára azt mutatta be, hogy Temesvár multikulturalitása hogy mutatkozott meg a 2023-as Európa Kulturális Fővárosa programsorozat idején, hogy tükröződött mindez a tájképelemek fizikai megvalósulásaiban és hogy konstruálódott meg a digitális térben. Csiszár Barnabás a vajdasági Zentán végzett gyűjtését a korábbi kvantitatív feldolgozás után kvalitatív irányba bővítette, interjúiban a helyi lakosok vizuális nyelvhasználatára vonatkozó reflexióira is kíváncsi volt. Eredményei azt mutatják, hogy a magyar nyelv vitalitása ugyan erős a városban, viszont a magyar nyelvű tájképelemek elsősorban az alulról szerveződő színtereken vannak jelen. Huber Máté és Zentainé Kollár Andrea az iskolai nyelvi tájképnek egy budapesti olasz és magyar két tanítási nyelvű gimnáziumban megfigyelhető egységeit, és azoknak a nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepét vizsgálták, külön figyelmet szentelve a digitális térben megvalósuló tájképelemeknek. Megállapításaik egybevágóak korábbi megfigyeléseikkel, miszerint a magyarországi középiskolák nem használják ki olyan mértékben az osztálytermi vizuális kommunikációban rejlő lehetőségeket, mint ahogy tehetnék.

Több kutató foglalkozott Szeged és környékének nyelvjárásával. A *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* című projekt eredményeiről több előadásban számoltak be, más-más szempontból vizsgálva a nyelvhasználók ö-zésről alkotott képét. A többéves gyűjtő- és kutatómunka hamarosan befejező szakaszához érkezik, így a konferencián már az eredményekről adhattak számot a szegedi kutatók. Schirm Anita a pedagógusoknak a nyelvjárás használatáról tudatosan vállalt véleményét szembesítette az interjúk során tett kijelentéseikkel. Bemutatta, hogy milyen nyelvi ideológiák jeleit találta a tanárok megnyilatkozásaiban, akik ugyan a nyelvjárást pozitívan ítélték meg, de a velük készült interjúk más helyein már nemcsak a pozitív attitűd van jelen, hanem olyan nyelvi ideológiák is tetten érhetők, mint a standardizmus, a neccessizmus és elegantizmus vagy a mentalizmus és defektivizmus. Három előadás a Balástyán készült interjúk feldolgozásából született. Berente Anikó a tanulók, Németh Miklós a tanárok, Sinkovics Balázs pedig a szülők vélekedését vizsgálta az ö-zésről. Olyan kérdésekre keresték a választ, mint például a beszélők hogy viszonyulnak a helyi nyelvjáráshoz, szívesen használják-e, fészélyezi-e őket, esetleg határozottan kerülnek; mit gondolnak: fennmarad-e a helyi nyelvjárás vagy rövid időn belül eltűnik; beszélhet-e a tanár a tanórán nyelvjárásban vagy kerülnie kell ezt a nyelvváltozatot. Szintén az ö-zés áll Dobó Mónika attitűdvizsgálata középpontjában. A doktorjelölt által választott kutatási egység a család; egy szegedi família négy tagjával készített strukturált szociolingvisztikai interjút. A nyelvi életrajzok mellett az oktatás és a nyelvjárás kapcsolatát feltáró kérdésekre kapott válaszokat mutatta be.

Az idei konferencia több résztvevője visszatérő előadó, így Rosenberg Mátyás is, aki ismét egy a romanihoz kapcsolódó kérdést járt körül. A lexikográfiai műveket tárgyaló tudományos elemzések hiányát igyekezett csökkenteni egy tanulói szótár szócikkállományát vizsgáló kutatásával. Bemutatta, hogy milyen stratégiát követtek a szerkesztők az Usborne kiadó több más nyelven is kiadott a *Kezdők cigány nyelv-*

könyve címmel megjelent könyvének romanira való adaptálásánál. A szemantikai etimológiai, morfológiai és helyesírási szempontú áttekintés mellett részletesen szólt arról, hogy hogyan és milyen mértékben sikerült a romaniban lexikai egységként nem létező elemeket megjeleníteni a könyvben.

Egy-egy szókészleti elemet többen választottak témának. Katona Edit kognitív megközelítésű előadásának a *brutális*, Pásztor-Kicsi Mária etimológiai szempontú vizsgálatának a *tér* szó állt a középpontjában. Andrić Edit és Forgács Tamás frazeológiai témájú dolgozattal szerepelt. Az előbbi előadó a tulajdonnévi komponenseket tartalmazó magyar kifejezéseknek a szerbben fellelhető megfeleltetéseiről beszélt, míg az utóbbi a történeti szövegekben előforduló egységek azonosítási problémáit járta körül. Bemutatta az általa felállított szempontrendszert, melyek a metanyelvi utalásokat éppúgy figyelembe veszik, mint a szerkezetben fellelhető fogódzókat, s segítségükkel nemcsak a nyelvtörténeti (pót)kompetenciánkat bővíthetjük, hanem nagy bizonyossággal találhatjuk meg a maival nem megegyező frazeológiai egységeket is.

Meg kell említeni Vukov Raffai Éva előadását is, aki a *Termini* és az MTA oktatási terminológiai projektjének szerbiai munkálatairól számolt be. A magyar *Közoktatási Törvény* szövege alapján létrehozott digitális korpusz egy-egy tagjának szerb megfelelője sok esetben csak analitikus szerkezettel adható vissza, de az adaptálás során figyelembe kell venni a kifejezésekhez társuló társadalmi-nyelvi különbségeket is.

A testtartásigék kutatása is a konferenciasorozat visszatérő témái közé tartozik. Molnár Zsuzsanna, Oszkó Beatrix és Várnai Zsuzsa két előadása a szlovák nyelv 'áll' és 'ül' igéinek használatát mutatta be. Ezek a leírások összevetve a magyarra korábban elkészült azonos szempontú vizsgálat eredményeivel kirajzolják, hogy mely pontokon van egyezés, illetve miben különbözik a testtartásigék használata a két, földrajzi szomszédságban lévő nyelvben.

A konferencia résztvevői között Magyarországról, Szlovákiából, Romániából érkezett kollégák is voltak, valamint a tanszék oktatói mellett a Vajdaság több települése is képviseltette magát. Nemcsak tapasztalt kutatók vettek részt ezen a tudományos tanácskozáson, hanem lehetőséget kapott az ifjabb generáció is, akik fiatal koruk ellenére kiforrott szakmai munkáról tanúbizonyságot tevő előadásokat tartottak.

A korábbiakhoz hasonlóan az elhangzott előadások írott változatait a *Hungarológiai Közlemények* hasábjain olvashatjuk majd. A folyóirat számai természetesen megtalálhatók a digitális térben is.

Oszkó Beatrix

Kisebbségi nyelvek és oktatás Szlovákiában: jelen, múlt és jövő

2024. október 29–30-án került megrendezésre az Eperjesi Egyetem Nemzeti Kisebbségek Nyelve és Kultúrája Központ *Kisebbségi nyelvek és oktatás Szlovákiában: jelen, múlt és jövő* című nemzetközi konferenciája. A konferencia szervezését és lebonyolítását a központ égisze alatt működő három intézet – a Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, a Roma Nyelv és Kultúra Intézete, valamint a Ruszin Nyelv és Kultúra Intézete vállalta fel. A kétnapos konferencia keretében párhuzamos szekciókban összesen ötvennégy előadás hangzott el, amelyek magyar, szlovák és ruszin nyelven ismertették a kisebbségi nyelvhasználat és oktatás különböző aspektusait. A meghívott egyetemi oktatók és oktatásügyi szakemberek főként a kisebbségi nyelvek fejlődésének aktuális helyzetére, a kisebbségi oktatás és nyelvoktatás történetére, a nemzetiségi oktatás fejlesztésének kérdéseire, a kisebbségi nyelvek oktatásának didaktikai-módszertani kérdéseire, valamint a 2026-tól minden szlovákiai iskolában bevezetésre kerülő oktatási reform releváns részeinek értelmezésére helyezték a hangsúlyt. A szekciók munkáját plenáris előadások előzték meg, amelyek tematikus sokszínűsége és tudományos mélysége jelentős mértékben meghatározta a konferencia alapvető irányvonalát. Petőcz Kálmán, a szlovák Oktatási Minisztérium Nemzetiségi és Élethosszig tartó tanulás főosztályának vezetője *A kisebbségi (roma, ruszin és magyar) nyelvek fejlődésének jelenlegi helyzete* címmel nyitotta meg a plenáris előadások sorát. Második előadóként lépett a pódiumra Robert Magocsi, a Torontói Egyetem professzora, aki előadásában (*Nyelv és nemzeti identitás*) a nyelv és a nemzeti identitás közötti komplex kapcsolódási pontokat tárta fel. Elemzése különös hangsúlyt helyezett a nyelv mint identitásformáló tényező szerepére, valamint arra, hogy a kisebbségi nyelvek hogyan járulnak hozzá a közösségi kohézió fenntartásához és a kulturális kontinuitás biztosításához. A plenáris előadók sorát Júlia Dudášová, a Ruszin Nyelv és Kultúra Intézetének professzora zárta. Előadásában (*A mikrofilológia mint új tudományág a szlavisztikában*) a mikrofilológia szerepét tárgyalta a szlavisztikai kutatásokban, különös tekintettel annak alkalmazására a kisebbségi nyelvek történeti, strukturális és funkcionális vizsgálatában.

A konferencia első napján a magyar nyelvű szekció résztvevőit Laczkó Krisztina, a Magyar Nyelv és Kultúra Intézetének docense köszöntette. Megnyitóbeszédében kiemelte, hogy a szekció előadásai átfogó képet nyújthatnak a kisebbségi nyelvek és az oktatás aktuális helyzetéről, történeti összefüggéseiről, valamint a jövőbeni fejlesztési lehetőségekről, egyúttal lehetőséget teremthetnek a tudományos diskurzus és a gyakorlati tapasztalatok közötti párbeszéd elmélyítésére. A szekció előadóinak sorát Ledneczky Gyöngyi nyitotta meg, aki a magyar nyelv és irodalom oktatásának kérdéseit tárgyalta

a szlovákiai tantervi reform fényében. Rávilágított arra, hogy az új tantervi keretek hogyan teremthetnek lehetőséget a magyar nyelv- és irodalomoktatás korszerűsítésére. Ehhez az előadáshoz kapcsolódott Halász Anita is, aki a szlovák nyelv és irodalom oktatásában beálló változásokat elemezte. Kiemelte, hogy a többségi és kisebbségi nyelvoktatás összehangolása és egymásra gyakorolt hatásának vizsgálata elengedhetetlen a nemzetiségi oktatás sikerességéhez. A nyelvszemlélet változásait és az anyanyelvi nevelés megújulási lehetőségeit Dančo Jakab Veronika mutatta be. Előadásában különös hangsúlyt fektetett arra, hogy az új tantervi reformok milyen hatással lehetnek az anyanyelvi oktatás módszertanára. Ezt a gondolatmenetet fűzte tovább Prékop Mária, aki a szlovákiai közoktatási reformok elmúlt évtizedekben tapasztalt hatásait vizsgálta történeti perspektívában, górcső alá véve, hogy az egyes változások hogyan alakították a kisebbségi oktatás lehetőségeit. A délutáni szekcióban Bárczi Zsófia az irodalomoktatás kihívásait elemezte kisebbségi közegben. Sütő Zsuzsanna előadása a kisebbségi és többségi magyar hallgatók immobilitási szándékait vizsgálta Közép-Európában, bemutattva, hogy a kulturális kötődések és társadalmi tényezők hogyan befolyásolják az egyetemisták mobilitással kapcsolatos döntéseit. Laczkó Krisztina egy kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva a szlovákiai magyar és budapesti magyar középiskolások nyelvhasználati attitűdjeit elemezte. A nyelvjárások oktatásának korszerűsítéséhez kívánt hozzájárulni Presinszky Károly, aki modern eszközöket és módszereket mutatott be a szlovákiai magyar nyelvjárások tanításához. Kónya Péter az eperjesi evangélikus kollégium nemzetiségi diákegyesületeit mutatta be a 19. század első felében, rávilágítva a diákok önszerveződési formáira és ezek kulturális hatásaira. N. Tóth Anikó a Legere irodalmi verseny irodalomoktatásban való jelentőségét emelte ki. A szekció záróelőadásában Varga Tóth Klára és Vavrek Hubay Gabriella a mentorközpontok és a mentorok szerepét ismertette az új tantervre való átállásban regionális szinten.

A második nap előadásai az első naphoz hasonlóan sokszínű képet mutattak. Tóth Rebeka a nyugat-szlavóniai általános iskolákban zajló magyar nyelv és kultúra oktatásának helyzetét ismertette a jelenlévőkkel. Ábrahám Barna a szlovák nyelv elsajátításának 19. századi magyar közvélemény általi megítélését vizsgálta. Szili Katalin a magyar nyelv oktatási formáiról tartott előadást, amelyben a 21. századi pedagógiai kihívásokra reflektált. Hajabács Zsuzsa egy pilot felmérés eredményeit mutatta be az anyanyelv és az idegen nyelv tanításának vonatkozásában. Márkus Éva előadása a német nemzetiségi tanítóképzés történetét és jelenlegi helyzetét tárgyalta, párhuzamot vonva a kisebbségi nyelvoktatás általános kihívásaival. Radics Rudolf a szövegértési és szövegalkotási kompetenciák tanári képzésben való jelentőségére hívta fel a figyelmet, utalva olyan digitális felületekre és alkalmazásokra, amelyek elősegíthetik ezen készségek és képességek fejlődését. Az előadások sorát Tamás Ákos zárta, aki a tornaljai és az ózdi roma tanulók nyelvhasználati szokásait vizsgálta a szociolingvisztika tükrében.

A konferencia előadásainak szerkesztett változatából konferenciakötet is készül, amely előreláthatólag 2025 nyarán jelenik meg az Eperjesi Egyetemi Kiadó gondozásában.

Radics Rudolf

Újítások a szlováknyelv-tanárok képzésében: úton a hatékonyabb államnyelv-oktatás felé

Sikeres projektindítás a szlovákiai Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen

2024-ben a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem (NyKFE) Közép-európai Tanulmányok Kara (KeTK) sikeresen pályázott a Szlovák Köztársaság Iskolaügyi, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma által meghirdetett „A nemzetiségi iskolák leendő szlováknyelv-tanárainak felkészítésében bekövetkező változások kísérleti vizsgálata” című felhívására, amely az ún. Helyreállítási Terv¹ keretében valósult meg. Az egyetem nyertes projektjének címe: *A leendő szlovák nyelv- és irodalomtanárok felkészítése a magyar tannyelvű iskolákban folytatott tanítási gyakorlatra.*

A felhívás arra a szlovákiai magyar közösséget érintő problémára adott választ, miszerint a magyar tannyelvű oktatási intézményt látogató diákok – mind saját bevallásuk, mind pedig a szlovák többség véleménye alapján – nem megfelelő szinten sajátítják el a szlovákot mint második vagy idegen nyelvet. Ez a helyzet, bár mára már közhelyszerűen ismert, valójában összetett és sok tényezőre vezethető vissza. Az érintettek azonban mind egyetértenek abban, hogy a legfőbb okok az intézményi szlováknyelv-oktatás módjában és színhelyén, tehát az iskolában keresendők. Annak ellenére, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolákban a diákok heti öt tanórán a „Szlovák nyelv és szlovák irodalom” tantárgy keretében tanulják az államnyelvet, a tananyag és az oktatási segédletek inkább az anyanyelvi oktatás mintáit követik, ahelyett hogy a másodnyelv-oktatásban alkalmazott idegen nyelvi oktatási módszereket használnák. Ahhoz, hogy ezen a területen változások indulhassanak el, mindenekelőtt megalapozó kutatásokra van szükség, amelyek előkészítik a rendszerszintű változást.

Az oktatási minisztérium által indított és támogatott jelenlegi projekt célja a magyar iskolákban szlovák nyelvet oktató pedagógusok képzésének megújítása, módszertani felkészítésének fejlesztése.

A magyar tannyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Nyitrán a NyKFE Közép-európai Tanulmányok Karán zajlik, a szlovák tanár szakos hallgatók az egyetem Bölcsészettudományi Karán sajátítják el a szakmájukat. Ezért a két kar érintett oktatóiból és szakértőiből állt össze az a kutatócsoport, amely a projekt céljainak megvalósítását és a tevékenységek koordinálását végzi. A munkacsoport és a projekt vezetője Vančo Ildikó (KeTK), kétnyelvűség-kutató, a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet professzora. A 2024-2026 között zajló projekt két fő szakaszból áll.

¹ A gyűjtőfogalom az Európai Unió kiegészítő pénzügyi támogatására utal, amely segítségével Szlovákia több kulcsfontosságú reform végrehajtását célozta meg a 2027-ig tartó költségvetési ciklusban. A hivatalos megnevezés: Helyreállítási és Ellenállóképesség-növelő Terv (szlovákul: Plán obnovy a odolnosti SR).

Első lépésben a vizsgálatot végző nyelvészcsoporthoz feltáró kutatást végez a magyar tannyelvű óvodákban és általános iskolákban. Ennek célja a jelenleg zajló szlovák-nyelv-oktatási gyakorlatok, módszerek és problémák feltérképezése. A kutatás során szlovákórák, illetve szlovák nyelvű foglalkozások megfigyelésére, pedagógusokkal folytatott fókuszcsoporthoz beszélgetésekre, valamint az alsó tagozatos diákok körében attitűdvizsgálatokra kerül sor. Az adatelemzés fő szempontjai a következők: a magyar gyerekek szlováknyelv-elsajátításának nehézségei a két eltérő nyelvcsaládból adódó különbségek alapján; a tanulók szlovák nyelvvel kapcsolatos attitűdjei, továbbá az életkor és a környezeti hatások szerepe a nyelvelsajátításban; az államnyelv oktatásának módszertani kérdései.

Második lépésben a kutatás eredményeire támaszkodva új kurzusok kidolgozására kerül sor a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára, amelyek kifejezetten a szlovák mint másodnyelv oktatására összpontosítanak. Ezen kívül a projektben részt vevő szakemberek a már meglévő egyetemi kurzusok szemléletbeli megújítását is tervezik. Ennek egyik fő lépése a hallgatók és a már gyakorló pedagógusok számára olyan nyomtatott és digitális módszertani segédanyagok készítése, amelyeket hatékonyan tudnak alkalmazni a tanítási gyakorlatban.

Kick-off Meeting: a projekt hivatalos indítása

A projekt első szakmai találkozási pontja, az ún. Kick-off Meetingre 2024. október 14-én a Közép-európai Tanulmányok Karán került sor. Az esemény kétnyelvű konferencia formájában valósult meg, amelyen hazai és nemzetközi szakértők vettek részt, hogy megvitassák a másod- és idegen nyelv oktatásának különféle gyakorlatait a környező országokban. A rendezvény főszervezője a projektvezető, Vančo Ildikó volt.

A megnyitón a kar dékánja, Szekeres László magyar nyelven köszöntötte a vendégeket, majd Gallik Jánossal, a Közép-európai Nyelvek és Kultúrák Intézetének vezetőjével magyar és szlovák nyelven ismertette a projekt részleteit. Az eseményen részt vett Kanyicska Belán Dóra, az oktatásiügyi minisztérium nemzeti és inkluzív oktatásért felelős osztályának főtanácsosa. Ki kell emelnünk, hogy a szakmai találkozó kétnyelvűen valósult meg, a szlovák nyelvű kollégák számára a kar oktatói és hallgatói folyamatos tolmácsolást biztosítottak szlovák nyelvre, míg az előadók számára, akik közös nyelve a magyar volt, magyar nyelvre fordították a szlovák nyelvű előadást és hozzászólásokat.

A szakmai program keretében számos elismert szakértő tartott előadást a kétnyelvűség, a nyelvoktatás és -elsajátítás témakörében. A délelőtti szekció első előadójaként Tótor Erika-Mária a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem professzora prezentációjában a román mint államnyelv oktatásának kérdéseit ismertette. Jana Pečkarovičová, a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának docense, a Studia Academica Slovaca nyelvi központ oktatója bemutatta a szlovák mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos intézeti tapasztalatait, valamint a legújabb kiadott oktatási segédleteket. Beregszászi Anikó, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola docense a kárpátaljai magyar közösség ukránnyelv-oktatásának kihívásaira hívta fel a figyelmet. A délutáni szekcióban elsőként Nádor Orsolya, a Károli Gáspár Református Egyetem docense és a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és

Irodalom Tanszékének vendégtanára a nyelvtanulók igényeinek megfelelő modern nyelvoktatási módszerekről számolt be. Csire Márta, a Bécsi Egyetem Finnugor Tanszékének oktatója német-magyar kétnyelvű diákok nyelvi kompetenciáinak mérését mutatta be az osztrák iskolai rendszer keretei között. Az előadások sorát Schmidt Ildikó, a Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa és a Nyelvtudományi Kutatóközpont munkatársa zárta, aki a nyelvelsajátítás egyes szakaszait és jellegzetességeit járta körbe prezentációjában.

A rendezvény záróeseménye egy kerekasztal-beszélgetés volt, amelyet Lucia Molnár Satinská, a Szlovák Tudományos Akadémia Ľudovít Štúr Nyelvtudományi Intézet Szociolingvisztikai Osztályának vezetője moderált. A beszélgetésben a résztvevők az előadások során elhangzottakra reflektáltak a szlovák nyelv magyar kisebbségi iskolákban való oktatására, illetve a szlováktanárképzés jelenlegi helyzetére vonatkoztatva. A vita – az előadásokhoz hasonlóan – tolmácsolás segítségével zajlott, ami különösen értékesnek bizonyult, hiszen a résztvevők nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is megismerhették a kétnyelvűség működését és jelentőségét. A résztvevők egyetértettek abban, hogy a hasonló szakmai fórumok kulcsfontosságúak a nyelvoktatás fejlesztése szempontjából, mivel lehetőséget adnak a kutatói, oktatói és tanulói tapasztalatok megosztására, jól bevált és kevésbé hatékony módszerek megvitatására, illetve a hazai és külföldi oktatási rendszerek összehasonlítására. A találkozó a résztvevők egybehangzó véleménye szerint szakmailag rendkívül hasznosnak bizonyult, és hozzájárul a kutatócsoport szakmai perspektívájának szélesítéséhez, az elméleti kiindulópontok további átgondolásához.

A projekt következő szakaszait, illetve részeredményeit a tervek szerint hasonló szakmai találkozók, elsősorban workshopok keretében fogják megvitatni, így a kutatói munka mellett a nyitrai egyetem munkatársai gazdag eseménysorozat elébe néznek.

Oros Bugár Anna

Beszámoló az *Alkalmazott Név kutatás 2024* konferenciáról

Idén 13. alkalommal rendezte meg az *Alkalmazott Név kutatás* konferenciát a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszéke, az ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság: 2024. október 14-én a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara adott otthont az eseménynek.

A konferenciasorozat azzal a céllal hozták létre, hogy találkozási pontot, kapcsolatteremtési lehetőséget kínáljanak a résztvevőknek, illetve a tulajdonnevek kutatásában érdekelt különböző szakterületeknek. A témák az alkalmazott névtan multidiszciplináris voltára világítanak rá, illetve kiemelik e szakterület gyakorlati összefüggéseit (l. Slíz, 2022). Ez a tudatosság a szervezők részéről az idei konferencián is megjelent, hiszen a három szekcióba rendezett előadások más-más módon kötődtek a névkutatáshoz, illetve annak gyakorlati alkalmazásához.

A konferenciát Bölcskei Andrea, a rendezvényt befogadó intézmény tudományos dékánhelyettese nyitotta meg. Ezt követték Farkas Tamás (ELTE BTK) elnökletével az *Alkalmazott névtan nemzetközi kontextusban* című, délelőtti szekció előadásai. A nyitóelőadást Reszegi Katalin (DE BTK) tartotta *Az ICOS (International Council of Onomastic Sciences) szerepe a névtudományban* címmel. Az előadó – lévén 2021 augusztusa és 2024 augusztusa között az ICOS elnöke – hitelesen mutatott rá a nemzetközi névtani szervezet jelentőségére, átfogó munkájára, illetve azokra a lehetőségekre, melyeket a névtannal foglalkozó kutatók számára kínál. A következő előadó, Slíz Mariann (ELTE BTK) *A visegrádi országok online családnévszótára* című előadásában egy határokon átnyúló projekt eredményét mutatta be. Megtudhattuk, miben hasonlítanak és különböznek a cseh, a lengyel, a szlovák és a magyar családnévrendszerek, milyen meglévő alapok és kiegészítő kutatások állnak egy ilyen szótár létrehozása mögött, s mik a lehetséges fejlesztési területek. A szekció záróelőadásában Sohár Anikó (PPKE BTK) „*Az elnevezések szabálya.*” *Név- és címadás álfordításokban* címmel általános áttekintést nyújtott az álfordítások jelenségéről, keletkezésük és megszűnésük okairól. Ezek után kiemelten foglalkozott néhány szerző írói névadásával, elsősorban a hely- és személynévi kategóriát érintve.

A délutáni szekció *Az alkalmazott névtan aktuális kérdéseiből* merített, amint arra címe is utal. Elnökeként Bölcskei Andrea (KRE BTK) konferálta fel az első előadó párost, Raátz Juditot (HUN-REN NYTK) és Hauber Kittit (HUN-REN NYTK – ELTE BTK), akik *A családnév-változtatás jogi és nyelvi kérdései* című előadásukban hozták a hallgatósághoz közelebb ezt a gyakorlati problémakört. A beszámoló remekül rávilágított a hétköznapi élet és a tudomány kapcsolatára, s hogy milyen lényegi sze-

repet játszanak a szakértő kutatók a családnév-változtatás hivatalos ügyintézésének folyamatában. A családnévek után Sass Bálint (HUN-REN NYTK) a *Keresztnevek tündöklése és bukása* című előadásában a kérvényezés útján a névállományba került keresztnevek további sorsával ismerkedhettünk meg statisztikai számítások alapján. A hallgatóság aktívan kapcsolódott be annak az alapkérdésnek a megválaszolásába, hogy mi motiválhatja egy-egy keresztnév létrejöttét, kérvényezését, vagy miért tűnnek el a névhasználatból egyes keresztnevek. A szekciót Laczkó Krisztina (ELTE BTK) zárta *Új helyesírási kérdések a tulajdonnevek körében* című előadásával. Az előadó olyan kérdéseket vetett fel egy-egy tulajdonnévtípus helyesírása kapcsán, melyek elsőre egyértelműnek tűnhetnek, de részletesebb megvizsgálásuk után nehéz határozottan állást foglalni az írásmódjukat illetően.

A kávészünet után, mely korántsem elhanyagolható része egy-egy konferenciának, a harmadik szekcióban egy kerekasztal-beszélgetés következett *A helynévgyűjtés módszertani problémái többnyelvű települések esetében* címmel. A beszélgetés moderátora Bába Barbara, a Magyar Nemzeti Helynévtár Program (MNHP) innovációs vezetője (DE BTK) volt, résztvevői pedig Müller Márta (ELTE BTK), Dudás Előd (ELTE BTK), Szilágyi-Varga Zsuzsa (PKE BMK) és Török Tamás (SJE TKK). Az előbbi két kutató olyan magyarországi falvakban segíti a fent említett programban dolgozó helynévgyűjtők munkáját, amelyekben nemzeti kisebbség él: Müller Márta a német kisebbségek szakértője, míg Dudás Előd a horvát kisebbségek jó ismerője. Mindketten közreműködnek abban, hogy az MNHP célja, a Kárpát-medencei magyar-lakta települések helynévanyagának felgyűjtése és tudományos feldolgozása megvalósulhasson. Mivel a régió történelmi háttere miatt a nemzetiségi összetétele színes képet mutat, szükség van olyan szakemberekre, akik Magyarországon segítik a nem magyar nyelvű helynévállomány felgyűjtését. Ugyanakkor a határon túli területeken is legalább annyira, ha nem még inkább szükséges az értékmentés. Ez utóbbihoz Szilágyi-Varga Zsuzsa Romániában, míg Török Tamás Szlovákiában járul hozzá nemcsak kutatóként, de oktatóként, gyűjtőket felkészítő szakemberként is. A beszélgetésben mindenkinek volt lehetősége megosztani eddigi tapasztalatait, javaslatait, s közösen olyan módszertani kérdésekre keresték a választ, melyeket a leginkább problémásnak találnak az ilyen helyzetben gyűjtők.

A zárszót Farkas Tamás tanszékvezető (ELTE BTK) tartotta, de a konferencia hivatalos zárása után kellemes volt megtapasztalni, hogy a résztvevők szívesen maradtak beszélgetni egymással és az előadókkal, sőt akár új kapcsolatokat felvenni a további együttműködések céljából.

Köszönet a szervezőknek és a meghívott előadóknak a tartalmas és tanulságos konferenciáért, amely újból rávilágított arra, hogy az élet mennyi gyakorlati területén állunk kapcsolatban a névtani kérdésekkel. Jó volt szembesíteni a különböző területeken kutatók nézőpontjait, melyek talán segíthetnek ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában kutatónak és laikusnak egyaránt – vagy éppen újabb, megválaszolandó kérdéseket vetnek fel. Az elhangzott előadások írott változatát a *Névtani Értesítő* szakfolyóiratban tervezik megjelentetni.

IRODALOM

Sliz, M. (2022). Tízéves az Alkalmazott Névkutatás konferenciasorozat. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 22(1), 281–283.

Csobády Csilla

Beszámoló a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központjának

2024. évi Őszi Konferenciájáról (Budapest, 2024. szeptember 27.)

A BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központjának Őszi Konferenciájára 2024-ben a tolmácsok és fordítók világnapja, Jeromos nap előtt három nappal, szeptember 27-én került sor. Az esemény délelőtti szekciója plenáris előadásokból állt, a délutáni szekció pedig az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának támogatásával egyben *Translation Europe Workshop* (TEW) esemény is volt, és elsősorban terminológiai kérdésekkel foglalkozott.

A délelőtti szekciót a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ képzésvezetője, Szabó Csilla nyitotta meg, aki *Technológiai kompetencia a nyelvi közvetítésben* című előadásában az elmúlt szűk egy évtized kompetenciamodelljei és iparági felmérései alapján vette górcső alá a technológiai kompetencia szerepét, és arra is kitért, milyen eszközöket érdemes használni ma a szakfordítás/tolmácsolás területén.

A technológiai fejlődés által vezérelt, gyorsan változó világunkban a képzőintézmények a folytonos megújulás kényszere alatt dolgoznak. A technológiai fejlődés a fordítók munkájára elsöprő erejű hatást gyakorol, ezért fontos, hogy napi szinten foglalkozzunk azzal, hogy mit kell ma tudnia egy fordítónak, tolmácsnak, melyek az őket érintő technológiai újdonságok, MI-alapú eszközök, illetve hogyan tudja a képzőintézmény felkészíteni az oktatóit az új feladatokra.

Az előadásban számos, tolmácsokat, fordítókat és intézményeket tömörítő szervezet kompetenciaprofilját is megismerhettük, ezekben mind nagy hangsúlyt kap a technológiai kompetencia. Ennek tükrében érdekes látni, hogy a 2023-as és 2024-es ELIS felmérés mely területeken talált hiányosságokat a képzőintézményeknél: többek között a digitális készségek terén, illetve olyan tananyagokból van hiány, amelyek megfelelnek a gépi fordítás és MI által uralt világ trendjeinek. Jó hír, hogy a képzőintézmények 63%-ában már folyik ezen eszközök integrálása, ami valóban elengedhetetlen, hiszen jelenleg a magyar piacon dolgozó fordítók 80%-a már napi szinten használja a gépi fordítást.

Ács-Fodor Sára, szabadúszó fordító és tolmács, egy általa készített (és Szabó Csilla témavezetése mellett a 2023-as TDK-konferencián is bemutatott) kutatásról tartott előadást, *Mesterséges intelligencia a tolmácsolásban* címmel, amely elsősorban azt vizsgálta, hogy a tolmácsok milyen MI-alapú segédeszközöket, milyen gyakorisággal használnak a munkájuk során. A vizsgálat kis elemszámú mintával dolgozott, tehát nagy statisztikai következtetések levonását nem teszi lehetővé, de arra rávilágít, hogy a nagy számú, igen hasznos, elérhető eszközök közül (*Gemini, Bard, Gaby-T, NotionAI, Live Captions* stb.) a tolmácsok túlnyomó többsége a ChatGPT-t és a DeepL-t ismeri és használja, ezek közül is az utóbbi végzett toronymagasan az élen.

A kutatás arra is rákérdezett, hogy a tolmácsok részt vennének-e olyan képzésben, ahol a munkájukat segítő digitális eszközök használatáról tanulhatnak; a többség igen-nel felelt.

Ebből az előadásból is az a tanulság tükröződik, hogy a képzőintézményeknek alaposan át kell gondolniuk, hogy mit és hogyan építenek be a képzésbe, annak érdekében, hogy a jelen és jövő tolmácsai és fordítói hatékonyan tudjanak dolgozni és alkalmazkodni a folyamatosan változó munkakörülményekhez.

Besznyák Rita, a BME INYK oktatója, előadásában összegezte az IKT-eszközök fejlődését és fokozatos térnyerését a tolmácsképzésben, áttekintve azok szerepét és alkalmazási lehetőségeit a tolmácsórákon, a tananyagfejlesztésben és a felkészülésben, valamint a hallgatói autonóm tanulás támogatásában. *Technológia a tolmácsképzés szolgáltatásában* című előadása több szempontból világított rá a képzőintézmények jelenlegi nehéz helyzetére: gyakran maguk az oktatók sem értenek a legújabb technológiai trendekhez, nem mindig tudnak lépést tartani a fejlődéssel; gyakran hiányoznak az anyagi és egyéb materiális források (előfizetések, szoftverek); illetve nehéz eldönteni, hogy melyek a gyorsan múló, és melyek a velünk maradó trendek, amelyekbe valóban érdekes időt és pénzt fektetni.

Az előadás gondolatébresztő példákat is hozott a legújabb MI-alapú eszközök használati lehetőségeire:

- *NotionAI*: feladatok kidolgozása, glosszáriumépítés, digitális szótanuló kártyák
- *ChatGPT*: szövegírás, beszédírás (szakkifejezések és a nyelvi szint megadásával)
- *text to speech szoftverek* (*Speechify*, *Natural Reader* stb.): tolmácsolás gyakorlására alkalmas beszélt nyelvi szövegek előállítása.

Az említett eszközök hasznosságán túl az előadás másik fontos tanulsága, hogy érdemes alaposan átgondolni, mikor, mit integrálunk az oktatási folyamatba. A tolmácskézségek (elsősorban szinkrontolmácsolás) elsajátítása ugyanis jelentős kognitív terhelést jelent a hallgatók számára, amelyet feleslegesen tetézt, ha plusz felületeknek vagy eszközöknek is figyelmet kell szentelni.

Németh Anikó, a BME INYK oktatója, *Gépi tolmácsolás az üzleti tárgyaláson(?)* címmel tartott előadásában egy 10 konferenciatolmáccsal végzett, friss felmérésről számolt be, melyből kiderül, hogy a megkérdezettek a megbízásaik 82%-át nem az állami intézményi szférából kapják, hanem a versenyszférából, ami arra utal, hogy még mindig nagy igény mutatkozik a tolmácsok munkája iránt a multinacionális vállalatoknál. Ennek alaposabb megismerése érdekében Németh Anikó, doktori kutatásának keretében, 6 különböző nagyvállalattól, 10 közép- vagy felsővezetővel készített interjúkat, amelyek egyik fontos konklúziója, hogy a versenyszférában magas beosztásban dolgozók többsége egyelőre nem tartja elképzelhetőnek, hogy gépi megoldásokat alkalmazzanak a dialógus tolmácsolásban. A tolmácsolásnak ezt a típusát leginkább az üzleti tárgyalásoknál használják, ahol a tolmács professzionális és diszkrét hozzáállását nem helyettesítheti egy, – a szenzitív adatokat esetleg nem bizalmasan kezelő – gépi megoldás.

Nyári Izabella, konferenciatolmács, szakfordító, a bécsi UniVie főállású, és a BME INYK óraadó oktatója egy több éves, az Osztrák Tudományos Alap által finanszírozott projektről számolt be, *Tolmácsolás: szolgáltatás vagy segéd tudomány?* című

előadásában. Ennek keretében kvalitatív interjúk segítségével mérték fel, hogy a felsooktatási (de nem osztrák) diplomával rendelkező bevándorlók hogyan boldogulnak a bécsi munkaerőpiacon.

Az interjúkat készítő szociológusok nem csak az elhangzottakra figyeltek, hanem más fontos aspektusokra is: a nonverbális kommunikációra és egyéb viselkedési jegekre. A beszámoló szerint a tolmácsoknak nem csak a nyelvi átültetésben volt szerepük, hanem rájuk bízta a kapcsolatfelvételt is az interjúalanyokkal, megosztották velük a nonverbális kommunikációra utaló megfigyelési szempontokat is, illetve bizonyos kérdésekben a véleményüket is kikérték az interjúk végeztével. Szerepkörük tehát kitágult: transzkulturális szakértőként is meg kellett állniuk a helyüket, ami jól illusztrálja, hogy egy tolmácsnak milyen széles kompetenciamezőn kell mozognia munkája során. Nagy Izabella ezen a ponton osztotta Németh Anikó véleményét: legyen szó az üzleti, vagy a szociális szféráról, elképzelhetetlen, hogy ezekben az „érzékeny helyzetekben” a gép leváltsa az embert.

Nagy Gabriella, szabadúszó tolmács, szakfordító, a munkája során használt, általa legjobbnak ítélte, MI-alapú eszközökről tartott előadást, *Hogyan Mivelje a tolmács a szakmát?* címmel. Kiemelte, hogy mennyire megkönnyítik, felgyorsítják a munkát, de továbbra is intenzív humán kontrollt igényelnek: az információkat le kell ellenőrizni, a javaslatokat végig kell gondolni, az eredményeket, tényjellegű állításokat fenntartással kell kezelni. Néhány felhasználási lehetőség, a teljesség igénye nélkül:

- *Copilote*: szöszedetek, hosszabb szövegek összegzése
- *Gemini*: szókinszfejesztés, képfelismerés, magyarázatok
- *Perplexity*: a központosási hibák javítása
- *Claude* – emailek fordítása, megírása a főbb tartalmi pontok megadásával.

Nagy Gabriella második, *Fiziológiás stressz mérése tolmácsok körében* című előadásában a doktori kutatásának egy részéről számolt be, ami a tolmácsok stresszszintjét vizsgálja, ehhez pedig a legerősebb nyelvi kombinációban történő szinkrontolmácsolás során okosórával mért pulzusadatokat, valamint a nyugalmi állapotban mért szívfrekvencia-variabilitási adatokat használja fel. A kutatás célja, hogy feltérképezze az összefüggéseket a tolmácsok stresszkezelése, stressztudatossága, valamint az önbevalláson alapuló állapot- és vonásszorongása között.

A délutáni szekciót megnyitó, *Miért fontos tudnunk a hazai és az uniós terminológiai munkáról?* című előadásában Fischer Márta, a BME Idegen Nyelvi Központ vezetője kiemelte az összehangolt terminológiai munka fontosságát, jól használható, átfogó adatbázisok megalkotásának céljából. Manapság, a mesterséges intelligencia és a gépi fordítás előretörésével, az a tévhit terjed, hogy már nincs szükség az emberi munkára, ami azért veszélyes gondolat, mert a gépi fordítás is csak akkor működik jól, ha terminológiai szempontból minőségi háttérrel rendelkezik. Friss kutatások is rámutattak arra, hogy éppen a terminológia a gyengéje ezeknek a programoknak, hiszen számos olyan döntés van, amit a gép nem tud meghozni és javaslatai inkább félrevezetik a fordítót, mint segítik. Nagyon óvatosan kell tehát bánni azzal a kijelentéssel, hogy nagyban támaszkodhatunk a gépi fordításra vagy a mesterséges intelligenciára, és mindez azt támasztja alá, hogy a terminológia egyre fontosabb szerepet kell, hogy kapjon.

Az ezt követő előadásban *Lipp Veronika*, a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Lexikológia Intézetének igazgatója beszélt a magyar terminológiastratégia projektről és annak létjogosultságáról. A projekt legfőbb feladata, hogy biztosítsa a nyelvközösség számára az anyanyelv megőrzését és fejlesztését a modern társadalmi, gazdasági és technológiai környezetben. Egy jól átgondolt terminológiai rendszer hozzájárulhat a tudomány, az oktatás, a kultúra és az ipar különböző területeinek szakszerű kommunikációjához, amely elengedhetetlen a nemzetközi versenyképesség szempontjából.

A jelenlegi cél egy folyamatosan bővülő, több szervezet összehangolt kooperációjának köszönhető, magyar nyelvváltozatokat is tartalmazó, többnyelvű terminológiai adatbázis létrehozása.

Az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága részéről *Alžbeta Csóková* és *Fótos Annamária* mutatta be a *IATE-t*², annak innovációs kísérleti funkcióit és moduljait, illetve arról is beszéltek, hogy terminológusként hogyan próbálják tartani a lépést a mesterséges intelligenciával. Folyamatosan kísérleteznek a terminológiai munka és az MI összekapcsolásával: ezek közül a forrás alapú fogalommeghatározást említették, ami azt jelenti, hogy egy generatív mesterséges intelligenciával működő rendszernek adnak egy input szöveget, és az alapján kéri a fogalom meghatározást. Előadásukban kitértek arra is, hogy a terminológiai adatbázisok megalkotása milyen szoros együttműködést igényel az egyes európai intézmények terminológusai között. Az adatbázisokat jól összehangolt munkában, szakminisztériumokkal egyeztetve folyamatosan frissítik.

A konferenciát kerekasztal beszélgetés zárta az alábbi résztvevőkkel: *Alžbeta Csóková*, *Fótos Annamária* (Európai Bizottság, Fordítási Főigazgatóság), *Tamás Dóra* (HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont), *Kardos Orsolya* (az EU Tanácsának Főtitkársága), *Varga Zsolt* (MemoQ, BME).

Két fő témakör köré szerveződött a beszélgetés:

- Alkothat-e terminust a fordító?
- Melyek az együttműködési lehetőségek?

A résztvevők hangsúlyozták, hogy a fordítói döntések sokszor hatással vannak a terminus későbbi használatára. A *MemoQ* fordítástámogató szoftver bizonyos funkciói segítik a terminusok egységes használatát. A résztvevők egyetértettek abban, hogy a terminusalkotási munkához nélkülözhetetlen a hatékonyság. Szerencsére mára a képzőintézmények is beemelték a terminológia oktatását a tantervükbe. S noha az uniós területre érkező fordítók mindig különböző háttérrel rendelkeznek, egyforma alapképzést kapnak, ami segít megteremteni a terminológiai egységességet.

A résztvevők kiemelték, mennyire fontos, hogy a terminológia területe szilárd alapon álljon, a cél pedig az, hogy a terminológiaalkotás a jövőben hatékonyabban működő folyamat legyen uniós és hazai szinten egyaránt.

Sotkovszky Lili

² Az Európai Unió intézményközi terminológiai adatbázisa

Én ilyennek ismertem...

Emlékezés dr. Ferenczy Gyulára (1931–2024)



Ferenczy Gyula neve szorosan összefonódott a magyarországi orosznyelv-oktatás fejlődésével. Nagynyulason született, és Erdélyben, majd Magyarországon végzett középiskolai tanulmányait követően 1948–49-ben tagja, ezt követően titkára lett a budapesti NÉKOSZ-nak. 1949–1953 között az Egyetemi Orosz Intézetben, majd a Lenin Intézet orosz nyelv- és irodalom szakán tanult. Ott is kezdte meg tanári pályafutását. Kis kitérőkkel aztán 1962-től 1973-ig a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem tanársegédje, később adjunktusa volt. 1973-ban alapítója és vezetője lett az ELTE-n létrehozott Fordító- és Tolmácsképző Intézetnek. 1974-ben kandidált. 1981-től nyugdíjba vonulásáig a SOTE Idegennyelvi lektorátusát (a későbbi Nyelvi Intézetét) vezette.

Publikációs tevékenysége jelentős, a tanulmányok mellett több tucat könyve, nyelv-könyve, tananyaga jelent meg nyomtatásban. A rádiós nyelvkurzusaiért nívódíjban részesült, a kor ünnepelt nyelvoktatási szakértője volt. 1964 és 1972 között a TIT Országos Idegennyelvoktatási Tanácsának vezetőségi tagja, az akkori Modern Nyelvoktatás folyóirat szerkesztőségi tagja, később az Országos Idegennyelv-oktatási Tanács tagja volt.

Jómagam közvetlen munkakapcsolatban sose voltam vele, de egyrészt jól ismerem russzisztikai konferenciákról, rendezvényekről, másrészt olvastam és használtam munkáit, tankönyveit. Sokat tett azért, hogy az orosz nyelv oktatását tartalmilag és módszertanilag is korszerűsítse, népszerűvé tegye. Tekintélyes számú nyelvészeti publikációi között az orosz vonatkozású munkák dominálnak – hogy csak a legismertebbeket emeljem ki: *Orosz nyelvvizsga előkészítő* (1971); *Rendszerező-gyakorló orosz nyelvtan I–II.* (1973); *Gyakorlati orosz nyelvtan* (1983); *Orosz nyelvtan és nyelvhasználat* (2002, 2. kiadás); *A fordítás elmélete és gyakorlata* (1979).

Fájdalommal élte meg az általa annyira szeretett orosz nyelv oktatásának fokozatos háttérbe szorulását Magyarországon. Szerencsétlen időzítéssel, mire az orosz nyelv oktatásában a módszertani kiforrottság tényleges minőségi szintemelkedést ért el (ez nemzetközileg is megerősített tapasztalatok szerint általában két generációnyi időtáv), megszűnt az orosz mint kötelező nyelv a közoktatásban.

Gondolkodó és elmélkedő ember volt. Szókimondó kiszólásai, alkalmanként provokatív megnyilvánulásai sosem a bántás szándékával születtek, hanem a vita hevének és tüzének pezsdítését törekedtek szolgálni. Élete végéig megőrizte intellektuális kíváncsiságát, érdeklődését. Színházi előadásokon, koncerteken nemegyszer futottunk össze, ahova Eszter lánya is mindig elkísérte.

A Papp Ferenc Baráti Kör (2001–2022) aktív tagja volt, eredeti meglátásaival és megfigyeléseivel gazdagította a baráti-szakmai összejöveteleket. Igazán karakteres személyiség volt a magyarországi idegennyelv oktatás szakértőinek palettáján, akinek a tudása és intellektusa érdemi nyomokat hagyott az alkalmazott nyelvészet hazai kibontakozásának útján.



Hidasi Judit

