

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

| | |
|---|--|
| Alapító | SZÉPE GYÖRGY (1995–2011) |
| Főszerkesztő | DRÓTH JÚLIA (2015–) Károli Gáspár Református Egyetem |
| Szerkesztőbizottság | BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem GONDA ZITA ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartui Egyetem PETER SHERWOOD, London |
| Tanácsadó Testület | ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN |
| Interjú | MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem |
| Műhelytitkok | EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem |
| Könyvszemle | HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem |
| Folyóiratszemle | GONDA ZITA ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola |
| Szótárszemle | LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem |
| Szoftverrovat | SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem |
| Hírek | FÁY TAMÁS Eszterházy Károly Főiskola |
| Angol nyelvi lektor | FRANK PRESCOTT Károli Gáspár Református Egyetem |
| Nemzetközi kapcsolatok | NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem |
| Terjesztési tanácsadó | BOGNÁR ANIKÓ |
| Szerkesztőség | droth.julia@gmail.com |
| Támogató | Magyar Nyelvstratégiai Intézet |
| Kiadó | Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kiskőrös utca 10. e-mail: info@tintakiado.hu; tel.: 06-1-371-0501 |
| Felelős kiadó | KISS GÁBOR igazgató |
| és felelős szerkesztő | MANDL ORSOLYA |
| Szerkesztő | |
| Nyomás és kötés | Vareg Produkció (www.vareg.hu) |
| ISSN | 1219-638X |
| MANYE-tagsági információk | www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com |
| A folyóirat számai megvásárolhatók | A kiadó szerkesztőségében, az ELTE Jegyzetboltban (1088 Budapest, Múzeum körút 6–8.) és az Írók Boltjában (1061 Budapest, Andrássy út 45.) |

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

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- KÁLMÁN Csaba: Magyarországi nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlata és nyelviskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásaik 2015-ben**
(Corporate language education and corporations' expectations of language schools and language teachers in Hungary in 2015)3
- FARKAS Nóra: A fordítás és az angol mint lingua franca**
(Translation and English as a lingua franca)24

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- Hungarikum a javából. Medgyes Péter interjúja Bak Mónikával és Yang Yihuival**
(Made in Hungary – at its best. Péter Medgyes interviews Mónika Bak and Yang Yihui)41

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Idegennyelv-tanításunk helyzete** ♦♦ **EINHORN Ágnes: Beharangozó (Foreword)**47
- EINHORN Ágnes: Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító**
(Transforming our pedagogical culture in foreign language teaching: proposals for debate)48
- JUHÁSZ Valéria: Filmfeliratozási projekt nyelvórán**
(A subtitling project during foreign language classes)59

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- STÁRI Eszter** ♦♦ **Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata – Piniel Katalin (szerk.): Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon. Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel**
(Deaf and hard-of-hearing foreign language learners in Hungary: final reports and methodology with English lesson plans)68
- NAGY-KOLOZSVÁRI Enikő** ♦♦ **Janice Bland – Christiane Lütge (szerk.): Children's literature in second language education**
(Gyermekirodalom az idegennyelv-oktatásban)70
- CSER Alexandra – NAGY Tamás** ♦♦ **Fábián Zsuzsanna – Szöllősy Éva (szerk.): Szótár, lexikon, enciklopédia. Kérdések és feladatok**
(Dictionary, lexicon, encyclopedia: questions and tasks)73

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

FÁBIÁN Zsuzsanna ♦♦ **Bárdosi Vilmos: Szólások, közmondások eredete.**

Frazeológiai etimológiai szótár (The origin of idioms and proverbs:

a phraseological etymological dictionary)77

KRISTON Renáta ♦♦ **Olaszy Kamilla: Német–magyar alapszótár,**

Magyar–német alapszótár (German–Hungarian basic dictionary,

Hungarian–German basic dictionary)80

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

KOVÁCS Máté ♦♦ **Le Français dans le monde. Revue de la Fédération**

Internationale des Professeurs de Français84

SZOFTVER (SOFTWARE)

NEMES Gyöngyi: Az elektronikus diagnosztikus mérési rendszer (eDia) DEMO tesztjeiről

(On DEMO tests of the Electronic Diagnostic Assessment System [eDia])87

HÍREK (NEWS)

SZALKAY Attila: Beszámoló a budapesti Goethe Intézet

A Harmadik Birodalom nyelve című rendezvényéről

(Report on the event *The Language of the Third Reich*

at the Goethe Institute, Budapest)89

BETÁK Patrícia: A Proford őszi konferenciája. Next Generation

(Proford autumn conference. Next Generation)91

BAILO Barbara – CSALLÓS Máté – FOKASZ Mária – KÖRÖSI Janka:

A BME Tolmács- és Fordítóképző Központ szakmai eseményei

a 2014/2015-ös tanév őszi félévében a hallgatók szemével

(Professional events in the autumn semester of 2014–2015 at BME Translator

and Interpreter Training Centre through the eyes of the students)95

KÁLMÁN CSABA

Magyarországi nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlata és nyelv-iskolákkal, nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárásaik 2015-ben

Corporate language education and corporations' expectations of language schools and language teachers in Hungary in 2015

Despite the fact that English is regarded as an entry requirement in corporate organisations based in Hungary, the majority of 250+ corporations organise and subsidise foreign language courses for their employees. This article attempts to reveal the reasons for this apparent contradiction, and with the help of an interview study conducted with HR managers of 18 corporations, it describes corporate language education practices prevalent in the country in 2015. Furthermore, it explores what expectations HR managers have of language schools and language teachers offering on-site language courses with a view to comprising a collection of best practices that may prove useful for HR professionals, language schools, language teachers and teacher training programmes alike. Apart from describing current trends and practices, the results of the qualitative data analysis highlight the importance of flexibility, tailor-made teaching, and incorporating ESP in the syllabus of on-site corporate language courses.

Bevezetés

A vállalatok jelentős része napjainkban tudásszervezetnek tekinthető: termékeik és szolgáltatásaik elválaszthatatlanul összefonódnak a munkavállalók által birtokolt tudással. A KPMG *Tudásmenedzsment (TM) a hazai vállalatoknál* című kiadványa (2006) szerint a cégek háromnegyede már a 2000-es évek első felében stratégiai eszköznek tekintette a tudást. Nem kivétel ez alól a nyelvtudás sem. A környezetünkben zajló politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében az angol nyelv használatának térnyerése a magyar munkaerőpiacon is megfigyelhető volt az elmúlt két évtizedben. Az angol a modern kor lingua francájává, a szakmák és az üzleti élet tárgyalónyelvévé vált. Legfontosabb szerepe, hogy a tudástőke beszerző eszköze, mivel a szakirodalom döntő többsége ezen a nyelven érhető el (Sturcz 2010). Annak ellenére, hogy az angol nyelv legalább középfokú ismerete ma már elvárt „belépő” készségnek számít a munkaerőpiacon, a Magyarországon működő (250 főnél többet foglalkoztató) nagyvállalatok jelentős része támogatja munkavállalói nyelvi képzését, nyelvtudása szinten tartását a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) *Felnőttoktatás, felnőttképzés* című kiadványa (2014) szerint.

Részben ez a látszólagos ellentmondás inspirált arra, hogy interjúkutatás keretében megvizsgáljam, mi jellemzi 2015-ben a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató társaságok vállalati nyelvoktatási gyakorlatát. Inspirá-

cióm forrását ezenkívül a vállalati környezetben végzett egyéb kutatásaim jelentették. Egy korábbi tanulmányom (Kálmán 2015a) feltárta, hogy a vállalati, kihelyezett nyelvtanfolyamok esetében szükség lenne egy átfogó útmutató kidolgozására, amely a vállalati nyelvtanfolyamok hatékonyságát és sikerességét segíti elő. Előző tanulmányom egyik résztvevője, egy humánerőforrás-vezető (HR-vezető) ezt a következőképpen fogalmazta meg:

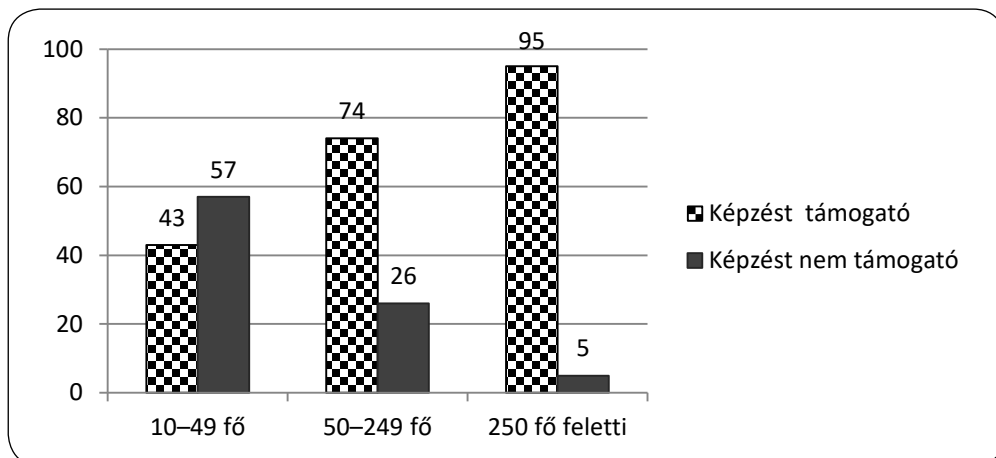
A nyelviskolák felelőssége lenne, hogy kiképezzék a tanáraikat, hogyan motíválják a vállalati környezetben nyelvet tanuló munkavállalókat, és felügyeljük az alkalmazottaik munkáját, de sajnos, a tapasztalatom alapján nem ez a helyzet. Jobb lenne, ha a hozzánk hasonló vállalatok rendelkeznének egy átfogó, szakmai anyaggal, amely a nyelvoktatási tenderek alapját képezi, hogy a pályázó nyelviskolák ismerjék meg azokat az elvárásokat, amiket feléljük, illetve a náluk dolgozó tanárok felé támasztunk (Kálmán 2015a).

Céлом jelen tanulmánnyal tehát kettős: egyrészt szeretném feltárni és bemutatni, mi jellemzi 2015-ben a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlatát, másrészt a HR-vezetőkkel folytatott interjúk alapján szeretném összegezni a vállalatok nyelviskolák és nyelvtanárok felé támasztott elvárásait. Bízom benne, hogy ez az összegzés hasznosnak bizonyul HR-szakemberek számára nyelvoktatási tendereik kihirdetésénél és értékelésénél, továbbá vállalati nyelvoktatást végző nyelviskolák, nyelvtanárok és tanárképző programok számára egyaránt.

A következőkben ismertetem a kutatás kontextusát, kitérve a Magyarországon működő társaságok általános képzési és vállalati nyelvoktatási gyakorlatára, az angol nyelv vállalati környezetben történő térhódítására, illetve a vállalati nyelvoktatást a mai napig szükségessé tevő, a közoktatásban is rejlő okok bemutatására.

Kontextus

Ahogy a *Bevezetés*ben említettem, a vállalatok háromnegyede már a 2000-es évek első felében stratégiai eszközként tekintette a tudást. Ez a trend azóta csak erősödött: a KPMG *Szervezeti tudásmegosztás Magyarországon 2013/2014* című publikációja (2014) alapján elmondható, hogy a tudásra ma már a hazai szervezetek túlnyomó többsége stratégiai eszközként tekint. Ennek tükrében nem meglepő, hogy a KSH *Felnőttoktatás, felnőttképzés* című kiadványa (2014) szerint a képzést támogató, illetve képzést nem támogató vállalkozások aránya 2010-ben Magyarországon az 1. ábrán látható módon alakult.



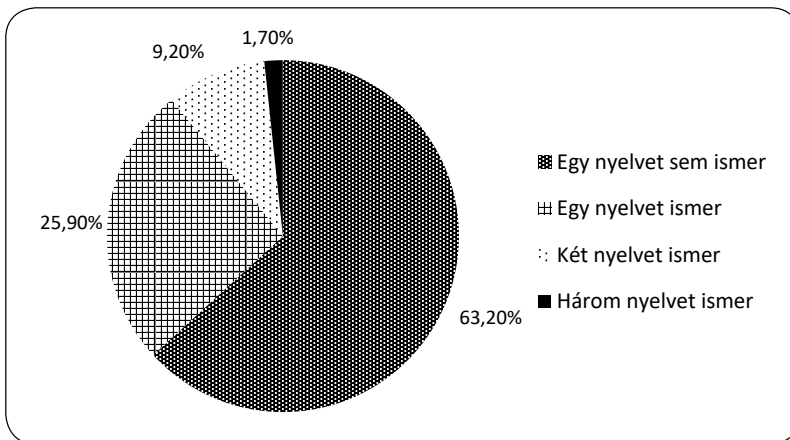
1. ábra. Képzést támogató és képzést nem támogató vállalkozások aránya Magyarországon, létszám-kategória szerint, 2010 (Forrás: KSH 2014)

A szervezeteknél felhalmozott tudás jelentőségének felismerésén túl nem mehetünk el szó nélkül a vállalati környezetben használt angol nyelv térhódításának felismerése mellett sem. Ez magyarázható az angol nyelv általános, világméretű elterjedésével (Crystal 1997, 2003; Neuner 2002), amelynek következtében a szervezetek egyre nagyobb mértékben működnek együtt felügyeleti szerveikkel, társszervezeteikkel, anya- és leányvállalataikkal regionális, kontinentális és globális hálózatokban. Emiatt az angol nyelv legalább középfokú ismeretét a foglalkoztatók nagy része napjainkban elvárt készségnek tartja. Sturcz (2010) szerint az angol nyelv ismerete ma már nem megkerülhető, az „elvártsági mutató” a korábbi évtizedhez képest 88%-ról 98%-ra nőtt. Ez nem feltétlenül jelenti azonban azt, hogy a munkaerőpiacra lépő frissdiplomások nyelvtudása megfelel a vállalati környezetben elvárt normáknak. A leendő munkavállalók valós nyelvhasználattal kell, hogy bírjanak, s ez az angol esetében napjainkban főként a nem anyanyelvűekkel való kommunikációs képességet jelenti. Kontráné és Csizér (2011) a fenti megállapítását arra alapozza, hogy globális szinten ma már négyszer többen vannak azok, akik nem anyanyelvüként beszélik az angolt, és az angol nyelven folyó kommunikáció többnyire olyan beszélők között zajlik, akiknek nem az angol az anyanyelve (Graddol 2006).

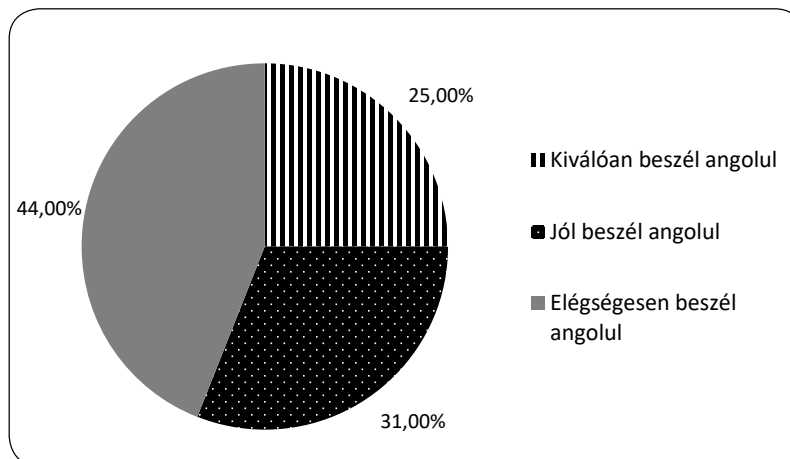
Ahhoz, hogy pontosabban megismerjük, a magyar társadalom aktív munkavállalói hogyan tudtak alkalmazkodni ezekhez az új igényekhez, meg kell vizsgálnunk egyrészt az angol nyelv ismeretének általános társadalmi elterjedését, valamint a frissdiplomások nyelvtudását is, hogy mind a munkaerőpiacra belépő, mind a már hosszabb ideje ott dolgozó munkavállalók nyelvtudásáról képet kapjunk.

Európai szinten az Eurostat felmérése, a *Felnőttképzési Felvétel (Adult Education Survey, AES)* foglalkozik az idegen nyelvi kompetenciával, melyet a *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz* című európai referenciakeret (2006) kulcskompetenciaként definiál. Mindezt azzal magyarázza, hogy az idegen nyelven folytatott kommunikáció (további hét kulcskompetenciával karöltve) szükséges ahhoz,

hogy a munkavállalók alkalmazkodni tudjanak a globalizálódó világ egyre gyorsuló változásaihoz. A 2011. évi felvételtől (legutóbbi adatfelvétel, a *Felnőttképzési Felvétel* honlapja szerint a következő 2016-ban várható) kiderül, hogy a magyar felnőttek több mint 60%-a egyáltalán nem beszél anyanyelvén kívül más nyelvet, negyedük pedig csupán egyetlen idegen nyelvet ismer valamilyen szinten (2. ábra). A felmérés szerint az aktív dolgozó felnőttek körében az angol nyelv ismerete a legelterjedtebb, ismertségének szintjét a 3. ábra mutatja. Fontos hangsúlyozni, hogy az Eurostat fenti felmérései önbevalláson alapulnak, így adnak ugyan némi információt, de óvatosan kell bánni velük.



2. ábra. Nyelvismeret Magyarországon a 25–64 évesek körében, 2011 (Forrás: Eurostat 2013)



3. ábra. Az országban a legjobban ismert idegen nyelv, az angol nyelv ismeret fokának megoszlása a 25–64 évesek körében (Forrás: Eurostat 2013)

Ezek az adatok az Európai Unió más országaiban éppen fordított képet mutatnak: az Unió felnőtt lakosságának nem egészen egyharmada nem beszél idegen nyelven, közel 30%-uk kettő vagy több idegen nyelven is képes kommunikálni. Einhorn (2012) szerint a magyar társadalom nyelvtanulási kudarcában a média is szerepet játszik, mivel többnyire kudarc történetként mutatja be a magyarországi nyelvtanulást. Emellett szerinte általánosságban az is elmondható, hogy a nyelvtanulási pesszimizmusban „a negatív és túlságosan önkritikus beállítódás biztosan szerepet játszik” (Einhorn 2012: 32). Mindezek fényében joggal feltételezhetnénk, hogy a magyar közoktatás ellensúlyozni próbálja az idegennyelv-tudás területén jelen levő nagymértékű lemaradásunkat, azonban a statisztika mást mutat. A 2013/2014-es tanévben, a nappali oktatásban idegen nyelvet tanuló általános és középiskolások, illetve hallgatók száma csökkent, összehasonlítva a 2001/2002-es, illetve 2006/2007-es tanévvel (1. táblázat). Szintén a három tanév adatait összehasonlítva láthatjuk, hogy csak minimálisan, 13,41%-kal növekedett összegében az angol nyelvet tanulóknak száma az elmúlt 12 év alatt (2. táblázat). Ha figyelembe vesszük, hogy Dörnyei, Csizér és Németh (2006) országos reprezentatív kutatásai azt állapították meg, hogy az angol nyelv nem várt intenzitással szorította háttérbe a többi tanult idegen nyelvet a rendszerváltás után, ez a növekedés messze nincs arányban azzal a változással, amely az angol nyelv jelentőségében az elmúlt 12 évben bekövetkezett.

| Tanév | Általános iskola | Szakiskola | Gimnázium | Szakközép-iskola | Felső-oktatás | Összesen |
|-----------|------------------|------------|-----------|------------------|---------------|-----------|
| 2001/2002 | 625 730 | 82 303 | 322 884 | 243 113 | 95 331 | 1 369 361 |
| 2006/2007 | 577 195 | 94 957 | 353 345 | 243 481 | 88 493 | 1 357 471 |
| 2013/2014 | 552 589 | 85 815 | 330 163 | 198 110 | 61 848 | 1 228 525 |

1. táblázat. Idegennyelv-oktatásban részt vevő tanulók, hallgatók száma a nappali oktatásban (Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma 2015)

| Tanév | Általános iskola | Szakiskola | Gimnázium | Szakközép-iskola | Felső-oktatás | Összesen |
|-----------|------------------|------------|-----------|------------------|---------------|----------|
| 2001/2002 | 336 642 | 26 565 | 150 815 | 130 695 | 48 359 | 693 076 |
| 2006/2007 | 369 211 | 39 792 | 174 540 | 147 185 | 44 077 | 774 805 |
| 2013/2014 | 405 777 | 48 685 | 166 705 | 134 817 | 30 053 | 786 037 |

2. táblázat. Angolnyelv-oktatásban részt vevő tanulók, hallgatók száma a nappali oktatásban (Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma 2015)

A fenti adatokat figyelembe véve nem meglepő, hogy a Magyarországon működő vállalatok napjainkban is hangsúlyt fektetnek munkavállalóik nyelvi képzésére. A KSH *Felnőttoktatás, -képzés* című kiadványa (2013) alapján megállapíthatjuk, hogy 2013-ban a felnőtt népesség egynegyede vett részt munkahelyi képzésben (felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében ez az arány 47% volt). A képzés típusa szerint negyedik helyen állt a nyelvi képzés, melyet a szakmai tanfolyamok, konferenciák/szemináriumok és csapatépítő tréningek előztek csak meg.

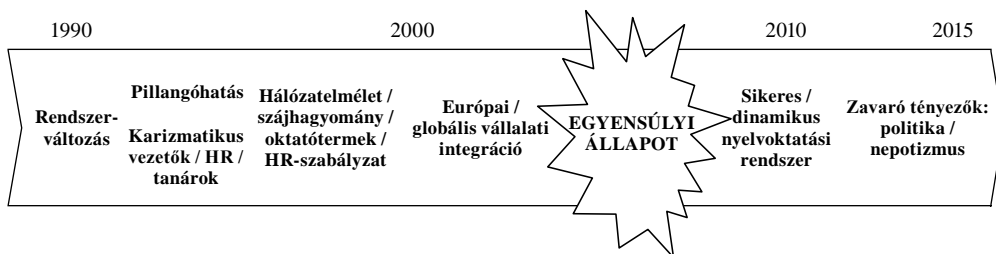
A 2. táblázat adataiból az is látszik, hogy az angol nyelvet tanulók számának csekély növekedése mellett a nyelv elsajátításának életfázisa az általános és középiskolai korosztály felé tolódott. Ez egyrészt öröndetes abból a szempontból, hogy a tanulók hamarabb tanulnak meg angolul, viszont a munkaerőpiac szempontjából káros, mivel a felsőoktatásban a 2000-es évekhez képest jelentősen (a 2. táblázat adatai alapján, saját számításom szerint 38,86%-kal) csökkent az angolul tanuló hallgatók száma. Ha demográfiai és társadalmi változásokat is figyelembe veszünk, amelyek következtében a nappali oktatásban tanuló hallgatók száma 2001/2002-ről a 2013/2014-es tanévre 192 974-ről 223 604-re nőtt, a fenti csökkenés még jelentősebb. Mire a középiskolában sikeres nyelvvizsgát tevő diákok a munkaerőpiacra kerülnek, nagyobb eséllyel esnek ki a nyelvgyakorlatból, mintha egyetemi éveik alatt foglalkoztak volna intenzíven az idegen nyelvvel. Erre a következtetésre jutott Sárvári (2014) is, aki a BME diákjai körében végzett kutatása során azt találta, hogy a hallgatók nyelvtanulását gátolja, hogy nagy részük már a beiratkozáskor rendelkezik nyelvvizsgával. Kurtán és Silye (2012) szerint nem arról van szó, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése önmagában gátló hatás lenne, hanem arról, hogy ennek birtokában, azaz a KKK (képzési és kimeneti követelmények) nyelvi részében formai teljesítése esetén a diákok elveszíthetik a további, szervezett keretekben folyó nyelvfejlesztés esélyét, kimaradhatnak a szervezett szaknyelvi képzésből.

A másik probléma a tanult nyelv jellegéből ered, hiszen az általános és középiskolában elsajátított nyelv nagy valószínűséggel távol áll a gazdasági szférában alkalmazott általános vagy szaknyelvtől. Sajnos ez a felsőoktatás KKK-jára is igaz. A Sturcz (2010) által vizsgált 144 alapszaktól 130 1 általános középfokú C, 12 alapszak 1 szakmai középfokú C, 2 alapszak 2 szakmai középfokú C nyelvi követelményt rögzít. Az alapszakok többségének nyelvi követelményéből pont a szaknyelvi, szakértelmiségi elem: a szaknyelviség hiányzik. Ez alatt Sturcz (2010) a reálszférában, „a gazdaság és a pénz világában dolgozók” számára szükséges nyelvtudást érti (Sturcz 2010: 7). A fentieket figyelembe véve érthetőbbé válik, miért van szükség a mai napig vállalati nyelvvoktatásra.

Történelmi, irodalmi áttekintés

A kutatás tárgya miatt fontos áttekintenünk, hogyan alakultak ki a mai magyar vállalatoknál működő nyelvvoktatási rendszerek, mi motiválta a társaságokat abban, hogy vállalati nyelvtanfolyamokat indítsanak, melyek voltak azok a kulcsfontosságú mozzanatok az elmúlt 20–25 év folyamán, amelyek a több-kevesebb hasonlóságot mutató nyelvvoktatási szabályzatok megalkotásában szerepet játszottak. A vállalati nyelvvoktatási szabályzatok kialakulásának a leírásához a dinamikus rendszerek elmélete (DST) remek keretet kölcsönöz. A dinamikus rendszerek elméletét először Larsen-Freeman (1997, 2002) vezette be az alkalmazott nyelvészetbe komplex jelenségek (mint például a motiváció) leírására. Meglátása szerint ez az elmélet lehetővé teszi, hogy több nézőpontból szemléljük egy rendszer nem ok-okozati összefüggéseken alapuló változását, fejlődését. *Kettős dinamizmus vállalati környezetben (Dual dynamism in a corporate environment)* (Kálmán 2015b) című tanulmányomban azt vizsgáltam, hogyan fejlődött egy magyar nagyvállalat nyelvvoktatási rendszere a rendszerváltástól kezdődően napjainkig. Annak ellenére, hogy a vizsgálat tárgya egyetlen cégcsoport volt, jelen kutatás

eredményeit is figyelembe véve elmondható, hogy a 4. ábrán bemutatott folyamat általánosságban jellemzi a 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató magyarországi szervezetek nyelvoktatási rendszerének fejlődését.



4. ábra. Egy tipikus magyarországi nagyvállalat nyelvoktatási rendszerének fejlődése dinamikus rendszerelméleti szemszögből

A 4. ábra egy magyarországi cégcsoport vállalati nyelvoktatási rendszerének a fejlődését mutatja be a rendszerváltástól napjainkig. Az 1990-es évek elején végbemenő geopolitikai változások, a gazdasági, kereskedelmi kapcsolatok átrendeződése és a multinacionális cégek megjelenése az országban szükségessé tette a vállalati angol nyelvtanfolyamok beindítását. Ha ez a hirtelen jelentkező igény a magyarországi társaságok esetében egy nyelvoktatást támogató vezérigazgatóval, HR-vezetővel vagy karizmatikus nyelvtanárokkal találkozott, akkor a pillangóhatásnak köszönhetően (Lorenz 1963) ez további lökést adott a vállalat nyelvoktatási rendszer fejlődésének. (A pillangóhatás egy kezdetben elhanyagolhatónak tűnő hatás, amely később nagy jelentőségűnek bizonyul a rendszer felépülésében.) Egy ilyen lökés hosszú távon is meghatározó, mivel a kezdeti körülmények nagy jelentőségűek lehetnek egy dinamikus rendszer fejlődésére nézve (Verspoor 2015). Mivel a vizsgált cégcsoport esetében a kezdet sikeres volt, a vállalat társas hálójának köszönhetően a nyelvtanfolyamok híre színhagyomány útján terjedt (Mercer 2015). Ez – a munkavállalói oldalon jelentkező megnövekedett igények miatt – a vállalati nyelvoktatás szabályozását vonta maga után. A vizsgált vállalat az ezredfordulón csatlakozott európai társvállalatai szövetségéhez, ami tovább erősítette a dolgozók nyelvtudás iránti igényét. A 2000-es évek második felére a cégcsoport már kiforrott nyelvoktatási rendszerrel rendelkezett; erre az időre meglehetősen stabil berendeződés volt megfigyelhető, amelyre a dinamikus rendszerelméletben „egyensúlyi állapot”-ként utalunk (Verspoor 2015). Jelen tanulmány eredményeinek bemutatásakor szintén bizonyítékot találunk majd arra, hogy több magyarországi nagyvállalat a 2000-es évek közepére viszonylagosan kiforrott nyelvoktatási szabályzattal, jól megalapozott gyakorlattal és bevált nyelviskolákkal dolgozott, és ez napjainkban sem változik. A dinamikus rendszerek jellemzője az is, hogy minél tovább tartózkodik egy rendszer az egyensúlyi állapotban, annál nehezebb kimotozítani onnan (Kra 2009). Bármilyen sikeres egy vállalat nyelvoktatási rendszere, kisebb-nagyobb zavaró tényezők érhetik a rendszert, a vállalatot vagy az egész iparágakat érintő állami beavatkozás eredményeképpen, vagy a nyelviskolák nem csupán szakmai szempontok, hanem kapcsolati, gazdasági érdekek alapján történő kiválasztása következtében.

A jelen kutatás megtervezéséhez a vállalati nyelvoktatási rendszer fejlődésének áttekintése szolgált alapul. a A tanulmány keretében a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. Mi jellemzi a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató vállalatok nyelvoktatási gyakorlatát 2015-ben?
2. Milyen elvárásaik vannak a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató vállalatok HR-vezetőinek a kihelyezett nyelvtanfolyamokat tartó nyelvviskolákkal és nyelvtanárokkal szemben?

Kutatásmódszertan

Annak érdekében, hogy válaszokat kapjak a fenti kutatási kérdésekre, a lehető legtöbbet szerettem volna megtudni arról, mi a jelentősége a nyelvoktatásnak az adott vállalatnál a többi képzéshez képest, ez hogyan változott az elmúlt években, valamint várhatóan hogyan fog változni a közeljövőben. Érdekeltem ezenkívül az is, milyen nyelveket, milyen szinten tanulnak a munkavállalók, milyen követelményeket kell teljesíteniük, és mi történik, ha ezeknek nem tesznek eleget. Végezetül kíváncsi voltam a nyelvviskolák és nyelvtanárok kiválasztásának folyamatára, továbbá a velük szemben támasztott elvárásokra.

A fenti kérdések megválaszolásához megfelelő mélységű és gazdagságú információkra volt szükség, ezért kvalitatív adatok gyűjtése tűnt a megfelelő stratégiának, több okból kifolyólag. Először is azért, hogy HR-vezetők véleményére voltam kíváncsi, számomra ismeretlen területre merészkedtem. Ez feltáró jelleget kölcsönzött kutatásomnak, ami kvalitatív adatok gyűjtését tette szükségessé. Morse és Richards (2002) szavaival élve: „Ha az ember nem tudja, mire számítson, a kutatás olyan módszert követel meg, amely lehetővé teszi az ember számára, hogy az adatokból tudja meg, mi is a kérdés” (Morse–Richards 2002: 33 – a szerző fordítása). Másodsorban az értelmező-leíró kutatási módszer kiválóan alkalmas összetett jelenségek vizsgálatára. Dörnyei (2007) a következőképpen fogalmazza ezt meg: „a kvalitatív kutatási módszerek segítségével rendkívül összetett jelenségek is értelmezhetővé válnak” (Dörnyei 2007: 30 – a szerző fordítása). Ezt erősíti meg Lincoln és Guba (1985) is, akik szerint az interjút készítő személy az egyetlen olyan (élő) kutatási eszköz, amely elég rugalmas ahhoz, hogy vissza tudja adni az ember által megélt élmény komplexitását.

A résztvevők

Kutatásomban a résztvevők kiválasztásánál a maximális variancia elvét alkalmaztam, így olyan vállalatok HR-vezetőit kerestem fel 2015 elején, akik a magyarországi nagyvállalatok lehető legszínesebb körét fedték le. Mind a 18 válaszadó 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató társaság HR-vezetője a következő területekről: államigazgatás, autógyártás, babaápolás, banki szféra, biztosítás, dohányipar, gyógyszergyártás, gyorsan forgó fogyasztási cikkek (FMCG), információs technológia, kereskedelem, női szépségápolás, telekommunikáció, valamint villamosenergia-, gáz-, nukleáris- és építőipar. A szervezetek közül hat magyar állami tulajdonban lévő vállalat, 12 pedig nyíltkörűen működő részvénytársaság, beleértve két amerikai, két német és egy osztrák multinacionális vállalatot. 14 vállalat Budapesten található, négy pedig vidéken. A HR-vezetők közül 14 nő, négy férfi résztvevő volt, életkoruk 30 és 65 év közötti, és mindannyian legalább öt év HR-tapasztalattal rendelkeztek az interjúk felvételekor.

Anonimitásuk megtartása érdekében a tanulmányban HR1–HR18 néven szerepelnek. A számok az interjúk felvételének sorrendjét jelzik.

A mérőeszköz

A kutatási mérőeszköz megtervezéséhez Glaser és Strauss (1967) explicit, „tabula rasa” követelményével nem tudtam azonosulni. Annak ellenére, hogy vizsgálatom tárgya ismeretlen volt számomra, vállalati környezetben oktató nyelvtanárként volt némi rálátásom mind a vállalati nyelvoktatási rendszerek működésére, mind a nyelvtanárok felé támasztott követelményekre. Emiatt Tashakkori és Teddlie (2003) rugalmas hozzáállása életszerűbbnek és kivitelezhetőbbnek bizonyult, mivel ők azt állítják, hogy „a »tabula rasa« feltételezés egyszerűen naiv” (Tashakkori–Teddlie 2003: 66 – a szerző fordítása), mivel nem létezik olyan kutató, aki úgy kezdi el egy tanulmány készítését, hogy legalább némi elképzelése ne lenne a vizsgált kérdésekkel kapcsolatban. Miles és Huberman (1994) még ennél is tovább mennek, és azt állítják, hogy a háttértudás az, ami segít a kutatónak abban, hogy meglássa és megfejtse a részleteket, a vizsgált terület komplexitásait és finomságait, és el tudja dönteni, milyen kérdéseket tegyen fel. Ez az elképzelés tűnt megfelelőnek esetemben is.

A fentiek figyelembevételével az interjúhoz félig strukturált kérdéssort terveztem hét lépésben. A félig strukturált formátumot azért választottam, mert Wallace (1998) szerint ez „bizonyos fokú szabadság és bizonyos fokú irányítás” kombinációja (Wallace 1988: 147 – a szerző fordítása). A validációs folyamat lépései Prescott (2011) modellje alapján a következők voltak:

1. Történelmi / irodalmi áttekintés
2. Reflexió és ötletbörze
3. Kutatási kérdések megfogalmazása
4. Az interjú kérdéssorának első változata
5. Szakértő által jóváhagyott változat
6. Próbainterjúk
7. Az interjú kérdéssorának végleges változata

A validációs folyamat pontjai alapján a félig strukturált kérdéssort magyar nyelven készítettem el, a kutatási kérdéseknek megfelelően két nagyobb kérdéscsoportba sorolva (lásd Függelék). Az első kérdéscsoport célja az volt, hogy betekintést nyerjek a 18 vizsgált nagyvállalat nyelvoktatási gyakorlatába, míg a második kérdéssorral azt próbáltam kideríteni, hogy a vizsgált nagyvállalatok mi alapján választanak nyelvviskolákat, nyelvtanárokat, és milyen elvárásokat támasztanak feléjük. A 20–25 perces interjúk magyar nyelven zajlottak, a beszélgetéseket digitálisan rögzítettem, majd ezt követően elkészítettem az átiratukat. A 18 interjú szó szerinti átirata rendkívül gazdag, mintegy 40 000 szavas, 80 oldalnyi kvalitatív adatbázist eredményezett.

Adatelemzés

Az adatelemzéshez Crabtree és Miller (1999) adatrendszerző sablonját (*template organising style*) használtam. Ez az adatelemzési módszer a kódok előzetes sablonjának (*original code manual*) a létrehozásával kezdődik a kutató háttér-információi alapján.

Ez utóbbiak származhatnak a vizsgált terület irodalmi, történelmi áttekintéséből, a kutató személyes tapasztalatából vagy ötletbörzéből. Az átírt szövegek kódolása először ezen előre meghatározott témák alapján történik, majd a második kódolási folyamat során az interjú egyes kérdéseire adott válaszokból felmerülő új témákat határozzák meg. A következő lépés az összes résztvevő egyes kérdésekre adott válaszaiból újonnan felmerülő témák szintézise. Végül a válaszokból szintetizált, újonnan felmerülő témák kiegészítik az előzetes sablon témáit, teljes képet adva a vizsgált jelenségről. Az adatelemezés első lépéseként az 5. ábrán látható előzetes sablont készítettem el.

| A vállalat nyelvoktatási rendszerének általános jellemzése (1. kutatási kérdés) | A vállalatok nyelviskolák, nyelvtanárok felé támasztott elvárásai (2. kutatási kérdés) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • többnyire angol nyelvet oktatnak • vezetők és munkavállalók egyaránt tanulhatnak • az órákat munkaidőn kívül tartják • a résztvevők hozzájárulnak a tanfolyamok költségéhez • a résztvevőknek nyelvvizsgát kell tenniük / tesztet kell írniuk a tanfolyam végén | <ul style="list-style-type: none"> • tenderen nyerjék el a munkát • jó referenciákkal rendelkezzenek • legyenek megbízhatóak • legyenek rugalmasak • legyenek tapasztaltak • legyenek profik • legyenek olcsók |

5. ábra. Az előzetes sablon témái

Eredmények

Ebben a fejezetben részletesen bemutatom kutatásom eredményeit. Elsőként az első kutatási kérdést válaszolom meg (Mi jellemzi a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató vállalatok nyelvoktatási gyakorlatát 2015-ben?), majd a második kutatási kérdésre adok választ (Milyen elvárásaik vannak a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató vállalatok HR-vezetőinek a kihelyezett nyelvtanfolyamokat tartó nyelviskolákkal és nyelvtanárokkal szemben?). Ezután a 6. ábra segítségével (amely az 5. ábrán látható előzetes sablon témáit és dőlt betűvel az újonnan felmerülő témákat is tartalmazza) tömören összefoglalom a kutatás eredményeit. Végezetül az adatok szintéziséből felmerülő három kulcsfontosságú témát összegzem.

A vállalatok nyelvoktatási gyakorlatának leírása

Az interjú kérdéssorozatának első fele a vizsgált vállalat nyelvoktatási gyakorlatával kapcsolatos számszerű adatokra és a vállalat nyelvoktatási szabályzatára fókuszált. Ezeknek a kérdéseknek az volt a célja, hogy kiderítse, a munkavállalók hány százaléka tanul nyelvet, ki jogosult nyelvtanfolyamon való részvételre, milyen nyelveket lehet tanulni kihelyezett nyelvtanfolyamok keretében, általános vagy szaknyelvet tanulnak-e a munkavállalók, milyen követelményeknek kell megfelelniük, mi történik, ha nem teljesítik a tanulmányi szerződésben vállalt kötelezettségeiket, és hozzájárulnak-e a tanfolyamok költségéhez. Azt is ki akartam deríteni, milyen jelentősége van a nyelvoktatásnak a szervezetben a többi oktatáshoz (IT, csapatépítés, vezetőképzés stb.) képest, mikor vezették be a nyelvoktatást, miből finanszírozzák, hogyan változott az elmúlt években, és a HR-vezetők véleménye szerint hogyan fog változni a közeljövőben.

Az adatok alapján elmondható, hogy jelenleg a vizsgált 18 vállalat munkavállalóinak körülbelül 8,2%-a tanul nyelvet kihelyezett nyelvtanfolyam keretében, azonban

hozzá kell tennünk, hogy ez az adat bipoláris elrendeződést mutat. A vizsgált vállalatok fele nagyvonalúbb munkavállalóival a nyelvoktatás tekintetében, mivel náluk az alkalmazottak 15–23%-ának van lehetősége nyelvtanulásra vagy a már meglévő nyelvtudása karbantartására. A szervezetek másik fele jelentősen kevesebbet költ nyelvoktatásra, így náluk a munkavállalóknak csupán 1–5%-ának van lehetősége kihelyezett nyelvtanfolyamra járni. Ez az átlagtól való jelentős negatív eltérés nem a HR-vezetők vágyát tükrözi. Egyiküktől eltekintve mindnyájan meg vannak győződve a kihelyezett nyelvtanfolyamok szükségességéről és hasznáról. A valóság azonban az, hogy a képzési és oktatási költségek csökkentése az egyik legelső módja a költségcsökkentésnek, és egyértelműen kiderült az interjúk során, hogy azok az iparágak, amelyeket a kormányzat különadókkal vagy számukra kedvezőtlen intézkedésekkel sújtott a közelmúltban, kénytelenek voltak jelentősen csökkenteni oktatásra fordítható keretüket. HR4 ezt a következőképpen fogalmazta meg:

Politikai döntés született, amelynek eredményeképpen a háztartási villamos energia árát csökkentették. Ez nagy csapást mért a nyereségességünkre, ennek következtében a képzési keretünket megfelezték, és a nyelvoktatás volt az egyik legsúlyosabban érintett terület. Már éppen aláírni készültünk egy szerződést egy nyelviskolával, amikor az egész meghiúsult anyagi okok miatt.

Egy másik iparágat (dohányipar) képviselő HR-vezető hasonló tendenciáról számolt be, azonban itt az okok a dohányiparban lezajlott teljes piaci újrafelosztásra vezethetőek vissza. Emiatt az érintett vállalatnál csak online nyelvi kurzusokat látogathat nagyon limitált számú vezető. HR6 hozzátette: „Nem vagyok róla meggyőződve, hogy még ezt is folytatni tudjuk jövőre.”

Három szervezettől eltekintve, ahol a beiskolázottak orosz és spanyolt is tanulhatnak, a többi 15 vállalatnál csak az angol nyelv tanulására van lehetőség. Érdekes módon a vizsgált osztrák és német multinacionális cégeknél is csak angolt tanulhatnak a munkavállalók, ami alátámasztja az angol nyelv *Kontextus* alcím alatt részletezett térhódítását. A nyelvtanfolyamok általában mind a vezetők, mind beosztottaik számára elérhetőek, és a tanórákat túlnyomó többségben a törzsidón kívül eső intervallumban (tipikusan 10 óra előtt vagy 15 óra után) tartják. Vezetők esetében az órák idejének a meghatározása sokkal nagyobb rugalmasságot igényel, nyelvóráik gyakorlatilag reggel 6 és este 9 óra között bármelyik hétköznap lehetnek.

Határozott elmozdulás figyelhető meg az általános angol nyelvi kurzusoktól a szaknyelvi kurzusok (ESP, *English for Specific Purposes*) felé. Általános, alap- és középfokú tanfolyamokat elsősorban a négy vidéki székhelyű szervezetnél tartanak, míg a fővárosban túlnyomó többségben felsőfokú általános nyelvi kurzusokat, illetve szaknyelvi kurzusokat szerveznek, melyek közül a prezentációs és a tárgyalási szaknyelv dominál. Ezt a résztvevők közül többen is megerősítették. HR16 a következőket mondta: „Csak angol pénzügyi és biztosítási szaknyelvi kurzusokat szervezünk.” HR5 ugyanezt így fejezte ki: „Általános angolt már nem oktatunk, az csak a bölcsészeknek való. Amit viszont igen, az legalább üzleti angol, de még inkább valami szakmai angol, ami a munkavállaló területéhez köthető.” HR4, aki korábban nyelvtanárként dolgozott, a következőképpen fogalmazta meg kritikáját:

Az az igazság, ha idősebb lennék, elkezdenék lobbizni az egyetemeknél, hogy meggyőzzem őket, ne csak azt tanítsák a nyelvszakosoknak, amit ma tanítanak. Ha az ember úgy dönt, hogy nyelvtanár szeretne lenni, figyelembe kellene vennie, hol szeretne dolgozni. Ha felnőttként szeretne tanítani egy cégnél, legalább üzleti angolt is kellene tanulnia, vagy valami annál sokkal specifikusabbat. A tapasztalatom alapján elmondhatom, még az általános üzleti angol is problémát jelent sok nyelvtanár számára, nem is beszélve az üzleti folyamatok és szakterületek nyelvéről.

Az összes vizsgált vállalat egyetértett abban, hogy a nyelvi képzésük költségei eltörpülnek a mérnöki, technikai, IT-s, vezetői, csapatépítői és kommunikációs kurzusaik költségei mellett. A nyelvtanfolyamokat egyszerű költségként számolják el. Öt résztvevő hangsúlyozta, hogy egyszerűen nem éri meg nekik semmilyen államilag támogatott nyelvtanítási programban részt venni. HR2 ezt a következő szavakkal írta le: „Nem veszünk részt semmilyen olyan programban, amit a kormány vagy az EU támogat, és legalább részben finanszíroz, mert annyi bürokráciával és adminisztrációval jár, hogy inkább kihagyjuk ezeket.”

A kutatásban részt vevő vállalatok közül hatban ingyenes a nyelvtanulás a munkavállalók számára, a másik 12-ben valamilyen mértékben hozzá kell járulniuk a tanfolyamok költségéhez. Ez a hozzájárulás a kurzusok költségének 15 és 60%-a között szóródik, és a társaságok többsége visszatéríti, amennyiben a nyelvtanulók a tanulmányi szerződésükben vállaltakat teljesítik. Ezen kötelezettségek nem teljesítése különböző mértékű szankciókat von maga után. A következmények a munkahelyen belüli áthelyezéstől vagy lefokozástól (a legkeményebb) a jövőbeli tanfolyamokon való részvétel jogának elvesztéséig (a legelnézőbb) terjednek.

Egyetlen multinacionális vállalat kivételével az összes résztvevő egyöntetűen kijelentette, elvárják a tanfolyamon részt vevő munkavállalóktól, hogy valamiféle nyelvvizsgát tegyenek a kurzus végén, vagy legkésőbb a tanulmányi szerződésükben meghatározott időpontig. Hat munkaadó kétnyelvű nyelvvizsgát követel meg azért, mert szerintük a munkavállalóknak képesnek kell lenniük fordítaniuk is, de abba már nem szólnak bele, melyik államilag elismert kétnyelvű vizsgát tegyék le az alkalmazottak. A részt vevő vállalatok közül kettő saját nyelvvizsgát fejlesztett ki a náluk oktató nyelviskolákkal együttműködve. Ők ezt azzal magyarázták, hogy azt szeretnék tesztelni, a nyelvtanfolyam végén mennyire képesek a munkavállalóik a mindennapi munka során felmerülő feladatokat megoldani, például prezentálni vagy prompt e-maileket megírni. Véleményük szerint ez a típusú tesztelés sokkal hitelesebb képet ad arról, hogy éles helyzetben mennyire tudja az ember a nyelvtudását használni.

A vállalati nyelvtanítás történelmi perspektíváját illetően a kutatásban részt vevő vállalatok közül 12 társaság nyelvtanítási rendszerének a fejlődése hasonló mintát mutat a *Történelmi, irodalmi áttekintés* című fejezetben bemutatott fejlődési mintához: a 2000-es évek közepén elérték az egyensúlyi állapotot. Jól bevált folyamatokkal rendelkeznek a nyelvtanfolyamok megszervezésére, lebonyolítására, a tanulókkal kö-

tött tanulmányi szerződések megfogalmazására és a többszörösen kipróbált és bevált nyelviskolák szerződésére:

Véleményem szerint jó a rendszerünk. Jók az eredmények is, majdnem mindenki átmegey a vizsgán a tanfolyam végén. Ezért mondtam, hogy úgy tűnik, jól működik. Nem gondolom, hogy változtatnunk kellene. Lehet, hogy kibővíthetnénk a tanulható nyelvek számát az oroszsal, de ez az egyetlen változás, amire gondolni tudok (HR15).

A másik hat vállalatról ez az állandóság és elégedettség nem mondható el. Vagy kedvezőtlen politikai döntések áldozatává váltak, vagy nagy változásokon mentek keresztül (piaci erőviszonyok vagy tulajdonviszonyok változása miatt), vagy nem elég régen megalapított szervezetek ahhoz, hogy nyelvoktatási történelemmel rendelkezzenek.

Ami a jövőt illeti, két résztvevő kivételével az összes HR-vezető lelkesen és optimistán nyilatkozott a kihelyezett nyelvi kurzusok sorsáról. Még azok a társaságok is, amelyek jelenleg kevesebb pénzt irányoznak elő erre a célra, a jövőben szeretnének nagyobb hangsúlyt fektetni és több erőforrást fordítani a nyelvoktatásra. Egyikük erről a következőt mondta: „Azt gondolom, hogy több munkavállalónk számára kell elérhetővé tennünk a nyelvoktatást. Bármikor előfordulhat, hogy egy külföldi szakembert hoznak az igazgatóságba, és emiatt nagyobb szükség lesz az idegen nyelvre” (HR10). Azon résztvevők egyike, akik azt jósolták, hogy a jövőben megszüntetik a vállalati nyelvoktatást, egy amerikai multinacionális cégnél dolgozik, amely egyrésztől bővelkedik az angolul kiválóan beszélő munkatársakban, másrésztől olyan iparágat képvisel, amely a kormány politikája miatt súlyos átrendeződésen ment keresztül az elmúlt két évben. Ő a következőképpen vélekedett: „Lehetséges, hogy csökkenteni fogjuk az erre a célra szánt összeget. Nem vagyok róla meggyőződve, hogy szükségünk van nyelvoktatásra” (HR6). A másik HR-vezető (HR1), aki kételkedik abban, hogy vállalatánál a jövőben is folytatódik a nyelvoktatás, úgy tekint a szervezet jelenlegi nyelvoktatási gyakorlatára, mint átmeneti szükségre, amely abban segíti a munkavállalókat, hogy felkészüljenek a szervezet 2016-ra ütemezett európai és világméretű integrációjára. Ő nem biztos benne, hogy a vállalati nyelvoktatás ezután is folytatódni fog a társaságánál. Amellett, hogy a vizsgált vállalatok többségénél a nyelvoktatási rendszerek egyensúlyi állapotot mutatnak, a nyelvoktatás tartalmát illetően mindenképpen szembetűnik egy változás, amelynek a legtöbb résztvevő hangot adott, és melyet HR18 találóan így foglalt össze:

2008 óta vagyok a cégnél. Akkoriban a tanfolyamok fő célja az volt, hogy eljuttassa a tanulókat A szintről B szintre, annyi munkavállalót, amennyit csak lehetséges. A 2008-as hitelválság után volt egy kisebb hullámvölgy, és most, az elmúlt két évben újra felerősödött a nyelvoktatás. De most már azokra a munkavállalókra fókuszálunk, akiknek tényleg szükségük van a nyelvre a napi munkájukhoz, hogy bizonyos készségeiket fejlesszük angolul. Ennek valami specifikusnak kell lennie, valaminek, aminek köze van a munkájukhoz. Jól átgondoltuk a kollégáimmal és a menedzsmenttel, egyértelműen szaknyelvet kell tanulniuk.

Nyelviskolákkal és nyelvtanárokkal szemben támasztott elvárások

Az interjúk második részének az volt a célja, hogy kiderítsem, a vállalatok milyen szempontok alapján választanak nyelviskolákat, nyelvtanárokat, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg velük szemben, illetve kérnek-e, és milyen formában kérnek visszajelzéseket munkavállalóiktól a nyelvtanfolyamok minőségéről. Arra is kíváncsi voltam, szoktak-e találkozni a nyelvtanárokkal vagy a nyelviskolák képviselőivel, hogy értékeljék a tanfolyam résztvevőinek fejlődését. Végezetül az is érdekelt, mit gondolnak az anyanyelvi tanárokról, és milyen problémáik adódtak a náluk oktató nyelvtanárokkal, nyelviskolákkal.

A részt vevő vállalatok majdnem kétharmada, azaz 11 szervezet, tenderezzel választja ki a nyelviskolákat. Mások ajánlások, referenciák, hírnév, a HR-vezető vagy egy másik vezető személyes tapasztalata alapján választanak, illetve a vidéken működő szervezetek esetében gyakran az adott régióban működő nyelviskolák elérhetősége dönt. Öten a HR-vezetők közül „örökölték” vállalatuk nyelvvoktatóit, és elégedettek velük: „Örököltük őket, nem mi választottuk ezt a nyelviskolát. Ameddig a vállalat és a tanfolyamok résztvevői elégedettek velük, maradni fognak” (HR11). A nyelviskolák kiválasztásánál a vállalat társadalmi felelősségvállalása is szempont. Az egyik vidéken működő szervezet HR-vezetője erre hivatkozva a következőket osztotta meg velem:

Az én javaslatom volt, hogy helyi vállalkozásokat bízunk meg a nyelvvoktatással, és ez a rendszer a mai napig nagyon jól működik. Először is jól jön a helyi vállalkozásoknak, hogy támogatjuk őket. Három nyelviskola működik itt helyben, így nincs olyan sok lehetőségünk válogatni, mint Budapesten, de három nyelviskola van, mindig meghívjuk mindhármukat, ha tendert írunk ki, és általában ketten szoktak nyerni közülük (HR15).

Amikor a résztvevőket arról kérdeztem, milyen elvárásaik vannak a szerződöttni kívánt nyelviskolákkal szemben, meglepő módon többen is a nyelvvoktatást nyújtó vállalkozások legális működését hozták fel első kritériumként. HR9 elmondása szerint „Még ma is gyakran előfordul, hogy egy nyelviskolának nincs meg az összes szükséges engedélye, nyelvtanáraiknak a szükséges végzettsége ahhoz, hogy nyelvet tanítsanak”. Többen említették, hogy jobban szeretnek társas vállalkozásokkal dolgozni, mint egyéni vállalkozókkal, hogy a helyettesítésből ne legyen gond, ha esetleg a nyelvtanár megbetegszik. „Az adminisztratív feladatok kezelése szintén nagy buktató lehet” – mondta el HR17. Ezt erősítette meg HR13 is:

Teljesen kiakaszt ez a csávó, nem könnyű vele. Idejön, és akkor kezdi kiállítani a számlát előttem. Elrontja, aztán újakezdi, aztán megint elrontja. Vagy például aláírunk egy szerződést az év elején, erre három hónappal később módosítani akarja. Szóval, nem egyszerű eset.

A jogi és adminisztratív megfelelés mellett a leggyakrabban említett elvárások a következők voltak: legyenek pontosak, profik, felkészültek, együttműködők, lelkesek, motiválóak, gyakorlatiasak, célorientáltak, és érjenek el eredményeket államilag elismert vagy „házi” nyelvvizsgákon. Ami a munkavállalók fejlődését illeti, a HR-osztály jellemzően írásos értékelést kap a tanulók fejlődéséről a tanfolyam végén, vagy hosszabb tanfolyamok esetén évente. Ezenkívül alkalmanként a HR-vezetők találkoznak a náluk tanító tanárokkal vagy a nyelviskola vezető tanárával, hogy informális visszajelzéseket is kapjanak a nyelvtanfolyamok résztvevőiről. Azzal a céllal, hogy ellenőrizzék, vajon a vállalatnál oktató nyelvtanárok megfelelnek-e ezeknek az elvárásoknak, a vizsgált társaságok közül csak háromnak van formális értékelő rendszere. A többi 15 társaság esetében minden HR-vezető azt hangoztatta, hogy ha valami probléma van, az úgylis eljut a HR-esek fülébe szóbeli, informális csatornákon, és ezekben az esetekben azonnal orvosolják azokat.

A tanulóktól származó visszajelzések alapján mind a HR-vezetők, mind a munkavállalók majdnem kivétel nélkül a nem anyanyelvi tanárokat részesítik előnyben. Csupán három résztvevő említette, hogy néhány esetben, bizonyos nyelvi és vállalati hierarchiában betöltött szerep fölött látják igazoltnak anyanyelvi tanárok alkalmazását, de a HR-vezetők anyanyelvi tanárokhoz köthető negatív tapasztalata messze felülmúlja a nem anyanyelvi tanárokkal kapcsolatos problémákat. HR17 szavai hűen tükrözik számos HR-vezető véleményét:

Az anyanyelvi tanárok általában nem képzett tanárok. Magyarországon vannak egy ideje, nem sok hasznukat veszi az ember. Kérünk néha anyanyelvi tanárt magasabb szinten beszélő alkalmazottak számára, de nincs jó tapasztalatunk velük. Véleményem szerint a magyar angoltanárok sokkal jobban képzettek.

Szinte szó szerint ezt mondta HR8 és HR13, bár HR3 hozzátette, hogy „a helyzet az anyanyelvi tanárokkal mostanában javul. Kezdenek belejönni, kezdenek egyre jobbak és felkészültebbek lenni ők is”.

Érdekes módon a nyelvórák kedvező árát csak négyen említették mint meghatározó tényezőt a nyelviskolák kiválasztásánál. A többiek véleménye HR18-éhoz hasonló volt:

Az ár, az egy nagyon érdekes kérdés. Szerintem minél lejjebb megy az ember, annál rosszabb a szolgáltatás minősége. Ez valószínűleg bármilyen szolgáltatásra igaz, de a nyelvoktatásra különösen. Tapasztalatból beszélek, szóval azt mondanám, nem éri meg a legolcsóbbat választani.

A két kutatási kérdés megválaszolása után a 6. ábra tömören összefoglalja a kutatás eredményeit. Az ábra tartalmazza egyrészt az 5. ábrán bemutatott előzetes sablon témáit, másrészt az adatelemzés során újonnan felmerülő témákat és eredményeket is dőlt betűvel szedve. A 6. ábrát követően az adatok szintéziséből születő, három kulcsfontosságú téma összegzése következik.

| A vállalat nyelvvoktatási rendszerének általános jellemzése (1. kutatási kérdés) | A vállalat nyelvviskolák, nyelvtanárok felé támasztott elvárásai (2. kutatási kérdés) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>általában a munkavállalók 8,2%-a tanul nyelveket</i> • <i>a HR-vezetők hasznosnak és szükségesnek tekintik a vállalati nyelvvoktatást</i> • <i>elmozdulás tapasztalható az általános angoltól a szaknyelv felé</i> • <i>a nyelvi képzés költségei eltörpülnek a többi képzési költség mellett</i> • <i>többnyire angol nyelvet oktatnak, az angolon kívül még spanyolt és orosz</i> • <i>vezetők és munkavállalók egyaránt tanulhatnak</i> • <i>az órákat többnyire munkaidőn kívül tartják</i> • <i>a résztvevők ingyen tanulhatnak, vagy a költségek 15–60%-ával hozzájárulnak a tanfolyamok költségéhez, mely összeget sikeres teljesítés esetén visszakapják</i> • <i>mivel a kormány vagy az EU által támogatott nyelvvoktatási programok túl bürokratikusak, ezeket inkább elkerülik</i> • <i>a résztvevőknek nyelvvizsgát kell tenniük / tesztet kell írniuk a tanfolyam végén</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>tenderen nyerjék el a munkát + ajánlások, személyes tapasztalat, társadalmi felelősségvállalás alapján választanak</i> • <i>jogilag rendben legyen a vállalkozás</i> • <i>társas vállalkozás legyen</i> • <i>az adminisztratív kötelezettségek teljesítése flottul menjen</i> • <i>jó referenciákkal rendelkezzenek</i> • <i>nyelvtanáraik személyre szabottan oktassanak</i> • <i>integráljanak szaknyelvet a tananyagba</i> • <i>törekedjenek hosszú távú együttműködésre, hogy elsajátítsák és tanítani tudják az adott szaknyelvet</i> • <i>legyenek megbízhatóak</i> • <i>legyenek rugalmasak, a tanfolyam során változó igényekhez, időben, térben, tanmenetben, tankönyvben, a tanulás tempójában és stílusában igazodjanak</i> • <i>legyenek tapasztaltak</i> • <i>legyenek pontosak (időben)</i> • <i>legyenek felkészültek</i> • <i>legyenek együttműködők</i> • <i>legyenek lelkesek</i> • <i>legyenek motiválóak</i> • <i>legyenek gyakorlatiasak</i> • <i>legyenek célorientáltak</i> • <i>legyenek eredményorientáltak</i> • <i>legyenek profik, kvalifikáltak</i> • <i>rendszeresen és formálisan értékeljék a tanfolyamok résztvevőit</i> • <i>inkább nem anyanyelvűek legyenek</i> |

6. ábra. Az előzetes sablon témái az újonnan felmerülő témákkal és eredményekkel

Kulcsfontosságú elvárások

A 6. ábrán bemutatott eredmények és újonnan felmerülő témák nem szorulnak értelmezésre, azonban a kvalitatív adatok szintézise három nagyobb kulcsfontosságú témát eredményezett, amelyek a következők voltak: *rugalmasság, személyre szabott oktatás és szaknyelv integrálása a tanmenetbe*. Az összes résztvevő hangsúlyozta ezek fontosságát. HR2 például a rugalmasság kapcsán a következőket mondta:

Rugalmasság alatt azt is értem, hogy ha a munkavállalóknak a tanfolyam során új igényeik merülnek fel, vagy én mint a munkáltató képviselője megváltoztatom a kurzus fókuszát és célját, a tanárnak rugalmasnak kell lennie, hogy alkalmazkodjon az új helyzet elvárásaihoz.

A rugalmasságot illetően a többi résztvevő az időbeni, térbeni, a tanmenetben, tanönyvben, a tanulás tempójában és stílusában rejlő rugalmasságot említette. A rugalmasság mellett szintén minden résztvevő hangsúlyozta a személyre szabott oktatás jelentőségét, ami nemcsak a fent említett rugalmasságban nyilvánul meg, hanem abban is, hogy a tanár nyitott legyen arra, hogy a tananyagba integrálja a tanuló számára szükséges munkahelyi szaknyelvet. HR10 ezt a következő szavakkal fejezte ki:

Abszolút fontos, hogy a tanár pragmatikus legyen. Nem azt várjuk el, hogy a vezetőink tökéletes nyelvtannal beszéljenek, vagy Shakespeare-t olvassanak eredetiben. A tanároknak arra kell felkészíteniük a vezetőinket, hogy képesek legyenek kommunikálni BÄRMILYEN helyzetben. A vezetőinknek nagyon kemény tárgyalásokat kell folytatniuk. Nagyon hatékonyak magyarul, angolul is ugyanilyen hatékonyak kell lenniük.

HR11 hasonló véleményen volt: „Abban a limitált időben, amit tanulásra tudnak fordítani, azt szeretném, ha tényleg kifejezetten azokat a szituációkat gyakorolnák, amikkel nap mint nap találkoznak.” Ugyanezzel kapcsolatban HR16 a következőket mondta: „Az oktatás minőségét az határozza meg, hogy a tanár mennyire rugalmasan tud alkalmazkodni a speciális igényekhez”, míg HR13 hangsúlyozta, hogy „ha valakinek technikai nyelvre van szüksége, azt gondolom, nagyon jó lenne, ha a tanár rendelkezne azzal a tudással, hogy meg tudják vitatni azokat a problémákat”. HR2 megerősítette, hogy határozott elmozdulás tapasztalható a szaknyelv iránti igények felé, és egy konkrét nyelvviskolával kialakított sikeres együttműködésüket így írta le:

A legnagyobb versenyelőnyük az, hogy már 20 éve itt vannak nálunk, és mostanra részletekig menően kidolgozták a személyre szabott kurzusaikat, kifejezetten a mi vállalatunk számára. Kidolgozták, hogyan lehet a műszaki nyelvet megtanítani, webalapú megoldásokat hoztak létre, és minden arról szól, hogy mit kell mondani egy megbeszélésen, hogyan kell azt mondani, hogyan tud az ember angolul problémákat megoldani, stb.

Felmerülő problémák

Végezetül szeretném felsorolni azokat a kihelyezett nyelvtanfolyamokkal kapcsolatos problémákat, amelyekkel a HR-vezetők munkájuk során találkoztak: „a tanár és a csoport nem voltak azonos hullámhosszon, így új tanárt kellett kérnünk” (HR3), „néha egy nyelviskola nem tud annyi tanárt biztosítani, amennyire szükségünk lenne” (HR18), „a tanár próbálta meggyőzni a diákokat, hogy egynyelvű vizsgát tegyenek, amikor a vállalat csak kétnyelvű vizsgákat fogad el” (HR9), „a tanárok csak általános angolt tudnak tanítani” (HR1), és végül „a tanár kitűnő általános iskolai tanár volt, de sajnos úgy bánt a munkavállalóinkkal, mintha ők is oda járnának. Nem volt képes felfogni, hogy itt felnőttoktatásról van szó” (HR15).

Összegzés

Tanulmányom célja az volt, hogy betekintést nyújtsak a Magyarországon működő, 250 főnél több munkavállalót foglalkoztató nagyvállalatok nyelvoktatási gyakorlatába (1. kutatási kérdés), és kiderítsem, milyen elvárásokat fogalmaznak meg a velük szerződéses viszonyban álló nyelviskolákkal, illetve a kihelyezett nyelvtanfolyamokon oktató nyelvtanárokkal szemben (2. kutatási kérdés). Ezzel egyidejűleg az is célom volt, hogy a kutatási kérdések megválaszolásával segítséget nyújtsak (1) HR-szakembereknek, hogy jobban meg tudják fogalmazni nyelvoktatási igényeiket; (2) nyelviskoláknak és nyelvtanároknak, hogy jobban megfeleljenek vállalati ügyfeleik elvárásainak; (3) olyan nyelviskoláknak és nyelvtanároknak, akik nyitni szeretnének a vállalati nyelvoktatás felé; (4) végezetül bízom benne, hogy tanulmányom nyelvtanárképző programok számára is informatív.

A kontextus és a vállalati nyelvoktatást a mai napig szükségessé tevő lehetséges okok leírása után a dinamikus rendszerek elméletének segítségével mutattam be egy tipikus magyarországi nagyvállalat nyelvoktatási rendszerének kialakulását a rendszerváltástól napjainkig, megérkezve 2015-be, kutatásom tárgyévébe. A kutatási kérdések megválaszolása érdekében 18 magyarországi nagyvállalat HR-vezetőjével készítettem interjút. Az interjúkból született kvalitatív adatok elemzésének eredményeit az 6. ábra foglalja össze. Ez tartalmazza egyrészt az előzetes sablon témáit (5. ábra), másrészt dőlt betűvel szedve az adatelemzés során újonnan felmerülő témákat, eredményeket is. Az 6. ábrán bemutatott eredmények magukért beszélnek, ezért csak azt a három elvárást emelném ki, amelyet a kutatás minden résztvevője kulcsfontosságúnak tart a nyelviskolákkal és a nyelvtanárokkal szemben: a rugalmasságot (a 6. ábrán részletezett szempontok szerint), a személyre szabott oktatást és a(z) egyes tanulók által szükségesnek ítélt) szaknyelv oktatásának integrálását a tananyagba.

Bármennyire is körültekintően próbáltam eljárni a kutatás megtervezésénél és kivitelezésénél, mindenképpen a kutatás gyengeségéeként róható fel, hogy a részt vevő vállalatok körében 78-22% arányban felülreprezentáltak a budapesti székhelyű társaságok. Érdekes lenne egy hasonló interjúkutatást végezni csak vidéki székhelyű társaságoknál, illetve 250 főnél kevesebb főt foglalkoztató társaságoknál, vagy összehasonlítani magyar állami tulajdonban lévő társaságok és multinacionális vállalatok nyelvoktatási gyakorlatát. Ha nemzetközi kontextusban gondolkodunk, tanulságos lenne megvizsgálni a vállalati nyelvoktatási rendszereket és elvárásokat más kultúrákban, különösen olyan országokban, ahol a vállalati nyelvoktatásnak sokkal régebbi vagy fiatalabb gyökerei vannak. Végezetül longitudinális kutatás keretében érdekes lenne feltárni, hogy a következő öt vagy tíz évben milyen változások következnek be a jelen kutatásban részt vevő nagyvállalatok nyelvoktatási rendszerében, és hogyan változnak a nyelviskolák, illetve nyelvtanárok felé támasztott elvárásaik.

IRODALOM

- Crystal, D. (1997, 2003): *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crabtree, B. F. – Miller, W. L. (1999): Using codes and code manuals. In: Crabtree, B. F. – Miller, W. L. (eds.): *Doing qualitative research*. London: Sage, 163–177.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Zoltán – Csizér Kata – Németh Nóra (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvvoktatás* 18/3, 22–34.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2015): Statisztikai tájékoztató: Oktatási évkönyv 2013/2014. http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf. (Letöltve: 2015. június 15.)
- Európai Parlament és Tanács (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>. (Letöltve: 2015. 11. 09.)
- Eurostat (2013): European Day of Languages: Two-thirds of working age adults in the EU28 in 2011 state they know a foreign language. In: Eurostat News Release, 138/2013. http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-13-138_en.htm. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Graddol, D. (2006): *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language.'* London: The British Council.
- Kálmán, Cs. (2015a): The teacher's role in generating and maintaining the motivation of adult learners of English in a corporate environment. *Working Papers in Language Pedagogy*. (Megjelenés alatt.)
- (2015b): Dual dynamism in a corporate environment: The evolution of a language education system and the motivational constructs of its learners from a Complex Dynamic Systems (CDS) perspective. (Kiadatlan doktori dolgozat. ELTE, angol nyelvű nyelvpedagógiai PhD-program.)
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata (2011): Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvvoktatás* 17/2–3, 9–25.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Felnőttoktatás, -képzés. *Statisztikai Tükör* 7/17. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatatas.pdf>. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2014): Felnőttoktatás, felnőttképzés. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatatas13.pdf>. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- KPMG (2006): Tudásmenedzsment (TM) a hazai vállalatoknál. http://www.kpmgakademia.hu/_files/Sajto/2006/r_060629_tmfelmeres.pdf. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- KPMG (2014): Szervezeti tudásmegosztás Magyarországon 2013/2014. <http://tudatosvezetes.hu/docs/tudasmegosztas.pdf>. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- Kra, B. (2009): Introduction to ergodic theory. In: Meyers, R. (ed.): *Encyclopaedia of complexity and systems science*. New York: Springer, 3053–3055.
- Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna (2012): *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. <http://ofi.hu/publikacio/felsooktatásban-folyo-nyelvi-es-szaknyelvi-kepzesek>. (Letöltve: 2015. 11. 10.)
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18, 141–165.
- (2002): Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: Kramsch, C. (ed.): *Language acquisition in language socialization*. London: Continuum, 33–36.

- Lincoln, Y. S – Guba, E. G. (1985): *Naturalistic enquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lorenz, E. N. (1963): Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences* 20/2, 130–141.
- Mercer, S. (2015): Social network analysis and complex dynamic systems. In: Dörnyei, Z. – MacIntyre, P. – Henry, A. (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 73–82.
- Miles, M. B. – Huberman, A. M. (1994): *Qualitative data analysis*. (2nd Edition.) Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M. – Richards, L. (2002): *Readme first for a user's guide to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuner, G. (2002): *Policy approaches to English*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf>. (Letöltve: 2015. 06. 15.)
- Prescott, F. J. (2011): Validating a long qualitative interview schedule. *Working Papers in Language Pedagogy* 5, 16–38.
- Sárvári Judit (2014): Hallgatók idegen nyelvi igényei és lehetőségei. In: Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek*. Budapest: Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesülete, 357–364.
- Sturcz Zoltán (2010): A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvtanítás* 16/4, 7–18.
- Tashakkori, A. – Teddlie, C. (eds., 2003): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Verspoor, M. (2015): Initial conditions. In: Dörnyei, Z. – MacIntyre, P. – Henry, A. (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 38–46.
- Wallace, M. (1998): *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

FÜGGELÉK

Az interjú kérdéssora

1. HOGYAN JELLEMEZNÉ A VÁLLALATÁNÁL MŰKÖDŐ NYELVOKTATÁSI RENDSZERT?

(ÁLTALÁNOS JELLEMZÉS)

- Hányan tanulnak nyelveket a társaságnál?
- Mekkora szerepe van a nyelvi képzésnek a többi képzéshez képest?
- Milyen nyelveket tanulnak?
- Az angol tanfolyamokon belül általános vagy szaknyelvet tanulnak?
- Mikor vannak a nyelvórák?
- Milyen követelményeket kell teljesíteniük a nyelvtanulóknak?
- Mi történik, ha nem teljesítik a követelményeket?
- Miből finanszírozzák a nyelvoktatást?
- Hozzájárulnak-e a munkavállalók a nyelvoktatás költségeihez?
- Hogyan változott a vállalati nyelvoktatási rendszer az elmúlt években?
- Mit gondol, hogyan fog változni a következő öt évben?

2. MILYEN SZEMPONTOK ALAPJÁN VÁLASZTANAK NYELVISKOLÁT, NYELVTANÁROKAT?

(KIVÁLASZTÁS)

- Milyen elvárásaik vannak a nyelviskolákkal / nyelvtanárokkal szemben?
- Mitől megbízható egy nyelviskola / nyelvtanár?
- Milyen esetleges problémáik szoktak lenni nyelviskolákkal / nyelvtanárokkal?
- Mit gondolnak az anyanyelvi / nem anyanyelvi tanárokról?
- Milyen időszakra / óraszámra kötnek velük szerződést?
- Milyen formában kérnek visszajelzést a munkavállalóiktól a nyelvtanfolyamokról, és van-e ennek következménye?

FARKAS NÓRA

A fordítás és az angol mint lingua franca

Translation and English as a lingua franca

The spread of English as a Lingua Franca (ELF) poses a challenge to professional translation as well as to translation studies and translator training. The present paper examines the exact nature of these challenges through a review of relevant literature. First, the changing definitions of ELF will be explored and the impact of the spread of ELF on professional translation will be discussed. The next aim of the paper is to discover how translation pedagogy can benefit from ELF-oriented English language teaching. Finally, the paper will also make an attempt to explore the possibilities of integrating the ELF standpoint into translation pedagogy by looking at international examples. Here, issues of the translator's ELF competence, the role of the teacher, and editing tasks in an ELF context will be examined. In conclusion, the study argues that ELF-oriented features should be included on the macro-, as well as on the microstructural level in translator training as the training could benefit from this approach at various levels.

Bevezetés

A kutatók figyelme először az ezredforduló környékén irányult az angol mint lingua franca nyelvhasználat felé. Az 1990-es évektől kezdve mind többen hívták fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy az angol nem anyanyelvi beszélőinek száma meghaladja az anyanyelvi beszélőkét (Beneke 1991, Kachru 1996), napjainkra pedig világosan látszik, hogy világméretű elterjedésével párhuzamosan az angol nyelv szerepköre is megváltozott. E változásoknak köszönhetően az angol mint lingua franca mára kiterjedt interdiszciplináris kutatások tárgyává vált.

Az alábbiakban először az angol mint lingua franca definícióinak alakulását járom körbe, majd a fordításhoz és a fordítástudományhoz való viszonyát vizsgálom meg. Ezt követően a nyelvoktatásban betöltött szerepével vont párhuzam és néhány gyakorlati példa segítségével felvázolom, milyen lehetőségek adódnak arra, hogy az angol mint lingua franca nézőpontját a fordítóképzésbe integráljuk.

Mit nevezünk ELF-nek?

A lingua franca *A világ nyelveiben* olvasható meghatározás szerint „soknyelvű országban vagy térségben a lakosság egymás közti érintkezésére használt nyelv, gyakran maga is államnyelv, legtöbbször a térség többségi lakosságának nyelve vagy valamely világnyelv” (Fodor 1999: 1664–1665). Amint arra Crystal 2003-ban rámutatott, „Napjainkban, úgy tűnik, az angol pályázik a legnagyobb eséllyel a *lingua franca* szerepére” (Crystal 2003: 444), mára pedig kétségtelenül azzá is vált. De csakugyan illeszkedik-e az angol a lingua franca fenti definíciójába? Valóban igaz rá, hogy soknyel-

vű térségben (az egész világon) használatos, a lakosság egymás közti érintkezésekor használják, bizonyos országokban (a kachrui belső kör országaiban¹) államnyelvként is funkcionál, és mára kétségkívül világnyelvvé lett. A korábbi lingua francák jobbra könnyen behatárolható földrajzi területhez kötődtek, funkciójuk pedig rendszerint korlátozott volt (lásd a Római Birodalmat túlélő latin mint a tudomány és a vallás nyelve vagy a francia, amely sokáig az európai királyi családok, az arisztokrácia és a diplomácia nyelveként funkcionált). Az angol mint lingua franca (*English as a lingua franca*, ELF) azonban globális elterjedtségre tett szert, és gyakorlatilag bármilyen funkciót betölthet. Ma a legkülönbözőbb kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező beszélők milliói használják napi szinten, rutinosan és sikeresen a legváltozatosabb (szakmai, tudományos, üzleti, informális és egyéb) közegekben (VOICE).

A korai ELF-kutatások az angol mint lingua franca nyelvváltozatnak tekintették, és olyan lexikogrammatikai (Seidlhofer 2004), illetőleg fonológiai (Jenkins 2000) sajátosságaira igyekeztek rámutatni, amelyeket azon beszélők nyelvhasználatára találtak jellemzőnek, akik nem anyanyelvként használták az angolt. Ebből következően az ELF korai definíciói még kizárták az ELF-használók köréből az angolt anyanyelvként² beszélőket. Például Firth 1996-os definíciója szerint az ELF „olyan emberek közötti érintkezés nyelve, akik sem közös anyanyelvvvel, sem közös (nemzeti) kultúrával nem rendelkeznek, és akik számára az angol az a választott idegen nyelv, amelyet a(z) egymás közötti kommunikáció nyelveként használnak” (idézi Seidlhofer 2005: 339 – a szerző fordítása). Ám minél több kutatás foglalkozott az ELF leírásával, annál nyilvánvalóbb lett, hogy a rendkívül változatosnak bizonyuló angol mint lingua francát nyelvváltozat helyett inkább nyelvhasználati módként vagy az interkulturális kommunikáció egy speciális típusaként kell tekinteni (House 2013: 281). Kachru és Nelson 2006-os kritikáját követően Jenkins 2009-es definíciója már nem zárja ki az angol anyanyelvű beszélőket; az ő meghatározása szerint az ELF speciális kontextus, „az angol nyelvű kommunikáció olyan formája, amelyben a beszélők eltérő anyanyelvvvel (first languages) rendelkeznek” (Jenkins 2009: 41, idézi Károly 2014: 17). Vagyis Jenkins pragmatikai keretben értelmezi a fogalmat. Ezt a megközelítést viszi tovább Seidlhofer, akinek az 2011-es definíciója némileg árnyalja Jenkinsét: nála ELF-nek minősül „bármely olyan angol *nyelvhasználat*, amikor eltérő anyanyelvű

¹ Braj Kachru egyesült államokbeli nyelvész háromkörös modellje (1992) az angol nyelv terjedését három koncentrikus körrel modellálja, melyek közül a belső körbe (inner circle) tartozó országokban az angol hagyományosan, elsődleges nyelvként van jelen (így például Angliában vagy Ausztráliában); a külső körbe (outer circle) azok az országok tartoznak, ahol többnyelvű környezetben az angol hivatalos nyelv (idetartozik többek közt India, Szingapúr vagy Wales), míg a legkülső, ún. növekvő kör (expanding circle) országaiban csupán felismerik az angol nyelv nemzetközi fontosságát, és azt idegen nyelvként tanítják, de ezekben nem rendelkezik semmiféle hivatalos státusszal (az európai országok többsége idesorolható).

² Jóllehet sokan problémásnak tartják az *anyanyelvi beszélő* megnevezést, az egyszerűség kedvéért a tanulmány egészében ezt, valamint ellentétpárjaként a *nem anyanyelvi beszélő* kifejezést fogom használni az angolban elterjedt NS (native speaker) és NNS (non-native speaker) megnevezéseket véve alapul. Anyanyelvi beszélők alatt A. Davie meghatározására támaszkodva olyan egynyelvű beszélőket értek, akik kora gyermekkorukban, ösztönösen sajátították el nyelvüket (idézi Kalocsai 2014: 24).

beszélők az angolt *választják* a kommunikáció közegének, *még hozzá gyakran azért, mert ez az egyetlen választásuk*” (Seidlhofer 2011: 7 – kiemelések a szerzőtől). Tehát az ELF Seidlhofer értelmezésében olyan kommunikációs kontextusban megvalósuló nyelvhasználatot jelent, amelyben azért az angol nyelvre esik a kommunikációs helyzet résztvevőinek választása, mert a világ nyelveinek összességéből az angol képezi számukra a közös halmazt. Ez a választásuk független a résztvevők anyanyelvétől, attól, hogy a kachruai belső, külső vagy növekvő kör tagjai, mint ahogyan attól is, hogy egyébként az angol-e az előnyben részesített (idegen) nyelvük.

További definíciók az ELF jellemzőiként keverékjellegét és összetettségét (Taviano 2013), valamint rendkívüli funkcionális rugalmasságát, rengeteg variációs lehetőséget, nyelvi, földrajzi és kulturális értelemben példátlan elterjedtségét említik. A fentiek túl nyitottságát is érdemes kiemelni, amellyel a különböző nyelvek egyes elemeit magába építi. (Statikus) nyelvváltozat helyett inkább (változékony) nyelvhasználati módként közelíthető meg, mely minden esetben a közös jelentések kialakítására és egymás kölcsönös megértésére irányul. Saját, alkalmi normákkal rendelkezik, melyek mindig az adott interakció kontextusában, a résztvevők egyeztetéseinek folyamatában alakulnak ki (House 2013; Kalocsai 2014).

E tanulmány az ELF-et a korszerűbb definíciók felől közelíti meg, tehát olyan, adott szituációban kölcsönös alkalmazkodási mechanizmusok útján megvalósuló sajátos nyelvhasználatként tekint az ELF-re, mely nem köthető sem valamely országhoz, sem egy bizonyos nemzetiséghez, hanem mindig az adott interakció kontextusában teremődik meg, az interakció résztvevőinek aktuális kommunikációs céljaival és a beszélők személyével összhangban. A definícióknak ezt az evolúcióját azért tartom fontosnak hangsúlyozni, mert mint azt az alábbi példákból látni fogjuk, számos jel arra mutat, hogy a fordítóképzésben még nem terjedt el a korszerűbb megközelítés (Taviano 2013), jóllehet fontos – sőt sürgető – lenne ez a szemléletváltás, hiszen a jövő fordítói és tolmácsai óhatatlanul ELF-kontextusban (is) végzik majd a munkájukat. Erre célszerű volna már a képzés folyamán felkészíteni őket.

Az ELF-nyelvhasználat főbb jellemzőinek megértéséhez érdemes az ELF-et az angolt anyanyelvüként beszélők által használt ENL-lel összevetni. Az anyanyelvi angol (*English as a native language*, ENL) és az ELF különbségeit Kalocsai (2014) alapján az 1. táblázat foglalja össze.

| | ENL (anyanyelvi angol) | ELF (angol mint lingua franca) |
|---|--------------------------------------|--|
| Földrajzi behatárolhatóság | Földrajzilag behatárolt | Globális elterjedtség |
| Nyelvi és nyelvhasználati szabályokkal rendelkező nyelvváltozat-e? | Konkrét kodifikált nyelvváltozat(ok) | Nyelvváltozat helyett: nyelvhasználat vagy speciális kontextus, amelyben a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező résztvevők az angolt közös nyelvként használják |

| | ENL (anyanyelvi angol) | ELF (angol mint lingua franca) |
|---|--|--|
| Kik beszélnek? | Beszélőit anyanyelvűekre és nem anyanyelvűekre oszt-hatjuk fel | Nincsenek anyanyelvű beszélői: „az anyanyelvi angolok számára sem anyanyelv” (Kalocsai 2014: 19). Az angol anyanyelvűeknek mindenki máshoz hasonlóan fejleszteniük kell az ELF-készségeiket ahhoz, hogy sikeresen kommunikálhassanak a többi ELF-beszélővel. Az anyanyelvi–nem anyanyelvi felosztás helyett esetükben nagyobb sikerrel alkalmazhatjuk Emmerson (2006: 4) „teljes mértékben érthető”, „elfogadható szinten érthető” és „részlegesen érthető” beszélőkre történő felosztását |
| Egyenlő esélyeket biztosít-e beszélői számára? | Nem, mert az anyanyelvi beszélők előnnyel indulnak a nem anyanyelvűekkel szemben a kommunikáció során. Az angolt első nyelvükként (L1) beszélők előnyös helyzetben vannak az angol L2, L3 stb. beszélőivel szemben | Az ENL-nél egyenlőbb esélyeket biztosít, mivel nem anyanyelvűségtől függ az elsajátíthatóságának mértéke. Ezzel együtt a sikeres ELF-kommunikációhoz szükséges kompetenciát is el kell sajátítani, és ennek során sem indul mindenki egyenlő eséllyel (erről bővebben lásd Emmerson 2006). Ugyanakkor nem számít, melyik országból jött az ELF-beszélő, mi az anyanyelve, milyen más nyelveket beszél, és milyen sorrendben tanulta meg ezeket a nyelveket. |

1. táblázat. ENL és ELF különbségei

Az 1. táblázatban szereplő szembeállításokból kirajzolódnak az ELF olyan tulajdonságai, amelyek mind a nyelvi képzésben, mind pedig a fordítóképzésben átalakításokat indokolnak. Az ELF nyelvoktatásba, illetőleg a fordítóképzésbe történő integrálásának jelenlegi helyzetéről és lehetőségeiről bővebben a következő fejezetekben lesz szó.

Az ELF és a fordítástudomány kapcsolata

Némi késéssel ugyan, de napjainkra a fordítástudomány is felfedezte magának az ELF-et. Kutatói felismerték, hogy az ELF és a fordítástudomány közt számos kapcsolódás figyelhető meg, valamint hogy a két terület kutatása kölcsönösen profitálhat egymásból (Campbell 2005; Cook 2012; Taviano 2010, 2013).

Amint arra Cook (2012) felhívja a figyelmet, mindkét tudományterületen hasonló fordulat ment végbe: a kutatók a statikus vizsgálattól (az eredményközpontú megközelítéstől) a jelenség folyamatában történő vizsgálata (azaz folyamatközpontú megközelítése) felé fordultak. Szintén Cook világít rá arra a párhuzamra, hogy mind az ELF, mind a fordítástudomány felforgatja a központ és periféria viszonyával kapcsolatos hagyományos elképzeléseinket (2012: 251). Cook (2012) számos további kapcsolódási pontra is rámutat a két tudományterület között: így többek közt kiemeli, hogy mindkettő kerüli az előíró jellegű megközelítést, és hangsúlyozza a kontextus meghatározó szerepét a kommunikációs folyamatban. Noha a fordítástudomány is megtermékenyítő hatással lehet az ELF-kutatásra, e tanulmány szempontjából azt érdemesebb vizsgálni, mit hasznosíthat a fordítástudomány – és különösen a fordítóképzés – a maga számára

az ELF kutatásából. Amint arra Cook is rámutat, a fordítástudomány nem mehet el szó nélkül az ELF jelensége mellett. Mivel a fordítói gyakorlatban egyre gyakrabban lehet ELF-megközelítésű szövegekkel találkozni, a fordítástudománynak is szükséges foglalkoznia a jelenséggel, és ezen belül is különösen fontos kérdésként merül fel, milyen szerepet tölthet be az ELF a fordítóképzésben. A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen hatással van az ELF elterjedése a fordítók munkájára?
2. Milyen tanulságokkal szolgálhat a fordítóképzés számára az ELF-nek a nyelvoktatásban betöltött szerepe?
3. Hogyan integrálható az ELF-megközelítés a fordítóképzésbe? Mi a „fordítói ELF-kompetencia”, és hogyan fejleszthető? Milyen problémákra világíthat rá és nyújthat megoldást az ELF-nézőpont beemelése a fordítóképzésbe?

Az ELF és a fordítás kapcsolata

A kutatók gyakran vizsgálják, milyen veszélyeket jelenthet az ELF terjedése a fordításra nézve. Juliane House a témával foglalkozó 2013-as tanulmányában sorra veszi (majd egyenként meg is cáfolja) az ezzel kapcsolatos aggodalmakat, melyek szerint az ELF fenyegetést jelent a többnyelvű/többkultúrájú kommunikációra és a fordításra nézve.

A fordítással kapcsolatos aggodalmat illetően House arra mutat rá, hogy az már csak azért is észszerűtlen, mert ugyanazok a globalizációs folyamatok táplálják világszerte a fordítások iránti határozott és folyamatosan növekvő igényt, amelyek az ELF létrejöttéhez vezettek. A gazdaság, a kommunikáció és a politika globalizációjának következtében, valamint az információ egyre gyorsabb terjedésének köszönhetően ugrásszerűen megnőtt a fordítások iránti igény (mind a mennyiség, mind a sebesség tekintetében). Gondoljunk csak a nemzetközi hírügynökségekre, a televízióadókra, az internetre, a közösségi médiára, blogokra, wikikre, az e-kereskedelemre és az e-learningre, a turistainformációkra, a multinacionális cégek kommunikációjára vagy éppen a lokalizációs iparra: ezek mind folyamatosan igénylik a fordításokat. Érdemes említést tenni a *glokalizáció* fogalmáról, mely a kereskedelemben azt a jelenséget jelöli, amikor a lokálisan keletkezett árut a globális terjesztés során a jobb eladhatóság érdekében a lokális piacokhoz igazítják. E folyamatban az ELF és a fordítás összekapcsolódik: a globális terjesztés során ELF-kommunikáció történik, azonban ha új piacot kívánunk megnyitni, akkor az adott termék helyi piacokra lokalizált változatának létrehozása alapvető fontosságú. Ehhez pedig már fordításra van szükség, méghozzá nagyszámú fordításra, mert egyre növekszik az igény arra, hogy a fogyasztók a saját nyelvükön is azonnal hozzáférjenek a termékkel kapcsolatos információhoz (House 2013: 284–285).

Az ELF és a többnyelvű/többkultúrájú kommunikáció viszonyát illető aggodalmakra reagálva House azt hangsúlyozza, hogy az ELF az anyanyelvekétől eltérő (pusztán kommunikatív és nem azonosulási) funkciót tölt be; azaz a funkciók megoszlának az egyén által használt különböző nyelvek között (House 2013: 282). Amint arra House már 2003-ban rámutatott, Európában egyfajta diglossziahelyzet alakult ki, ahol az angol nyelvet a nyilvános kommunikációban használjuk, míg az egyéb nyelveket valamely célkultúrával történő azonosulás céljából. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy

ELF-használókon nem egy konkrét, jól körülhatárolható csoportot értünk, vagyis nem létezik olyan csoport, akik ELF-beszélőkként azonosítanak magukat (House 2003: 560–561). Vagyis az ELF a funkciómegoszlásból következően nem jelent fenyegetést senki anyanyelvére nézve. Ugyanakkor a körülírható ELF-használói csoport hiánya és ezzel összefüggésben az ELF-nyelvhasználat változékonysága és összetettsége nehézségekhez fog vezetni annak megállapításában, pontosan minek a fejlesztésére van szükségünk ahhoz, hogy sikeresen tudjunk kommunikálni ELF-kontextusban.

Az ELF és a fordítás kapcsolatát azonban nem csak egy irányban, és korántsem csak a feltételezett negatív khatások nézőpontjából lehet megragadni: Károly Adrienn például arra mutat rá, hogy az ELF-kommunikáció, amelyben a résztvevők nem beszélnek egymás anyanyelvét, és ezért közös nyelvként az angolt alkalmazzák, gyakran a – nem professzionális keretek között értelmezett – fordítás legkülönbözőbb válfajait tartalmazza (Károly 2014: 16).

ELF a nyelvoktatásban és a fordítóképzés számára levonható tanulságok

Illés (2013) részletesen ír arról, milyen kihívások elé állítja napjainkban az ELF a nyelvpedagógiát. Meglátásait érdemesnek találtam összevetni azokkal a kihívásokkal, amelyek elé az ELF a fordítóképzést állítja (utóbbi témában tudomásom szerint a mai napig nem született magyar nyelvű tanulmány – angolra lásd többek közt Campbell 2005, House 2013 vagy Taviano 2013). Illés különbséget tesz az angol és más idegen nyelvek oktatása között. Rámutat, hogy a nyelvtanulók többsége a többi idegen nyelvet a célból tanulja, hogy „az azt beszélőkkel a célországban kommunikálni tudjon, és hogy az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát megismerje” (Illés 2013: 10). Az angol esetében azonban más a helyzet. Az angolul beszélőknek csupán egynegyede angol anyanyelvű (Seidlhofer 2011), és az angolul folytatott interakciók 80%-ában nem vesz részt angol anyanyelvű beszélő (ez a számadat Beneke 1991-es, Seidlhofer 2004 által közölt becsléséből származik; mint azt Illés [2013: 10] is megjegyzi, az arány azóta valószínűsíthetően még jobban eltolódott a nem anyanyelvűek javára). Ebből következik, hogy az angolt idegen nyelvként tanulókat nem elsősorban az anyanyelvűekkel folytatandó kommunikációra lenne célszerű felkészíteni. Ahelyett, hogy egy idealizált angol anyanyelvű beszélő „homogénnek vélt beszédközösségben funkcionáló, művelt anyanyelvi normáira” (Illés 2013: 14) tanítanak őket, ELF-nézőpontból a kiemelt nyelvórai cél a tanulók problémaérzékenységének és problémamegoldó képességének, valamint toleráns, a másságot elfogadó és kezelni képes beállítódásának fejlesztése, vagyis az, hogy az angolul tanulók „ne készen kapott sémákat fogadjanak el, hanem legyenek képesek önállóan dönteni” (Illés 2013: 14). A tényleges ELF-kommunikációban, nem anyanyelvűekkel kommunikálva sem készen kapott jelentésekkel és viselkedési sémákkal lesz majd dolguk, hanem ezeket maguknak kell az ELF-interakció során közösen kialakítaniuk, és esetlegesen útközben módosítaniuk.

A fordítóképzést tekintve a fent említettekhez igen hasonló problémákat találhatunk. Elmondható, hogy míg más esetekben a fordítónak két világosan körülhatárolt nyelvi kultúra között kell közvetítenie, amelyeknek tisztában van a nyelvi és nyelvhasználati normáival és kulturális különbségeivel, az ELF-kontextusban történő fordítás esetén sokkal kevesebb kapaszkodó áll a rendelkezésére. Példaként vegyük egy internetes

weboldal magyarról finn nyelvre, valamint magyarról angolra fordításának esetét. Tegyük fel, hogy egy magyar terméket nemzetközileg értékesíteni kívánó cégről van szó. Az elsődleges külföldi piac Finnország, de a megrendelő emellett az oldal angolra fordítását is kéri, mivel a későbbiekben a termék globális terjesztését tervezi, és ehhez szüksége van az oldal sok helyen felhasználható, nemzetközi változatára. A fordítónak az első esetben viszonylag egyszerű a feladata, hiszen jól körülhatárolt célközönség (a termék jövődöbéli feltételezett finn vásárlói) számára kell elkészítenie a fordítást. A forrás- és a célnyelv nyelvhasználati szabályait, valamint a két kultúra közti különbségeket és hasonlóságokat szem előtt tartva meg tudja válaszolni a fordítás mikéntjét érintő kérdéseket: például milyen módszerrel fordítsa le a termék humoros szlogenjét, hogy az a célnyelvi közönségnél is humoros hatást érjen el. A második esetben a megrendelő rendkívül széles befogadói réteget határozott meg célközönségként, így a fordítónak egy homogénnek tekintett forrásnyelvi nyelv kultúra és egy rendkívül heterogén célnyelvi „nyelvi multikultúra” között kell közvetítenie. Ez a helyzet pedig óhatatlanul kapaszkodói egy részének elvesztésével jár.

Az alkalmazott nyelvi regisztert a fordítónak az adott kommunikációs cél (mely ez esetben a termék eladása, illetőleg az azzal kapcsolatos információ nyújtása a marketing szempontból – életkor, esetleg nem és társadalmi státus, érdeklődés stb. alapján – behatárolható vásárlóréteg számára), nem pedig a befogadók nyelvi-kulturális háttere alapján kell kiválasztania; ez eddig egyértelmű. De azt mi alapján döntse el, milyen humorfordítási eljárást alkalmazzon a szlogen fordításakor, amikor a sokféle nyelvi-kulturális közegeből érkező olvasók többek közt kulturálisan meghatározott humorkompetenciái egymástól homlokegyenest eltérő megoldásokat igényelnének? Vagy mihez kezdjen egy olyan kulturálisan kötött kifejezéssel, amely egy európai olvasó számára ismerős, azonban egy távol-keleti befogadónak teljességgel ismeretlen?³ Mivel a fentihez hasonló helyzetekkel a végzett fordítók egyre gyakrabban fognak találkozni, különösen fontos, hogy ilyen esetben ne a képzelt anyanyelvi angol befogadó lebegjen a szemük előtt, hiszen ez funkcionálisan egyáltalán nem megfelelő fordításokhoz vezethet. Itt is érvényes Illésnek (2013) a nyelvoktatással kapcsolatban tett kijelentése, miszerint a fordító (nyelvtanuló) nem gondolkodhat készen kapott jelentésekben és viselkedési sémákban, ennél fogva fokozott problémaérzékenységgel kell megközelítenie a fordítást (angol nyelvű kommunikációt).

ELF és EFL (*English as a foreign language*, azaz az idegennyelv-oktatásban tanított angol nyelv) kapcsolata sokat vitatott téma a szakirodalomban. Amint arra Illés (2011) is rámutat, az angolnyelv-oktatásban még mindig uralkodik az a nézet, mely szerint a cél az, hogy a nyelvtanulók angol anyanyelvűekkel, az ő normáikhoz igazodva tanuljanak meg kommunikálni. Jóllehet ez a célkitűzés nem vesz tudomást a tantermen kívüli valóságról, ahol az angol nem anyanyelvi beszélőinek száma már régóta meghaladja az anyanyelvi beszélőkét (Illés 2011: 53). Az idegennyelv-oktatáshoz hasonlóan a fordítóképzésben is megfigyelhetjük ezt az ellentmondást. Az ELF és EFL közti különbségeket ezért – Illés 2013, Kalocsai 2014 és Karlsson 2011 alapján – a 2. táblázatban foglaltam össze.

³ A példa alapötletét egy ELTE Fordítástudományi PhD-szemináriumi vitából merítettem.

| | EFL (angol mint idegen nyelv) | ELF (angol mint lingua franca) |
|--|--|---|
| Beszélői | Nyelvtanulók | Nyelvhasználók („users”) |
| Milyen élethelyzetben valósul meg a kommunikáció? | Rendszerint tantermi közegben kerül elő | Tantermen kívüli valós élethelyzetekben kerül elő |
| Kommunikáció célja | Hagyományosan az, hogy megtanuljanak anyanyelvűekkel, az ő nyelvi és nyelvhasználati normáiknak megfelelően, szabatosan kommunikálni | A nyelvi és kulturális sokszínűségben a közös jelentés kialakítása és egymás kölcsönös megértése; érthetőség |
| Milyen normákhoz igazodnak a beszélők? | Hagyományosan az angol anyanyelvűek normáihoz igazodnak | Saját normáit létrehozó nyelvhasználat: normái mindig az adott interakció kontextusában, a résztvevők aktuális kommunikációs céljaival összhangban alakulnak ki |

2. táblázat. EFL és ELF közti különbségek

Ugyanakkor – amint arra Karlsson (2011) rámutat – az ELF is bevihető a nyelvoktatás keretei közé. Ebben az esetben az alapvető különbség az, hogy míg az EFL oktatása a standard angol nyelvváltozatok (vagy ezek egyikének) normáinak átadását helyezi előtérbe, addig az ELF-szemléletű nyelvoktatásban a kommunikáció hatékonyságára helyeződik a hangsúly. Karlsson arra is rámutat, hogy mind az EFL-, mind az ELF-megközelítésű nyelvoktatásnak vannak előnyei és hátrányai is. Ezeket a 3. táblázatban foglaltam össze (Karlsson 2011: 11–12 alapján).

| | Nyelvoktatás EFL-megközelítésben | Nyelvoktatás ELF-megközelítésben |
|----------------|---|---|
| Előnyök | <ul style="list-style-type: none"> – kodifikált nyelvváltozat (számos elérhető tananyag, szótárak és nyelvtanok) – presztízzsel bír | <ul style="list-style-type: none"> – fókuszában az angolul beszélők többségével (azaz nem az anyanyelvi angolokkal) való kommunikáció áll – tanulói elérhetnek az ELF-nyelvhasználat legmagasabb fokára (nem úgy, mint az EFL esetében) – a normák tanításán túl az üzenet hatékony átadására/értelmezésére, a hatékony kommunikációra helyezi a hangsúlyt, és nem a normáknak való feltétlen megfelelésre |

| | Nyelvoktatás EFL-megközelítésben | Nyelvoktatás ELF-megközelítésben |
|------------------|---|--|
| Hátrányok | <ul style="list-style-type: none"> – nehéz eldönteni, melyik angol nyelvváltozatot tanítsuk – eleve kudarcra ítélt vállalkozás, hiszen a tanulók (a nem anyanyelvi tanárokkal együtt) sohasem érhetnek el anyanyelvi szintre, ez pedig demotiválóan hathat – kevéssé van tekintettel arra a tényre, hogy az angol nyelvű interakciók többségében nem angol anyanyelvűek vesznek részt – a nem anyanyelvi tanárok gyakran csekélyebbnek érzik a tudásukat az anyanyelvi tanároknál | <ul style="list-style-type: none"> – nehéz hozzá tananyagokat találni, mivel az ELF-kommunikáció igen nagy változatosságot mutat, és oktatásakor tantermen kívüli, valós élethelyzeteket kell megjeleníteni |

3. táblázat. Az EFL- és az ELF-megközelítésű nyelvoktatás közti különbségek (előnyök és hátrányok)

A 3. táblázatban összegyűjtött érveket és ellenérveket érdemes a fordítóképzésre vetítve is megvizsgálni. Az ELF-megközelítés a fordítóképzésben várhatóan ugyanazokba a nehézségekbe ütközik (illetve ugyanazokat az ellenérveket lehet felhozni vele szemben), mint a nyelvoktatás esetében. Az ELF mint nyelvhasználati kontextus nem zárja ki az angol anyanyelvi normákat, azonban nem(csak) ezek átadására helyezi a hangsúlyt, hanem – a normák megtanításán túl – a normához viszonyított változatosság kezelésére. Kérdéses, hogy e hatalmas változatosságot miképp lehet egy tanterv keretei közé bezsűfolni, mennyire kell ehhez átalakítani a jelenlegi tananyagokat és oktatási segédeszközöket, és mihez igazodjék az értékelés.

Itt érdemes megemlíteni a közelmúltban azzal kapcsolatban felmerült érveket is, miszerint a fordítást – és többek közt az ELF-kontextusban történő fordítást – ismét érdemes lenne integrálni az angol nyelv oktatásába (Illés 2011). Illés (2011) kitér arra, hogy a rejtett fordítást (*covert translation*) magukba foglaló nyelvórai gyakorlatok különösen alkalmasak lehetnek arra, hogy felkészítsék a nyelvtanulókat az ELF-kontextusban történő kommunikációra. Az ilyen fordításoknak ugyanis az a jellegzetességük, hogy a szöveg az eredeti szöveg státuszát hordozza a célnyelvi kultúrában, tehát nem látszik rajta, hogy fordítás (House 1997: 66–69), vagyis az ilyen fordítások létrehozásakor a pragmatikai ekvivalencia lesz elsődleges. A jelentés pragmatikai aspektusának szem előtt tartása pedig igen fontos szereppel bír olyankor, amikor a rendkívül változatos és változékony ELF-kontextusban próbálunk meg kommunikálni – vagy fordítóként dolgozni. Illés egy, az Óbudai Nyárról szóló brosúra szemléletes példáján mutatja be, milyen nehézségek elé állítja a fordítót (illetve nyelvtanulót) ennek a szövegnek az angolra fordítása ELF-kontextusban. Amint Illés rámutat, az ilyen jellegű nyelvórai feladatok esetében egyúttal folyamatszemplétes megközelítést érdemes alkalmazni, vagyis a célnyelvi szöveg létrehozásának különböző fázisaiban is ajánlott megbeszélni a felmerülő problémákat (Illés 2011: 53–55).

Az ELF-kompetencia részét képező fejlesztendő területeket a nyelvoktatás keretei között Kohn (2011, 2014) foglalta össze. Kohn (2011) az ELF-tudatosság kiépítését, a

szövegértést és a szövegalkotást emeli ki fejlesztendő területekként. Későbbi munkájában (Kohn 2014) immár öt fő fejlesztendő területet különít el, amelyek együttesen az ELF-kompetenciát hozzák létre: ezek az ELF-tudatosság, a szövegértés, a szövegalkotás, az ELF-tudatos kommunikációs stratégiák és a nem anyanyelvi beszélő kreativitása.

Mindenekelőtt tudatosítani kellene a diákokban az ELF létezését (Kohn 2011: 86). Ehhez Kohn az ELF-kutatásokon alapuló elméleti ismeretek átadása mellett hiteles ELF-kommunikációs helyzetek megfigyelését és elemzését ajánlja, ahol a fókusz a nyelvi, kommunikációs és kulturális különbségekre helyeződik. A szövegalkotás terén a nyelvi repertoár ELF-specifikus kiterjesztését tartja fontosnak, lehetséges feladatokként pedig az autentikus ELF-interakciókban történő részvételt ajánlja. Az ELF-tudatos kommunikációs stratégiák közt a félreértések jelzését és elkerülését, a nyelvtanulók problémaérzékenységének növelését és a kódváltási stratégiákat említi. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy mindezek a stratégiák az általános kommunikációs kompetenciákban gyökereznek, tehát azokra lehet és kell építkezni, azokat szükséges az ELF-környezetre adaptálni. A kreatív problémamegoldás fejlesztésére azt tartja fontosnak, hogy a nyelvtanulók fedezzék fel a saját „nem anyanyelvi kreativitásukat”, és merjenek arra támaszkodni – ehhez pedig a beszélői önbizalom és elégedettség kiépítése szükséges. Kohn (2014) minden egyes részterülethez elméleti ismeretek elsajátítását is ajánlja. Az ELF-megközelítésű nyelvoktatással kapcsolatban felmerült szempontokat a fordítóképzésre vonatkoztatva néhány gyakorlati példa vizsgálatával bővebben is kifejtem a következő fejezetben, a Kohn által felsorolt fejlesztendő területekre pedig szintén vissza fogok térni ELF és fordítóképzés kapcsolatának vizsgálatakor.

ELF a fordítóképzésben

A fentebb taglalt világméretű változások eredményeképpen mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén szükségessé vált a fordítóképzés átalakítása (Taviano 2013). Az átalakítás egyik kulcsmozzanata a már más összefüggésekben is sok esetben megfogalmazódott hallgatóközpontú megközelítés (lásd például a fordítástámogató eszközökkel kapcsolatban: Ábrányi 2013 vagy az irodalmi fordítás oktatásával kapcsolatban: Van Wyke 2012) előnyben részesítése. Emellett a következő célkitűzéseket lehet megemlíteni: a hallgatókban tudatosítani kell jövődöbéli szakmájuk gyorsan változó természetét, és fel kell készíteni őket arra, hogy reflektálni tudjanak ezekre a gyors változásokra; a piaci követelményeknek megfelelően el kell sajátítaniuk az idegen nyelvre fordítás képességét; szem előtt kell tudniuk tartani a nemzetközi befogadóközösség igényeit, valamint szerkesztési ismereteket (editing skills) is szerezniük kell (Taviano 2013: 156).

Célok és igények

A fordítóképzésben elérendő célok House (2013) szerint a következők lehetnek: egyfelől fontos, hogy a képzés végére a hallgatók maguk is el tudják dönteni, mely szövegműfajokat képesek nem anyanyelvükre is fordítani; másrészt az is fontos cél, hogy megismerjék és alkalmazni tudják a nem anyanyelvre történő fordításhoz szükséges eszközöket (idetartozik számítógépes készségeik fejlesztése). Ugyanakkor jóllehet e változások már jó két évtizede megindultak, a fordítóképzésben – a nyelvoktatáshoz

hasonlóan (lásd Illés 2011: 53) – még mindig tartja magát az az ELF-szempontról nem éppen előnyös nézet, miszerint az angolra fordítónak az angol anyanyelvű olvasók elvárásainak kell megfelelnie (House 2013).

Az ELF-nyelvhasználat elterjedésével az angol célnyelvre történő fordítások iránti igény megnövekedése azt hozta magával, hogy ma sok nyelvpárban nem található elegendő angol anyanyelvi fordítót. Ez, valamint az úgynevezett nemzetközivé tétel terjedő jelensége (*internationalization* – például adott termék nemzetközileg fogyaszthatóvá tétele miatt angolra kell fordítani a termékkel kapcsolatos információt, weboldalt) a fordítási költségek megnövekedésével együtt fokozott igényt teremtett arra, hogy a fordítók anyanyelvük mellett ELF-kontextusban angolra is fordítsanak, amit az anyanyelvi és nem anyanyelvi fordítókból álló fordítói csapatok egyre népszerűbbé válása is elősegített. A fentiekből következően szükséges az ELF-kontextusban dolgozni képes fordítók képzése, mivel ez a képzés létező (és egyre növekvő) piaci igényt elégíti ki. Képzésük mikéntje azonban számos – részben a nem anyanyelvre történő fordítás oktatásához, részben kifejezetten az ELF-kontextusban történő fordításhoz – kapcsolódó kérdést vet fel (House 2013).

Taviano (2013) szerint az elmélet szintjén azt kell tudatosítani a hallgatókban, hogy az angol nyelv használatának világméretű elterjedtsége, a globalizáció folyamatai és a mindenható beférkőző technológiai újítások (további tényezőkkel együtt) erősen befolyásolni fogják jövőbeli szakmájuk alakulását. Gyakorlati szinten az oktatóknak ELF-kontextusban történő fordítási feladatokat kell gyakoroltatniuk a hallgatókkal. A fentiek célja a hallgatók kritikus gondolkodásának fejlesztése és annak a tudatosítása, hogy a későbbiekben munkájuk során milyen elvárásokkal fognak szembesülni. Általánosságban ez új készségek kialakítását (szerkesztési készség és fordítás ELF-kontextusban) jelenti, míg helyileg a tananyag, a fordításra kiadott szövegek gondos megválogatásában jelentkezik. Taviano szerint alapvetően a standard angolt⁴ kell tanítani, de emellett fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy a munkájuk során más angol nyelvváltozatokkal is találkozni fognak (a standard angol és ELF kapcsolattal illetően a nyelvtanításban lásd Kohn 2011). Az eredményközpontú megközelítéstől a fordítóképzésben is a folyamatközpontú megközelítés felé kell elmozdulni (lásd ezzel párhuzamosan Cook 2012, valamint Illés 2011 fentebb idézett meglátásait), és fontos, hogy az oktatók felhívják a hallgatók figyelmét azokra a stratégiákra, amelyek segíthetnek nekik megbirkózni az angol különböző változataival (Taviano 2013: 158).

Taviano azt ajánlja, hogy a hallgatók különböző fordítási utasításokkal ellátva kapjanak meg egy adott fordítandó szöveget, majd ezt az egyik esetben földrajzilag-kulturálisan behatárolt közönségnek, míg másik alkalommal globális befogadóközösség számára fordítsák le. Ha a hallgatóknak már van gyakorlatuk az ELF-kontextusban történő fordítás és/vagy lektorálás terén, akkor tapasztalataikra építkezve az utóbbi feladatot is sikerrel meg fogják tudni oldani. A feladatmegoldásokat érdemes utóbb közösen kielemezni és az alkalmazott stratégiáikat megbeszélni, mert ezzel növelhető a hallgatók tudatossága az efféle feladatok megoldását illetően (Taviano 2013: 163).

⁴ „Standard angol” minden olyan angol nyelvváltozat, amely kodifikált, és használatát általában a művelt közép- vagy felsőbb osztályokhoz kötik; rendszerint az oktatás is ezen a nyelven zajlik (Thomas 1996, idézi Karlsson 2011: 8).

Taviano fontos szempontokat sorol fel, arra azonban nem tér ki, pontosan melyek azok a stratégiák, amelyeket a hallgatóknak el kellene sajátítaniuk ahhoz, hogy ELF-kontextusban történő fordításokkal tudjanak dolgozni. Ez talán nem is véletlen, hiszen mivel az ELF-kommunikáció rendkívül változékony, valószínűleg az a legcélravezetőbb, ha minden egyes feladat esetében a konkrét szituációból, kommunikációs célból és befogadóközösségből indulunk ki.

A fordítói ELF-kompetencia fejlesztése

A Kohn (2011, 2014) által megállapított fejlesztendő területekből (lásd korábban) kiindulva közelebb kerülhetünk a fordítói ELF-kompetencia mibenlétéhez, és Kohn felsorolásából ötleteket nyerhetünk azokra a feladattípusokra vonatkozóan, amelyekkel fejleszthetjük ezeket a területeket. A nyelvtanulókhöz hasonlóan a fordítóknál is fontos az ELF-tudatosság kialakítása, tehát hogy vegyék észre, amikor ELF-kommunikációs helyzetbe kerülnek, valamint legyenek tisztában a sikeres ELF-kommunikáció feltételeivel és követelményeivel. Ehhez mind a hiteles ELF-kommunikációs helyzetek megfigyelése, mind az autentikus ELF-interakciókban történő részvétel fontos lehet, ami itt valós, ELF-kontextusban lezajlott fordítási projektek elemzését, valamint a hallgatók valódi projektekben történő részvételét jelentheti. A Kohn által a nyelvoktatásnál említetthez hasonlóan az értékelésben érdemes lehet a kommunikáció hatékonyságának mértékére és kielégítő voltára helyezni a hangsúlyt, de megjegyzendő, hogy csak a nyelvi normák helyes alkalmazásán túl. A nyelvi normákhoz történő igazodás a fordításban nagyobb jelentőséggel bír, mint a nyelvtanulás esetében, tekintve, hogy a fordítás nélkülözi a szóbeli kommunikációt jellemző kölesönös alkalmazkodási mechanizmusokat, s ezért itt a fordító feladata a befogadóval közös nyelvi és kulturális platform létrehozása. Ez az ELF-kommunikáción belül is speciális helyzet, amely professzionális stratégiákat igényel, ezért nem nélkülözhető az anyanyelvi angol normák elsajátítása (amelynek azonban – szerencsés esetben – már a fordítóképzésbe kerülés előtt meg kellene történnie, lásd Gutiérrez 2014: 26) és az ezekre való építkezés. A fordításnál tehát – a nyelvtanulással kapcsolatban Kohnnál leírtakkal ellentétben – a folyékony, a gördülékenység nem élvezhet előnyt a nyelvi korrektséggel szemben.

A félreértések jelzése és elkerülése a fordításnál is fontos. Ha a forrásnyelvi szövegben félreérthető részt találunk (ami jellemzően előfordulhat olyankor, ha a forrásnyelvi angol szöveg szerzője nem anyanyelveként beszéli az angolt), akkor fontos, hogy ezt fordítóként felismerjük, és jelezzük a megrendelő felé, tehát tegyük meg az első lépést a félreértés tisztázására. Másrészt ha ELF-kontextusban fordítunk angolra, és olyan részt találunk a szövegben, amely lefordítva félreérthető vagy érthetetlen lesz a sokféle nyelvi és kulturális háttérű befogadóknak, akkor ezt szintén képesek legyünk a megrendelőnek jelezni, és adott esetben elmagyarázni neki, hogy itt pragmatikai okokból nagyobb, esetleg a szemantikai tartalmat is érintő változtatást kell végrehajtanunk a szövegen. Szintén fontos szereppel bírhat a Kohn által említett nyelvhasználói önbizalom és elégedettség kiépítése, amelyre a fordítóképzés hallgatóinak is szükségük lesz, ha sikeres ELF-kommunikációban kívánnak részt venni.

Összességében a fordítói ELF-kompetenciát az interkulturális kompetencia egy részeként vagy speciális válfajaként határozhatjuk meg (ha azt vesszük kiindulásnak, hogy maga az ELF az interkulturális kommunikáció egy speciális típusaként határozható

meg, mint azt House [2013: 281] írja). A fordítói ELF-kompetencia pontos mibenléte további kutatások tárgyát képezheti, de fejlesztésében a fordítóképzés mindenképpen profitálhat a nyelvoktatásban alkalmazott, ELF-kompetenciát fejlesztő módszerekből.

A tanár szerepe

Az ELF-nézőpontú fordítóképzésben újabb kérdést vet fel a tanár személye és az órákon betöltött szerepe. Ezzel kapcsolatban maguk a témakör kutatói is önellentmondásokba keverednek. Pokorn (2009) tanulmányában annak kérdéskörét feszegeti, mi a jobb: ha a forrásnyelv, vagy ha a célnyelv anyanyelvi beszélője tartja az idegen nyelvre történő fordítási gyakorlatot. Ugyan a tanulmány következetesen kerüli az *ELF* és az *English as a lingua franca* kifejezéseket (helyette B nyelvre történő fordításról beszél, ami a bemutatott példa esetében, de egyébként is az esetek többségében az angol), azonban mivel e cikk egy ELF-fel foglalkozó tematikus folyóiratszámban jelent meg, ésszerűnek tartom e nézőpontból elemezni a szerző által felvetett kérdéseket. Pokorn a fordítási irány (*directionality*) fogalmából kiindulva arra hívja fel a figyelmet, hogy noha az utóbbi időben megnövekedett az elméleti érdeklődés a B nyelvre történő fordítás és tolmácsolás iránt, és számos fordítóképző intézmény is beemelte a képzésébe az ezzel foglalkozó kurzusokat, a tanár személyére mindeddig egyáltalán nem irányult figyelem. Pokorn ezzel kapcsolatban teszi fel a tanulmánya címében (*Natives or non-natives? That is the question...: Teachers of translation into language B*) is megfogalmazott kérdést, miszerint a B nyelvre történő fordítást oktató tanárnak az adott B nyelv anyanyelvű beszélőjének kell-e lennie, vagy lehet a diákokkal együtt a forrásnyelv anyanyelvi beszélője is. A szerző a Ljubljanai Egyetemen végzett kísérletét ismerteti, melyben négy olyan gyakorlati kurzus egy-egy óráját elemezte a tanár által alkalmazott módszerek szempontjából, ahol a szlovén anyanyelvű diákok szlovén forrásnyelvről angol célnyelvre fordítottak. Az oktató a négy esetből kettőben szlovén, a másik két esetben pedig angol anyanyelvű volt. Az órai tanár-diák interakciók elemzését követően Pokorn azt a következtetést vonja le, hogy bizonyos esetekben az „anyanyelvi” (azaz angol anyanyelvű), míg más tekintetben a „nem anyanyelvi” (tehát a szlovén) tanár hozzáállása bizonyult eredményesebbnek. Az angol anyanyelvű tanárok inkább anyanyelvi intuícióikra támaszkodtak, míg a szlovén anyanyelvű oktatók intuícióik *mellett* párhuzamos szövegek, szótárak és egyéb elektronikus segédeszközök segítségét is igénybe vették. Utóbbiak ugyanakkor bizonytalanabbak voltak az egyes megoldásokat illetően, és gyakran túl dogmatikusan léptek fel, míg előbbieket hajlamosak voltak elsiklani afelett, hogy ami számukra veleszületett tudás, azt a hallgatókban fokról fokra fel kellene építeni, azaz nem tudták beleélni magukat a hallgatók helyzetébe.

Mindebből Pokorn azt a következtetést vonja le, hogy a fordítóképzésben mindkét típusú tanárra szükség van; javaslata szerint az alapozó órákon inkább a forrásnyelv, míg a későbbiekben a célnyelv anyanyelvi beszélői tarthatnák ezeket az órákat (ideális esetben pedig minden kurzusra két – egy „anyanyelvi” és egy „nem anyanyelvi” – oktató jutna). A fentiekén túl Pokorn azt is megemlíti, hogy mind a négy megfigyelt oktatóra a tanárközpontú megközelítés volt jellemző; azaz mind a négyen elsődlegesen az ismeretátadó szerepében léptek fel. Ehhez képest érdekes megfigyelés, hogy – mint az a tanárok által kitöltött retrospektív kérdőívekből kiderült – a szlovén anyanyelvű oktatók kevésbé szerették ezt a tárgyat tanítani, bizonytalanabbnak érezték magukat

ezen a területen, és csak a szükség (az angol anyanyelvű oktatók alacsony száma) vitte rá őket, hogy mégis vállalják ezeknek a kurzusoknak a megtartását.

Az ELF-nézőpont – melyet Pokorn nem alkalmaz a tanulmányban – több érdekes kérdésre világít rá a bemutatott kísérlettel, valamint a szerző következtetéseivel kapcsolatban. Ha ugyanis az ELF-nézőpontot vetítjük rá a szóban forgó esettanulmányra, már maga a cikk címe is értelmetlenné válik a konkrét esetet tekintve. Hiszen az ELF-re történő fordítást oktató tanárok közül senki sem lehet a célnyelv anyanyelvi beszélője, ha egyszer az ELF senkinek sem anyanyelve. Márpedig nyilvánvaló, hogy itt ELF-ről van szó, még ha Pokorn nem is nevezi ezen a néven, tekintve, hogy a négy fordításgyakorlati órán lefordítandó szöveg egy Szlovénián kívül megrendezendő, a szlovén nyelvű irodalom külföldi kiadását bemutatni szándékozó könyvvásár céljait ecsetelte a frankfurti könyvvásár külföldi látogatói számára. Ha pedig ez a helyzet, akkor innentől teljesen lényegtelen, szlovén vagy angol anyanyelvű-e az oktató (vö. Jenkins 2009 korábban idézett definícióját, mely már nem zárja ki az angol anyanyelvű beszélőket az ELF-használók köréből).

Annál jelentősebbnek tűnik az az észrevétel, miszerint mind a négy tanár a tanárközpontú megközelítést részesítette előnyben, és intuícióikra támaszkodva javították ki a hallgatók megoldásait, illetőleg sok esetben dogmatikusan léptek fel. Ez a tanári hozzáállás a képzés semelyik fokán és semmilyen anyanyelvű tanár esetében nem kedvez az ELF-szemponthú megközelítésnek. Az ELF-kommunikációban minden kommunikációs helyzet egyedi, és egyedi megoldásokat kíván meg a benne részt vevő felektől, éppen ezért az ELF-kompetencia kifejlesztésének fontos részét képezi a hallgatók problémaérzékenységének és kreatív problémamegoldó készségének fejlesztése. Amennyiben a tanár a tudás kizárólagos, végső birtokosaként lép fel, azzal éppen ezeknek a területeknek a fejlesztését akadályozza. A dogmatikussággal kapcsolatban érdemes Illés (2013) meglátását is idézni, aki a tanárok szerepének megváltozásával kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy a diákokhoz hasonlóan nekik is „[ö]nállóan kell dönteniük arról, mi működik legjobban saját tanítási kontextusukban, úgy, hogy közben nem fogadnak el kritika nélkül minden újítást vagy ötletet” (Illés 2013: 14).

Azon is érdemes lehet még elgondolkodni a fenti példával kapcsolatban, vajon mennyire jogos az – és ELF-keretek közt egyáltalán mennyire értelmezhető –, hogy a szlovén anyanyelvű tanárok kevésbé szerették ezt a tárgyat oktatni, mert bizonytalanabbnak érezték magukat ezen a területen. Vajon ha tudatosan az ELF-megközelítés keretében oktatták volna ezt a tárgyat, az nem enyhíthetett volna-e ezen a bizonytalanságérzetükön és dogmatizmusokon (ami elsősorban a szlovén anyanyelvű tanárookra volt jellemző, vélhetően éppen a bizonytalanságérzetükből következően)? Természetesen egy ilyen kis mintán végzett kutatás nem lehet alkalmas arra, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le belőle a fordítóképzésben oktatók módszereire vagy hozzáállására vonatkozóan. Ám amennyiben általánosabbnak mondható az a jelenség, hogy az ELF-kontextusban történő fordítást oktató, nem angol anyanyelvű tanárok bizonytalanok az oktatott tárgyakat illetően, és úgy érzik, csak kényszerből tanítják azt, úgy egy ELF-nézőpontú megközelítés sokat segíthetne abban, hogy hallgató- és problémaközpontúbb oktatási stílusra válthassanak, és saját esetleges bizonytalanságuk is csökkenjen a tekintetben, mennyire érzik magukat kompetensnek a kurzus megtartásában. Erre pedig nagy szükség volna, ugyanis a nem angol anyanyelvű, de

angol célnyelvre történő fordítást oktató tanárok száma minden bizonnyal nem fog csökkenni a közeljövőben; ellenkezőleg, inkább további növekedéssel számolhatunk.

Lektorálás ELF-kontextusban

Újabb érdekes problémát vet fel a lektorálásnak az ELF-nézőpontból történő szemlélete (Murphy 2013). Az európai intézményekben folyamatosan növekvő igény mutatkozik az ELF-szövegek lektorálására, és ezt a csak anyanyelvi angol lektorok már nem tudják kielégíteni. Ebből következően az ELF-kontextusban történő lektorálást is érdemes lehet bevenni a fordítóképzésbe. Murphy korántsem véli úgy, hogy a nem angol anyanyelvű ELF-beszélő nem fordíthat angolra ELF-kontextusban: sőt mi több, szerinte lektorálhat is, feltéve, hogy megfelelő képzésben részesült ehhez. Murphy olasz anyanyelvű terminológus hallgatók MA szintű képzésében vezetett be kísérletképpen egy féléves „editing” kurzust, amelynek során a hallgatók a 2 milliő token tartalmazó egynyelvű angol EuroCom korpusz segítségével szerezhettek ELF-lektorálási tapasztalatot. Ez az EuroCom korpusz két alkorpuszt tartalmazott: az Európai Bizottságban előállított, ELF-beszélők által létrehozott szövegeket és ezek anyanyelvi angol beszélők által lektorált változatát. A kurzus annyiban volt újszerű, hogy nem anyanyelvi beszélők ELF-lektorálási készségeit kívánta fejleszteni oly módon, hogy a résztvevők saját megoldásaikat egy megbízható korpuszon ellenőrizhették le. A kísérleti kurzus célja az volt, hogy a hallgatók megismerjék és megtanulják használni az EuroCom korpuszt, valamint hogy (a korpusz használatának segítségével) ELF-lektorálási tapasztalatra tegyenek szert.

Murphy a kísérleti kurzust eredményesnek tartja: beszámolója alapján a hallgatók megtanulták, hova fordulhatnak segítségért, és lektori készségük is fejlődést mutatott. Murphy azt is kiemeli, hogy a bemutatott feladatsor ráirányította a hallgatók figyelmét arra, mikor elfogadható egy ELF-kontextusban létrejött írott szöveg, és mikor nem. Ennek szemléltetésére hozza fel az egyik hallgató értékelésben leírt mondatát, miszerint a lektorált szövegekkel végzett munka felnyitotta a szemét „a helyes angolnyelv-használat és azon nyelvhasználat közötti különbségre, ahogyan általában használják az angolt a világban” (Murphy 2013: 246 – a szerző fordítása). Az EU-s szövegek kontextusában megjelenő ELF-re nyilvánvalóan szigorúbb használati szabályok vonatkoznak, mint az informálisabb ELF-nyelvhasználatokra, ilyenformán indokolt a felsorolt segédeszközök megismertetése a hallgatókkal, valamint használatuk begyakorlása. Ellenben a szerzőnek az a végkövetkeztetése, miszerint a bemutatott feladatsor ráirányította a hallgatók figyelmét arra, mikor elfogadható egy ELF-et használó írott szöveg, és mikor nem, megkérdőjelezhető, ha a tágabb értelemben vett, ELF-kontextusban létrejött írott szövegekre gondolunk. ELF-nézőpontból nem feltétlenül szerencsés kimenetel az, ha a hallgatókban a kurzus eredményeként az csapódik le, hogy létezik egyfajta „helyes angol nyelvhasználat”, amely szemben áll azzal a móddal, „ahogyan általában használják az angolt a világban”. Ugyanakkor a tanulmány a fent már említett, ELF-nézőpontból fontos tényezőre is rámutat: ahogyan a növekvő igények következtében a fordításban is előretör a második nyelvre (ELF-kontextusban) történő fordítás, úgy a(z EU-s) lektorálás esetében is hasonló tendenciával kell számolnunk, és erre a fordítóképzéseknek is érdemes felkészülniük.

Összegezve elmondható, hogy az ELF-szemlélet bevezetése nemcsak a piaci igények miatt sürgető a fordítóképzésben, de új szempontokkal is gazdagítja a fordítókép-

zést a tanár szerepe, illetőleg az idegen nyelvre történő lektorálás tekintetében. Láthattuk, hogy az ELF-specifikus fordítói kompetenciák fejlesztésében sok tekintetben párhuzamot vonhatunk az ELF-szemléletű nyelvoktatással, mindemellett a két terület különbségeit sem szabad szem elől téveszteni.

Összefoglalás

A tanulmány az angol mint lingua franca nyelvhasználat fordításhoz fűződő viszonyát kívánta körbejárni, különös tekintettel arra, miképp integrálható az ELF a fordítóképzésbe. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy az ELF nem veszélyezteti a fordítást, inkább azt mondhatjuk, hogy a két terület kölcsönösen támogathatja egymást. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a fordítóképzés, amennyiben a valós piaci igényekkel összhangban kíván fordítókat képezni, nem hagyhatja figyelmen kívül az ELF jelenségét.

Az ELF-kontextusban fordítandó szövegek számának ugrásszerű megnövekedésével a fordítóképzés számára is megkerülhetetlenné vált, hogy az ELF-fel foglalkozzon, és az ELF bekerüljön a gyakorlati órákra; emellett a tudatosság növelésének érdekében az elméleti képzésben is helyet kell kapnia. Mindenképp tudatosítani kell a hallgatókban, hogy az ELF rendkívül nagy befolyással lesz majd szakmájuk gyakorlására. Az oktatóknak pedig fontos lenne szem előtt tartaniuk (és a hallgatókban is tudatosítaniuk) azt a tényt, miszerint az ELF-kontextusban fordított szöveg befogadónak többsége nem anyanyelvi angol lesz, így a célnyelvi szöveggel kapcsolatos elvárások is ennek megfelelően alakulnak majd. A gyakorlati képzésbe való integrálással kapcsolatban a fordítóképzésnek segítségére lehet, ha hasznosítja – a különbségek szem előtt tartásával – az ELF-megközelítésű nyelvoktatás eredményeit.

Az ELF-szemléletű megközelítésnek a képzés és a fordítói gyakorlat közti hézag betöltésén túl további előnyei is lehetnek. Magabiztosabbá teheti a nem angol anyanyelvű tanárokat és a diákokat egyaránt, hiszen az ELF-kompetencia legmagasabb foka nem lesz elérhetetlen számukra, nem úgy, mint ha EFL-ről beszélnénk (lásd 3. táblázat). Továbbá az ELF-szemléletű megközelítéssel az ELF-kontextusban történő lektorálás egyre növekvő igényére is reagálhatnak a fordítóképzők.

Talán a felsorakoztatott definíciók sokaságából és a bemutatott példákkal kapcsolatban felmerült kérdésekből is látszik, hogy az ELF kihívást jelent a fordítók és a fordítást oktatók, valamint a fordítás kutatóinak számára is. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ne kellene foglalkoznunk vele, hiszen mind a fordításelmélet, mind pedig a fordítóképzés – és végső soron maguk a gyakorló fordítók is – sokat profitálhatnak az ilyenfajta megközelítésből.

IRODALOM

- Ábrányi Henrietta (2013): A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana. *Fordítástudomány* 15/2, 72–82.
- Beneke, J. (1991): Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: Grebing, R. (ed.): *Grenzenloses Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen, 54–66.
- Campbell, S. (2005): English translation and linguistic hegemony in the global era. In: Anderman, G. – Rogers, M. (eds.): *In and out of English, for better, for worse?* Clevedon: Multilingual Matters, 286–298.

- Cook, G. (2012): ELF and translation and interpreting: Common ground, common interest, common cause. *Journal of English as a Lingua Franca* 1–2, 241–262.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Ford.: László Zsuzsa et al. Budapest: Osiris Kiadó.
- Emmerson, P. (2006): L3 and the new inner circle. *IATEFL Issues* 189.
- Fodor István (főszerk., 1999): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gutiérrez, E. E. (2014): What interpreter trainees were never taught in the language classroom. In: Illés, É. – Szadovska, J. (eds.): *From trends to plans*. Budapest: IATEFL-Hungary, 23–42.
- House, J. (1997): *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Narr.
- (2003): English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4, 556–578.
- (2013): English as a lingua franca and translation. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 279–298.
- Illés, É. (2011): Translation in communicative language teaching. In: Balogné Bérces, K. – Földvály, K. – Mészárosné Kóris, R. (eds.): *HUSSE10-Linx: Proceedings of the HUSSE10 Conference 27–29 January 2011, Linguistics Volume*. Debrecen: Hungarian Society for the Study of English, 49–55.
- (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 5–16.
- Jenkins, J. (2000): *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1992): Models for non-native Englishes. In: Kachru, B. B. (ed.): *The other tongue: English across cultures*. (2nd Edition.) Urbana: University of Illinois Press, 48–74.
- (1996): The paradigms of marginality. *World Englishes* 15/3, 241–255.
- Kalocsai, K. (2014): *Communities of practice and English as a lingua franca*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Karlsson, E. (2011): *EFL vs. ELF*. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29154/1/gupea_2077_29154_1.pdf. (Letöltve: 2015. 01. 15.)
- Károly Adrienn (2014): *A fordítás szerepe az angol mint idegen nyelv tanulásában és oktatásában: az európai uniós szövegek fordításának vizsgálata*. (Doktori disszertáció.)
- Kohn, K. (2011): English as a lingua franca and the Standard English misunderstanding. In: De Houwer, A. – Wilton, A. (eds.): *English in Europe Today: Sociocultural and educational perspectives*. AILA Applied Linguistics Series 8, 71–94.
- (2013): ICC: an English as a lingua franca perspective. *TESOL Arabia* 15 March 2013.
- (2014): *Teaching towards ELF competence in the English classroom*, ELF 7 Athens, 4–6 September 2014.
- Murphy, A. C. (2013): Incorporating editing into the training of English language students in the era of English as a lingua franca. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 235–255.
- Pokorn, N. K. (2009): Natives or non-natives? That is the question...: Teachers of translation into language B. *The Interpreter and Translator Trainer* 3/2, 189–208.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- (2005): English as a lingua franca. *ELT Journal* 59/4, 339–341.
- (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Taviano, S. (2010): *Translating English as a lingua franca*. Milano: Mondadori.
- (2013): English as a lingua franca and translation. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2, 155–167.
- Van Wyke, B. (2012): Borges and us: Exploring the author-translator dynamic in translation workshops. *The Translator* 18/1, 77–100.
- VOICE. <http://www.univie.ac.at/voice/page/faq>. (Letöltve: 2015. 01. 14.)

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

Hungarikum a javából

Interjú Bak Mónikával és Yang Yihuival

Nem véletlenül választottam a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát e páros interjú színhelyéül. Történt pedig, hogy 2003-ban az a megtiszteltetés ért, hogy az Oktatási Minisztérium helyettes államtitkáráként Medgyessy Péter miniszterelnök delegációjával a Kínai Népköztársaságba utazhattam. Hajnalok hajnalán a ferihegyi kormányváróban miniszterelnök úr megkérdezte, volna-e kedvünk magyar–kínai iskolát alapítani Budapesten. Azon melegében riasztottam Magyar Bálint oktatási minisztert, aki azt mondta, semmi akadálya, amennyiben miniszterelnök úr biztosít számára egy iskolaépületet. A pekingi tárgyalások során Medgyessy Péter fölvetette az ötletet, melyet a kínai fél örömmel fogadott, rá egy évre pedig sor került az iskola-avató ünnepségre Újpalotán. Ilyen típusú iskola azóta sem működik sehol Európában. Az első évfolyamról készült tabló dolgozószobám díszhelyén függ.

Magyar–kínai két tannyelvű. Ebből adódott a gondolat: mi lenne, ha egyszerre két kollégát szólítanék meg, egy magyartanárt és egy kinaitanárt? Schaf Viktória igazgatóhelyettes asszony segítségével sikerült nyélbe ütnöm a hospitálással egybekötött interjút. A nyelvi nehézségek miatt külön-külön ültem le velük beszélgetni.

Kellemes környék. Az iskola bejáratától jobbra bambuszliget, a kapu két oldalán egy-egy kőoroszlán. Belépek, épp kicsöngetnek: jellegzetes kínai dallam.

Először Bak Mónika roppant változatos óráját látogattam meg – vele készült az első interjú.

Mónika, mióta dolgozik ebben az iskolában?

A kezdet kezdetétől. Amikor Medgyessy Péter 2004 szeptemberében felavatta az iskolát, én álltam mellette ezüsttálcával a kezemben, és egy darabkát megtartottam az átvágott szalagból. Azóta is féltve őrzöm ezt a mementót.

Hogy került éppen ide?

A magyar mint idegen nyelv szakos vezetőtanárom, Kárpáti Tünde ajánlott be. Néhány évig együtt tanítottunk, de ő időközben sajnos távozott a suliból.



Hol került sor a tanítási gyakorlatára? Nyilván nem a két tannyelvűben, hiszen az akkor még nem is létezett.

Az egyetemen. Külföldi diákokon próbáltuk ki magunkat.

Különös megoldás... A magyar mint idegen nyelv mellett volt másik szakja is?

Hogyne. Magyar nyelv és irodalom szakon kezdtem, ám hamar rájöttem, hogy egy-zakosként nem jutok egyről a kettőre, úgyhogy fölvettem mellé a magyar mint idegen nyelv szakot.

Nem bánta meg?

Csöppet sem. Kiváló képzésben részesültünk. Mindenekelőtt Szili Katalin tanszék vezető volt rám nagy hatással – hozzá írtam a szakdolgozatomat is. Bevallom, a magyar szakos gyakorlótanításom során nem találtam a helyem. „Ha valami, tanár biztosan nem leszek” – gondoltam magamban. Ám amikor magyar mint idegen nyelv szakos jelöltként gyakoroltam – hála Tündének –, valósággal szárnyaltam. Úgy éreztem, a pedagóguspályán a helyem.

Szülői indíttatás is meghúzódott a háttérben?

Szüleim nem pedagógusok, nekem pedig fogalmam sem volt, hová jelentkezsem érettségi után. Végül a Pénzügyi és Számviteli Főiskolán kötöttem ki. Ám alig telt el fél év, be kellett látnom: a bankszakma nem az én világom.

Úgy értsem, otthagytá a főiskolát?

Pontosan. Utána fél évig dolgoztam, közben az egyetemi felvételre készültem.

Más pálya felé sosem kacsingatott?

A bankszakmáról már esett szó, és – mi tagadás – a multicegeknél végzett diákmunka sem lelkesített. A diploma megszerzése után nyelviskolában is kipróbáltam magam, magánórákat adtam, de a szívem mélyén állandóságra vágytam. Kellett egy asztal, ahová letehetem a bögrémet. Szóval, amikor Tünde a két tannyelvűbe invitált, nem haboztam. Úgy vettem föl, hogy önéletrajzot sem kértek tőlem.

Hogyhogy?

Szerencsém volt. A frissen kinevezett igazgató, Vig Péter előzőleg a Kőrösi Csoma Sándor gimnáziumot vezette, pont azt az iskolát, ahol érettségiztem. Emlékezett rám, bízott bennem.

Ott tartottunk, hogy 2004 óta folyamatosan itt dolgozik.

Hadd pontosítsak! Két évig tanítottam, utána öt év gyes következett. 2011 őszén tértem vissza a katedrára.

Öt év gyes. Ebbe két gyerek fér bele, ha jól számolom.

Stimmel. Van egy kilenc- és egy hatéves kislányom.

Hospitálás. Úgy tűnt nekem, hogy a csoport afféle vegyes felvágott. Vannak benne kisebbek is, nagyobbak is.

A felső tagozat négy évfolyamából felvételi alapján kiválasztott csoportba csupa olyan gyerek jár, aki még nem tud magyarul. Intenzív nyelvi képzésben részesülnek: heti

14 órában tanulják a magyart. Egyébként nemcsak korban különböznek egymástól, hanem a motiváltságuk fokában is.

Úgy értem, van, akiben nem buzog a vágy, hogy megtanuljon magyarul?

Én mindent elkövetek, hogy megszerettessem a magyar nyelvet, igyekszem színesíteni az óráimat, de ha valaki bevehetetlen várként ellenáll, akkor nincs mit tenni. Helyette nem tanulhatok. Egyébként volt már olyan tanulónk is, aki a szó szoros értelmében hazamenekült.

A szüleivel együtt?

Nem, mert őket ide kötötte a munkájuk. A nagyszülőknél talált menedéket Kínában. De ez a kivétel. A többség jól érzi magát a suliban. Főleg azok, akiknek a szülei hosszú távon itt akarnak boldogulni. Ezek a gyerekek villámgyorsan megtanulnak magyarul, és sokszor ők segítik ki szüleiket, amikor nyelvi nehézségeik támadnak. Sajnos előfordul, hogy épp a legjobb kínai gyerekek távoznak tőlünk, mert ők magyar iskolában is megállják a helyüket.

Ha már itt tartunk, az iskolai statisztikában azt látom, hogy miközben egyre nő a magyar gyerekek száma, a kínaiaké csökken. Miért van ez?

Elsősorban azért, mert a kínai közösség szétszórta a város különböző kerületeiben. Főleg Józsefvárosban és Kőbányán. Újpalotán viszonylag kevesen laknak. Hiába közlekedtetünk két iskolabuszt is, sokaktól mindkét útvonal távol esik. Meg aztán a tehetősebb kínaiak előszeretettel íratják be gyermekeiket angol nyelvű iskolába, főleg azok, akik tranzitországnak tekintik Magyarországot.

És minek köszönhető a magyarok növekvő részaránya?

Egyre többen felismerik a kínai nyelvtudásból származó perspektívákat. Ez ugye nem szorul külön magyarázatra?

Hol tanulnak tovább az itt végzett diákok?

Jellemzően valamelyik szakközépiskolában, mert a kínai szülők szeretik, ha a gyermekük szakmát tanul. Ám ha minden a terveink szerint alakul, akkor jövőre már nálunk is folytathatják. A jövő évtől ugyanis szeretnénk beindítani a gimnáziumi tagozatot.

Szurkolok maguknak! De lépünk tovább! Magyarországon nem ritkák az előítéletek. A kínai közösséggel szemben tapasztalt már ilyesmit?

Az iskolán belül sohasem. A városban járva viszont előfordul, hogy megbámulnak bennünket, itt-ott beszólnak, hogy „csing, csang, csung”. Ilyenkor azt mondom a gyerekeimnek, hogy föl se vegyék az efféle butaságot. Mellesleg a 23 fős osztályomban alig néhány gyerek kínai, miközben akad néhány vegyes házasságból származó tanítványom is. De járnak az iskolába örmény, mongol, vietnami és olasz gyerekek is.

Azt mondta az imént: az osztályomban. Ezek szerint osztályfőnök.

Bizony ám, idén ballag az osztályom.

Egyéb feladata is van?

Én vezetem a felső tagozatos munkaközösséget, mentortanárkodom, továbbá részt veszek a BECS munkájában.

Miben?

A BECS, vagyis a belső ellenőrzési csoport feladata a pedagógusminősítési rendszer helyi megvalósítása. Konkrétan: két év leforgása alatt valamennyi kolléga két-két óráján hospitálunk, értékeljük a látottakat, önértékeltetünk, kérdőívet töltetünk ki a szülőkkel – de hadd ne soroljam, mi mindenképp áll a minősítési folyamat.

Ezek szerint maga már tovább is lépett a Pedagógus I.-ből.

Szó sincs róla. Ez szakvizsga nélkül nem megy.

Amire – feltételezem – szorgosan készül.

Túl kicsik még a gyerekeim, úgyhogy ez egyelőre nem aktuális. Talán majd pár év múlva.

Vállal munkát az iskolán kívül is?

Nincs rá időm.

Jó, jó, de akkor miből él?

A fizetésemből.

És abból ki tud jönni?

Nézze, aki a pedagóguspályát választja, annak tudnia kell, hogy nem lesz belőle milliós. Ami pedig engem illet, nincsenek is ilyen vágyaim.

Nyelvtanárként hogy áll az idegen nyelvekkel?

Angolul és oroszul az általános iskolában kezdtem el tanulni, a Kőrösiben pedig orosz tagozatos osztályba jártam.

Az óráján a maga szájából is elhangzott néhány kínai szó. Ezek szerint a kinaival sem áll hadilábon.

Tudok valamicskét, és főleg azóta fejlődöm, amióta egy kínai kolléganőmmel bartekezünk: ő tanít engem kínaira, én meg őt magyarra. De bevallom, az írásjelekkel nem vesződöm, megelégszem azzal, ha szóban megértetem magam.

Járt már Kínában?

Négy évvel ezelőtt egy kínai könyvkiadó jóvoltából Sanghajban töltöttem az őszi szünetet.

Tudvalévő, hogy a kínai és a magyar mellett az angol a harmadik nyelv az iskolájukban.

Ami negyedik osztálytól kötelező.

Nem sok egyszerre három nyelv?

Hozzánk jó képességű gyerekek járnak. Sok szülő nem is elégszik meg a heti három órával, és a British Council által szervezett szakkörre is beírta a gyermekét.

Végül egy szokványos kérdés: mik a tervei?

Remekül érzem magam a suliban. Talán azért is, mert az alapítók közé tartozom. Meg aztán tudom, hogy a jövőendő középiskolában is számítanak rám.

Ezek szerint szívesebben tanítana haladó szinten?

Nemrég még igennel válaszoltam volna erre a kérdésre. Ma azonban kifejezetten élvezem, hogy én rakhatom le az alapokat, miközben egyvalamire nagyon ügyelek: nem

szabad belefásulnom a munkába. Persze velem is előfordul, hogy fáradok, de valami mindig átlendít a hullámvölgyön.

Mint például?

Például egy sikeres óra. Vagy amikor egy kicsi odafut hozzám, és se szó, se beszéd megölel.

Yang Yihui tanárnő óráján 13 negyedikes gyerek vett részt. Kukkot sem értettem a hallottakból, mert magyar szó nem hangzott el. Két dolog azonban így is feltűnt. Egyrészt, hogy a gyerekek kenik-vágják a kínait, ami nem csoda, hiszen tanrend szerint heti öt-hat órában tanulják. Másrészt, hogy szemlátómást élvezik az órát. Én is így voltam vele. Az interjúra Karsai Zsuzsanna tolmácsolásával került sor.

Noha Kína földrajzáról keveset tudok, kíváncsi vagyok, hol született.

A közép-kínai Hupej tartomány Jingzhou nevű városában.



Mit kell tudni róla?

A Jangce folyó partján terül el, közlekedési és kereskedelmi központként 6000 éves múltra tekint vissza. A maga 5-6 millió lakosával persze nem tartozik az igazán nagy városok közé.

Kínai viszonylatban... Mi szél hozta ide, pont Magyarországra?

Rengeteg akadállyal kellett megküzdenem. Alapfeltétel volt egy mesterszintű diploma. A gimnázium után először főiskolai tanári képesítést szereztem, majd nyolc éven át általános iskolában tanítottam kínai nyelvet, közben kínai nyelvkönyvek lektorálásában is részt vettem. Miután fölvettek a Pekingi Egyetem mesterszakára, a fővárosba költöztem. 2009-ben diplomáztam kínai nyelv és irodalom szakon, utána egyéves spanyol nyelvtanfolyamra iratkoztam be a pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen. Ezt követően pályáztam meg a külföldi lektori állást.

Ami – mint említette – nem volt sétagalopp.

Túl azon, hogy bizonyítanom kellett tanítási tapasztalatomat, folyamatosan számot kellett adnom rátermettségemről is.

A jelek szerint sikerrel. Hány éve is dolgozik a két tannyelvűben?

Idén már a hatodik tanévetem taposom. Ugyan az eredeti szerződéselem öt évre szólt, sikerült meghosszabbíttatnom.

Ha végérvényesen lejár a szerződése, mik a tervei?

Ezen egyelőre nem gondolkodom. Örülök, hogy a nyolcéves kislányommal itt lehetek, és ebben az iskolában dolgozhatok.

A kislánya is ebbe az iskolába jár?

Természetesen. Ő is negyedikes, akárcsak azok a gyerekek, akiknél hospitált.

És ki tud jobban magyarul: maga vagy a kislánya?

Ki más, mint ő? A gyerekekre valósággal ragad a nyelv.

Maga sosem vágott bele a magyartanulásba?

Dehogynem. Mindenekelőtt azért, hogy tudjak segíteni a lányomnak. Csakhogy a magyar nyelv kifogott rajtam, egy idő múlva feladtam. A kislányom bezzeg nem! Ma már az ő tolmácsolását veszem igénybe, ha kommunikációs nehézségeim támadnak. Ha viszont egyedül vásárolok, inkább angolul próbálkozom.

Mikor kezdett el angolul tanulni?

A 6. vagy 7. osztályban, nem úgy, mint manapság. A kínai gyerekeknek ma már a 2. osztálytól kötelező az angol. Az egyetem elvégzése után tíz évig nem használtam a nyelvet, úgyhogy sokat felejtettem.

Beszéljünk kicsit az órájáról! Fantasztikus, milyen gördülékenyen beszélnek a nebulók negyedikes korukra!

Néha én is elcsodálkozom: hogy a csudába tudnak ilyen jól? De mindegy is. A lényeg, hogy megy nekik. És persze roppant büszke vagyok rájuk. Képzeld csak: már elérték a négyesintés gyermekvizsga 2. szintjét! Sőt olyan is akad köztük, akinek a tudása a 3. szintet sűrölja. A sikeres vizsgázók aránya nálunk jóval magasabb, mint bárhol máshol Európában.

Maga szerint minek köszönhető a kínai nyelv iránti fokozódó érdeklődés Magyarországon?

Nyilván közrejátszik ebben a két ország közötti kapcsolatok javulása. Talán sosem volt még ilyen baráti a viszonyunk. Meg aztán egyre több magyar szülő érzékeli, hogy a kínai nyelvtudás hozzáadott értéket képvisel. A tőlünk kikerült egyik gyerek például a kínai légitársaságnál talált állást felnőtt korában, egy másik pedig a budapesti kínai nagykövetségen.

Budapesten tudvalévően sok kínai él. Tartja velük a kapcsolatot?

Főleg nemzeti, hagyományos vagy egyházi ünnepek alkalmából jövünk össze, de az iskolai elfoglaltságom mellett nem sok időt tudok velük tölteni.

Ha jól értem, másutt nem is vállal munkát?

Csak az itteni munkámra koncentrálok, és természetesen a kislányomra. Ez a kettő együtt bőven kitölti a napjaimat.

MŰHELYTITKOK

Idegennyelv-tanításunk helyzete

Beharangozó

Az idegennyelv-tanítás a rendszerváltás óta a magyar közoktatás kiemelt területe, ennek köszönhetően jelentősen fejlődtek a nyelvtanulási szokások és igények, a nyelvtanítás módszertana és intenzitása. Az idegen nyelveket beszélők arányában és a nyelvtanuláshoz való viszonyban azonban nem látható komoly javulás. Több mint két évtizeddel a rendszerváltás után érdemes elgondolkodni ezen a jelenségen. Mire lenne szükség ahhoz, hogy legyen végre egy generáció, amelyik teljesen természetesnek tekinti, hogy idegen nyelveken kell beszélnie, és amelynek van is ehhez technikája és stratégiája? Minek kellene másképpen történnie ahhoz a nyelvórákon, hogy a tanulók örömforrásként tudják megélni a nyelvtanulást és a nyelvtudást? Milyen társadalmi felelőssége van az idegen nyelveket tanítóknak?

A következő szövegben ezekhez a kérdésekhez gyűjtök gondolatokat, melyeket egyben vitaindítónak is számunk. Várjuk a szakemberek gondolatait a témáról: hol tart az idegennyelv-oktatás pedagógiai modernizációja, milyen tendenciákra számíthatunk, milyen változtatásokra lenne szükség? Milyen felelőssége és lehetősége van a szakmának ebben a helyzetben?

Einhorn Ágnes

EINHORN ÁGNES

Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban?

Vitaindító

Bevezetés

Hosszú ideig úgy tűnt, a magyarországi idegennyelv-tanítás fejlesztése sikertörténet. A rendszerváltást követő szükségszerű pedagógiai fejlesztések, a tanártovábbképzések gazdag kínálata, a sok módszertani innováció, az új szemléletű tananyagok mind erre utaltak. Azt gondolhattuk, hogy az aranykorban élünk (Medgyes Péter szóhasználat, Medgyes 2011). A lelkesedést némiképp lehűtötték a lassan csordogáló adatok a magyarok idegennyelv-tudásáról és a nyelvtanuláshoz való viszonyokról.

Számtalan kisebb-nagyobb kutatás folyt az elmúlt két évtizedben a magyar lakosság nyelvtudásáról (Nikolov–Vigh 2012), ezek esetenként egymásnak ellentmondó, nehezen értelmezhető adatokat eredményeztek, a tendencia nem tűnik biztatónak. A 2006-os Eurobarometer-kutatás szolgált először kétségeket ébresztő eredménnyel, hiszen Magyarország a nemzetközi összehasonlításban viszonylag szerény helyet foglalt el 2006-ban: az egy idegen nyelven beszélők aránya (42%) az EU-átlag alatt volt (56%), bár a két és a három nyelven beszélők aránya átlagos vagy jobb volt (Europeans and their Languages 2006: 9). Az átlaghoz vagy az „élmezőnyhöz” viszonyított adatok alátámasztották tehát a helyzet kudarcként való értelmezését, akkor azonban még lehetőség nyílt egy pozitívabb értelmezési keretre is. A korábbi kutatási eredmények, illetve a népszámlálások adatai alapján ugyanis jelentős javulás volt érzékelhető, hiszen míg az 1990-es évek elején a megkérdezettek közel egytizede állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven (Terescsényi 1996), a 2001-es népszámlálás során ez az adat már 19,2% volt (Vágó–Vass 2006). A pozitív tendenciára utaltak más kutatási eredmények is, amelyek a rendszerváltás után a közoktatásban részt vevő fiatalabb korosztályok nyelvtudását vizsgálták. Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint például 2004-ben a 15–29 évesek 61,1%-a, a 15–18 éveseknek már 77,7%-a állította magáról, hogy tud legalább egy idegen nyelven (Imre 2007: 126). Az Eurobarometer 2012 kutatási eredményei szerint azonban az idegen nyelveken beszélők aránya csökkent. Ebben a felmérésben már csak a megkérdezett magyarok 35%-a állította magáról, hogy legalább egy idegen nyelven beszél, 13% kettő, 4% három idegen nyelv ismeretét gondolta magáról (Europeans and their Languages 2012: 15). A megkérdezettek közül a korábbi kutatásnál 7%-kal kevesebben gondolták úgy, hogy legalább egy idegen nyelven beszélnek, a két és három nyelven beszélők aránya pedig még nagyobb arányban csökkent (14%-kal és 16%-kal kevesebb).

Minden korábbi idegennyelv-oktatási fejlesztés háttérében az a logikus megfontolás állt, hogy az idegennyelv-tanítás eredményességének növeléséhez szemléletváltásra van szükség, ám úgy tűnik, hogy ez a sok ráfordítás és jó szándék ellenére sem történt meg. Nem lehet a nyelvtanítást kiszakítani az iskola egészéből: pedagógiai kultúraváltásra van szükség ahhoz, hogy a magyar közoktatás eredményesebb és korszerűbb legyen. A ma munkába álló generációk folyamatos változásra és alkalmazkodásra kényszerülnek, a közoktatásnak ezért fel kell készíteni az iskolarendszerekből kilépőket a folyamatos tanulásra. Ez már önmagában is arra kényszerítené az iskolát, hogy alapvetően újragondolja a céljait és az eszközeit, a folyamatot azonban még tovább erősíti a közoktatási környezet jelentős módosulása, azaz a demográfiai változások és a társadalmi folyamatok alakulása miatt a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedése is. Az alulmotivált, rosszul szocializált, szegénységben élő gyerekeknél sokkal hamarabb mutatkozik meg egy-egy pedagógiai eszközrendszer eredménytelensége, mint szerencsésebb helyre született társaiknál. Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a most pályára lépő pedagógusoknak teljesen más eszközrendszerre, pedagógiai kultúrára van szükségük, mint amit a közoktatásban dolgozó tanárok generációról generációra átörökítenek. A legfontosabb kérdés talán az, mikor és hogyan lehetne változtatni ezen az örökségen. A tapasztalat ugyanis azt bizonyítja, hogy a tanulóként megélt emlékek, az egykori tanárok attitűdje, viselkedésmódja és módszertani kultúrája általában sokkal erősebben hat a következő tanárgenerációra, mint az akadémiai út során elméletileg megszerzett pedagógiai, szakmódszertani tudás. Nagy a felelőssége tehát a felsőoktatásnak, amely azonban a saját megoldatlan problémáival küzd: a tömegesedés, a kétszintűvé, majd újra egyszintűvé váló tanárképzés struktúrájának kialakítása módszertani, szemléleti kihívásokat jelent számára.

Az eredmények háttere

A rendszerváltás utáni extenzív fejlesztéseknek köszönhetően a magyar közoktatás nyelvoktatási körülményei nemzetközi összehasonlításban kifejezetten jók. A magas óraszámok és a csoportbontás következtében reálisan elérhető cél lehetne a gimnáziumokban legalább két, a szakközépiskolákban pedig legalább egy idegen nyelv használható szintű tudása (Vágó 2007). Ez azonban még mindig nem realitás.

Éppen az erős társadalmi érintettség miatt sokféle köznapi elmélettel lehet találkozni a magyarországi nyelvoktatás problémáit illetően. A korábbi extenzív fejlesztések lényege az óraszámok folyamatos növelése volt, ezért még ma is sok szülő vallja, hogy az iskolai nyelvtanítás feltételein kellene változtatni (még több nyelvére kellene). Emellett gyakran hallani köznapi társalgásban azt az elméletet, hogy a magyar anyanyelvűek számára különösen nehéz az idegen nyelvek tanulása. Ez utóbbit azonban nem támasztják alá nyelvészeti kutatások. Szerepe lehet azonban a társadalom zártságának is, és hasonlóan erős korlátozó hatása lehet a túlzó pragmatizmusnak. Kialakult ugyanis egy sajátos viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelteni annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt hogy maga a nyelvtanulás is az lehetne. Így a nyelvtanulás értelme leszűkül a nyelvismeret által elérhető jobb karrierre. Ez nem kifejezetten magyar jelenség, hanem egész Európára jellemző: miközben az Eurobarometer kutatási eredményei szerint a valós nyelv-

használat alapvetően a szabadidő jobb minőségű eltöltéséhez kapcsolódik (külföldi utazás, barátokkal való kommunikáció, filmnézés stb.), addig a nyelvtanulási célok között elsődlegesen a jobb állás reménye jelenik meg (Europeans and their Languages 2012). Sok európai polgár számára idegen az a gondolat, hogy az idegennyelv-tudás az életminőség javulását jelenti, és ez nem egyértelműen anyagi síkon értendő (Einhorn 2012).

Ezt a tendenciát Magyarországon erősíti a tény, hogy a rendszerváltás előtt iskolába járó felnőttek közül sokak számára kudarcélményt és frusztrációt okozott a nyelvtudás hiánya, és ezeket a negatív érzéseket a szülők és tanárok talán öntudatlanul továbbadják. A nyelvtanuláshoz még mindig sokszor drámák kapcsolódnak, gondolhatunk itt a nyelvvizsga hiánya miatt át nem vett diplomákra, a nyelvtudás elégtelensége miatt meghíúsult nemzetközi együttműködésekre. Érzékelhető, hogy nálunk a nyelvtanuláshoz való viszony nem normális, talán traumatizált. A nyelvtanulók sokszor viszonylag könnyen elérhető nyelvtudási szinteket is elérhetetlennek érznek, alábecsülik a saját képességeiket és lehetőségeiket, így meg sem próbálják használni a nyelvtudásukat.

A nyelvtanulás így sokak számára csak szükséges rossz, túlélendő feladat. A nyelvtudás interkulturális hozzáadéka, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megértése nem jelenik meg értéként, a nyelvtudás folyamatos karbantartása, további nyelvek tanulása nem jellemző szabadidős tevékenység. Természetesen gazdasági tényezők is szerepet játszanak ebben, hiszen a külföldi utazások lehetősége is hozzájárulhat a nyelvtanulási motivációhoz. Nyilvánvaló azonban, hogy pedagógiai, szemléleti kérdéseket is fel lehet tenni ebben a helyzetben.

Pedagógiai kultúra

A módszertani kultúra terén az idegennyelv-tanításban komoly hagyományok és eredmények figyelhetők meg. Az 1980-as években elérte Magyarországot a kommunikatív nyelvtanításnak nevezett pedagógiai fordulat. Ennek eredményeként az idegennyelv-oktatásban is megjelentek a reformpedagógiákból ismert cselekedtető módszerek, a felfedező tanulás. Azóta módszertani tekintetben a nyelvtanárok kifejezetten jó helyzetben vannak: a forgalomban lévő tankönyvek jelentős része korszerű szemléleti alapokon áll, más tantárgyterületekkel összehasonlítva a nyelvtanárok általában több továbbképzésen vesznek részt, amelyekben jelentős források jelennek meg a különböző célszágok kultúrintézeteitől is (British Council, Goethe-Institut stb.). Sok korszerű nyelvtanítási (kiegészítő) anyag található a különböző nyelvtanári blogokon, jó gyakorlatok gyűjteményekben, könyvkiadók honlapjain.

A magyarországi nyelvtanárképzés módszertani megújulása a rendszerváltást követően szinte azonnal elkezdődött. Az angol- és némettanárhiány gyors orvoslására az 1990-es években indított hároméves nyelvtanárképzések komoly megújító szerepet játszottak a hazai nyelvtanítási kultúrában (Bárdos–Medgyes 1997; Major 2008; Petneki–Szabylár 1997). Kétségtelen tény azonban, hogy úgy enyésztek el az ezredfordulón, hogy a tanulásaikat és eredményeiket nem dolgozták fel. A magyarországi nyelvtanárképzés szakmódszertani tartalmai között a rendszerváltás óta megjelennek a legmodernebb szemléleti elemek: a tanuló igényeinek és szükségleteinek a középpontba helyezése, a tanulói aktivitáson és önállóságon alapuló tanítási folyamat, az ehhez kapcsolódó változatos módszertani megoldások, az autentikus helyzeteket és

szövegeket tartalmazó tananyagok. Ezek alapján a szemléletváltásnak már rég be kellett volna következnie, hiszen a mai nyelvtanárképzésbe bekerülő hallgatóknak már a tanárai is tisztában voltak a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás lényegével, az interkulturális megközelítésmód fontosságával és a készségfejlesztés módszertani technikáival, mert ezt tanulták, ezt olvasták a szakirodalomban, ilyen tankönyvekkel dolgoztak. A különböző felmérések és kutatások eredményei azonban arra utalnak, hogy a korszerű tendenciák mellett a nyelvtanítás módszertanában még mindig vannak ma már túlhaladottnak tekinthető megoldások: a nyelvtanárok sok esetben nyelvpedagógiai értelemben korszerűtlennek tekinthető tananyagokkal dolgoznak, sokszor módszertanilag nagyon szűk repertoárt használnak, és kevéssé tudnak a tanulók igényeihez és szükségleteihez igazodni (Nikolov et al. 2009b). Feltételezhető, hogy a módszertani újítások, feladatok, megoldási módok úgy épültek be a tanári mindennapokba, hogy az alapjuknak tekinthető pedagógiai kultúraváltás nem történt meg. A módszertani technikák reprodukálása helyett kultúraváltásra, tehát átgondolt, tudatos pedagógiai „filozófiára” van szükség az eredményesebb tanításhoz.

A hatékony tanulás mögött négy tanuláspszichológiai alapelv áll: tanulói aktivitás, kooperativitás, kontextusba ágyazottság és tanulói autonómia. Fontos továbbá a motiváció és az érzelmek szerepe, az eredményes tanulás alapfeltétele ugyanis, hogy a tanuló pozitívan viszonyuljon a tanulás tárgyához: értse meg, miért kell tanulnia. A támogató környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra, az egyéni sajátosságokhoz igazodik a fejlesztés. A jó tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, és az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a segítő, fejlesztő visszajelzések a tanulás támogatásában. Fontos továbbá, hogy a tanulás beágyazott legyen a tanuló valóságába, gyakoriak legyenek a horizontális kapcsolódások a különböző tantárgyi területek között, továbbá erős legyen a kapcsolat a tanulási tartalmak és a társadalom, valamint a tágabban értelmezett valóság között (The Nature of Learning 2010).

Ezek tehát a tanulóközpontú, tanulói aktivitáson alapuló megközelítésmód fontosabb elemei. Ezzel szembe lehet állítani a tradicionálisabb, tanárközpontú pedagógiai kultúrát. A két felfogás között nemcsak „filozófiai” különbség van, hanem a tanításra vonatkozó alapkérdésekben is jelentősek az eltérések (lásd 1. táblázat). A fejlesztési célok és tartalmak, az alkalmazott tanítási és értékelési módszerek jelentősen eltérnek, ennek következtében a tanulói tevékenységek és a felelősség kérdése is eltéréseket mutat.

| | Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés | Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés |
|-------------------------------|---|---|
| A legfontosabb cél | A tanuló egyéni fejlődése | Az előírt tananyag megtanítása |
| A fejlesztés területei | Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia | Gondosan válogatott ismeretek |
| A tervezés alapja | Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek | A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport(norma) |
| Módszerek | Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperativitás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétele | Tanári aktivitáson alapuló módszerek |

| | Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés | Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés |
|--------------------------------------|--|---|
| Felelősség | Megosztva a tanár és a tanuló között | Alapvetően a tanárnál |
| Értékelés | A kitűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg | Szummatív (minősítő) értékelés, normaorientáltan (másokkal összehasonlítva) |
| Tipikus tanulói tevékenységek | Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik | Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál |

Forrás: Einhorn 2015

1. táblázat. A tanulóközpontú és a tanárközpontú megközelítésmód jellemzői

Ha az eddig leírt korszerű alapelveket szeretnénk kicsit gyakorlatiasabban összefoglalni, akkor a lényeg úgy összegezzhető, hogy a lehető legalacsonyabb nyelvi szintől támogatni kell az önálló nyelvhasználatot, olyan feladatokat kell adni, amelyek kihasználják a tényt, hogy ez a generáció folyamatosan az internethez láncolva él. A(z idegen) nyelvet arra kell használni, amire való: információszerzésre, információátadásra, gondolatcserére. Arra kell törekedni, hogy az idegen nyelvet mindenki a saját szintjén, a saját szükségletei szerint használja, és közben támogatni, bátorítani kell a kísérletezést, amely többnyire hibákhoz vezet. A tanulási folyamat tervezésekor pedig külön gondot kell fordítani arra, hogy a tanuló számára világossá váljon, gazdagodik az élete attól, ha nem csak az anyanyelvét tudja használni. Ezek tehát a lényegi területek, a pedagógiai alapelvek a sikeres nyelvtanításhoz, ezt kellene megvalósítaniuk a tanároknak. Ez azonban sokszor azért nem sikerül, mert a tanároknak többnyire kevés tapasztalatuk van arról, milyen lehetőséget és kötelezettséget jelent a tanulói oldalról a tanulóközpontú megközelítésmódban való működés. Ebből a szempontból kulcskérdés a felsőoktatás pedagógiai kultúrája.

A mai magyar felsőoktatás egyik jellemzője az alapfeltételek jelentős megváltozása, amelyhez nem sikerült jól alkalmazkodni. Ahogy az 1990-es évek elején a közoktatásra rázúdult a tömegesedés, úgy egy szűk évtizeddel később ugyanez történt a felsőoktatással is. Ennek következtében több olyan fiatal kerül be a felsőoktatásba, aki kevésbé önálló és felkészült a szakmai tárgyakból, nehezebben alkot véleményt, kevésbé rendelkezik értelmiségi stratégiákkal (információgyűjtés, rendezés, érvelés stb.), és a megváltozott célcsoportnál már nem működnek a korábbi eszközök és módszerek. Hangsúlyosabbá kell válnia a motiválásnak, az egyéni tanulási utak biztosításának, a differenciált fejlesztésnek, és frissíteni kellene a tanárok módszertani kultúráját is. Ez a felsőoktatás számára komoly kihívást jelent, hiszen olyan módszertani problémák merültek fel, amelyek teljesen idegenek a korábbi felsőoktatási környezettől. Ezt a helyzetet súlyosbította két további tény: egyrészt a tömegesedés Magyarországon sokkal gyorsabban zajlott le, mint más európai országokban (Fehérvári et al. 2011: 457), másrészt a menekülőútnak tekinthető kétszintű képzésre való átállás kapkodva történt meg.

Nem volt tehát idő a felsőoktatásban a pedagógiai környezet óvatos módosítására, új célok megfogalmazására. A felsőoktatásban dolgozók számára így mindennapos élménnyé vált a kudarc, amely nagyon gyorsan a hibáztatással párosult. A kétszintű

képzés megjelenése adhatott volna esélyt, hiszen a tömegesedés kezelésére alkalmas bolognai rendszer lényege éppen az, hogy az alapképzésben gyakorlatiasabb képzés folyik, amely lehetőséget ad az alapkészségek, az értelmiségi stratégiák megalapozására is, majd erre épül a szűkebb kör számára elérhető mesterképzés. Mivel azonban a kétszintű képzés bevezetésére nálunk úgy került sor, hogy a felsőoktatási intézmények először csak az alapképzések programjait állították össze (nagyon gyorsan), és a mesterképzés szakleírásai csak később készültek el, érthető önvédelmi reakciók jelentkeztek. Az intézmények megpróbálták az alapképzési programokat úgy elkészíteni, hogy azok lehetőséget adjanak a meglévő emberi erőforrások teljes körű kihasználására, azaz lényegében a korábbi ötéves programokat sűrítették be három évre. Tehát az egyéni fejlesztést igénylő, az alapkészségek terén hiányosságokkal küzdő hallgatók egy még zsúfoltabb, még elméletibb programot kaptak, mint korábban. Természetesen felül lehetett volna vizsgálni a programokat, a pedagógiai eszköztárat, a folyamatokat. Ehelyett azonban a tanárképzés nagyon gyorsan és előkészítetlenül tért át az osztatlan képzésre, a kialakult kudarcos helyzetért a bolognai rendszert hibáztatva.

Ráadásul a fiatalok későbbi érése, elhúzódó „gyermekstátusza” miatt a felsőoktatásnak lennének nevelési feladatai is. És itt nemcsak az önállóság és felelősségvállalás kérdéséről van szó, hanem olyan alapvető területekről, mint például az előítéletesség, amely a mai magyar társadalom egyik legsúlyosabb problémája. Ebben a tekintetben természetesen vannak kiváló programok, például az ELTE angoltanárképzésében a következetes „zéró tolerancia” az előítéletességgel és kirekesztéssel kapcsolatban (Holló 2013), és működnek a toleranciát segítő egyéb érzékenyítő programok is. Hangsúlyozottabban szükség lenne azonban a viselkedésminták és a tanári szerepfelfogás formálására. A leendő tanárok többnyire eszköztelenül és védtelenül kerülnek számukra idegen és ismeretlen társadalmi közegbe, viszik a saját tanulóként szerzett mintáikat, amelyek azonban csak nagyon szerencsés esetben működnek.

Hogyan tovább?

Az iskolarendszer szemléleti fejlesztésének igénye nem speciálisan magyar jelenség. Egyszerű internetes kereséssel megállapítható, hogy Európa sok országában folynak iskolafejlesztési projektek, ráadásul az is természetes, hogy a tanároknak másutt is olyasmit kell tanítaniuk, amit maguk nem tanultak. Amiben talán egyediek vagyunk, az az oktatáspolitikai politikai ciklusokba kényszerítettsége (Mátrai 2001: 61). A magyar közoktatás rendszerváltás utáni periódusának jellemzője, hogy versengő helyzetbe került a tanárközpontú, ismeretalapú, valamint a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés, és ebben a versengésben az oktatáspolitikai is tevékenyen részt vett. Ennek az a következménye, hogy a sok értékes pedagógiai kísérlet és fejlesztés eredménye mellett megfér a maradiság is. A magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, normaként sokszor a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jelenik meg. Ennek egyik jellemzője a szigorúan normaorientált tervezés, amely elsődlegesen „letanítandó” anyagot (Nagy 2010) határoz meg, tekintet nélkül az adott csoport szükségleteire vagy jellemzőire. Az értékelés is többnyire normaorientáltan történik, és ez az egyéni fejlődést nem segíti, hanem éppen gátolja. Az idegen nyelvi órák jellemzője az intenzív és folyamatos hibajavítás. Nem véletlen talán, hogy a magyar közoktatás nem vett tudomást a nyelvi

portfólióban (Európai nyelvtanulási napló 2001) rejlő pedagógiai lehetőségekről, mint ahogy beszédes a szöveges értékeléshez való sokszor elutasító viszony is tanári vagy szülői oldalról. Így azonban az értékelés folyamatosan hamis üzeneteket közvetít, beskatulyáz és megbélyegez, a hibákra fókuszál, és arra készíti az összes résztvevőt, hogy az eredményekért ne vállalja a felelősséget, hanem azt lehetőleg másra hárítsa.

A nyelvvizsgák kiemelt szerepe miatt a magyar közoktatásban eltűzött mértékben jelennek meg a vizsgatréningre alkalmas modellfeladatok, a fejlesztés helyett csak folyamatos mérés történik. Így a tanár azt közvetíti a nyelvtanulónak, hogy amit csinál, az hibás és kevés, úgy telnek el a tanórák, hogy még az sem derül ki a tanulók számára, mire is jó a nyelvtudás. Ha fiatalokkal beszélgetünk a nyelvtanulási tapasztalataikról, általában a frusztráció a legjellemzőbb a történeteikre.

A szegény és iskolázatlan szülők gyermekeinek fejlesztése minden tantárgyból komoly problémát jelent, ám az idegen nyelvek esetében ez még súlyosabb. A rossz szociális háttérű, kilátástalan közegben élő gyerekek sokszor egyáltalán nem rendelkeznek célokkal, illetve az életcéljaik között nincsenek olyanok, amelyek nyelvtanulásra ösztönöznék őket. Márpedig a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítéssel nem lehet jól kezelni a motiválatlanságot és a tanulók különbségeit, így a tanári munka folyamatos kísérője a sikertelenség, amiből viszont logikusan következik a hárítás és a hibáztatás. Ez teljesen érthető, hiszen nem lehet tartósan a sikertelenség frusztrációjával élni, a kudarcra kell valamiféle magyarázatot adni. A magyar közoktatás minden szintjére az jellemző, hogy az előző iskolafokot vagy a családot, esetleg magát a tanulót hibáztatják a várt sikerek és eredmények elmaradásáért. Ezt a hárító, hibáztató attitűdöt természetesen erősíti az oktatási rendszer szélsőséges szelektivitása is. A szabad iskolaválasztás nem túl körültekintő szabályozása azt eredményezte, hogy nemcsak a szülő válogat az iskolák között a gyermeke számára, hanem az iskola is válogat a gyerekek között (Kertesi–Kézdi 2008). A rendszer működési alapja tehát nem a fejlesztés, hanem a válogatás, és ez erősíti azt a tanári beállítódást, hogy a nehezebben kezelhető gyereket nem fejleszteni kell, hanem elutasítani. Nem része a pedagógiai normának a különbségek tudomásul vétele. Ez az attitűd többnyire csak azokon a helyeken jelenik meg, ahol az iskola a földrajzi helyzete vagy a hierarchiában elfoglalt helye miatt nem válogathat a tanulók között, tehát ahol pedagógiai innovációra van szükség a napi túléléshez is.

A leszakadókkal szembeni hibáztató attitűd és a szolidaritás hiánya társadalmi szinten további akadályokat jelent a pedagógiai fejlesztések számára. Ez a társadalmi norma ugyanis annyira erős, hogy még a kitörési lehetőségeket jelentő kísérleteket is magába olvasztja. Erre kiváló példa a 2004-ben bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam intézménye. Az alapgondolat az volt, hogy egy – a normál képzésbe beékel – kiegészítő, úgynevezett 0. évfolyamon az idegennyelv-tudás fejlesztése olyan módon történjen, hogy közben az esélykiegyenlítő szerep is érvényesüljön (Ajánlás... 2004), tehát a plusz évben legyen mód az alapkészségek pótlására és az informatikai ismeretek bővítésére. A magyar közoktatás és a társadalom meglepően rövid idő alatt illesztette be ezt a lehetőséget a rendszerbe úgy, hogy az alapvetően mégis a középosztály gyerekeinek esélyeit növelje. A kutatások azt mutatják ugyanis, hogy nem az eredetileg elvárt célcsoporttal foglalkozó iskolák indították be ezt a képzést, és hogy az eredeti szándékoktól eltérően sok helyen felvétellel válogatják ki a tanulókat a nyelvi előké-

szító évfolyamra (Fehérvári 2008). Így nem sikerült egyértelműen az esélykiegyenlítés céljának megfelelni (Nikolov et al. 2009a). Ezt a gyakorlatot a szabályozással is követte az oktatásirányítás, hiszen ma már szigorú kimeneti követelményekhez kötik a nyelvi előkészítő évfolyam indítását: a NYEK-et végző tanulók 80%-ának B2 szintű érettségi vizsgát vagy nyelvvizsgát kell tennie (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet). Ezzel egyértelműen megszűnt a nyelvi előkészítő képzés esélykiegyenlítő funkciója.

Nyilvánvaló, hogy egy tanár csak akkor érezheti sikeresnek magát, ha a tanítványai is azok. Ha azonban a siker csak a másokkal összehasonlítható, szummatív típusú mérésekből nyerhető eredmény (nyelvvizsgák száma, jó érettségi eredmények), akkor csak annak lehet sikerélménye, aki a legjobb tanulókat válogatja ki, és az ő kiváló eredményeiknek örül. Ebben az értékhierarchiában a megtett út, a tanuló fejlődése egy nagyon alacsony színtről egy annál magasabbra nem egyértelmű sikerélmény. A folyamatot és a helyzetet a tanuló is inkább kudarcok soraként éli meg, ennek az eredménye pedig alulmotiváltság és önértékelési problémák. Pillanatnyilag tehát az idegennyelv-tanításra jellemző a sikertelenség érzése és a felelősség háraitása a tanár és a tanuló oldaláról egyaránt.

A kérdés tehát az, hol van a kitörési pont az idegennyelv-oktatás számára. Két évtizeden keresztül a szakértők reménykedtek abban, hogy az extenzív fejlesztés, tehát a feltételek folyamatos javítása sikert eredményez. Így ma már van megfelelő óraszám, van csoportbontás, többnyire van technika is, adódik tehát a kérdés: mi kell még?

Társadalmi felelősség

Megkerülhetetlen még egy fontos kérdés: a nyelvtanulás nevelési lehetőséget is rejt magában. A tanulóközpontú módszerek segítenek a szociális készségek fejlesztésében is, és az idegennyelv-tanításra jellemző interkulturális szemlélet komoly lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók tényleg megismerjenek és elfogadjanak másféle szokásokat, embereket és kultúrákat. A jó szemléletű idegennyelv-tanításnak komoly szerepe lehet tehát abban, hogy élhetőbb társadalomban éljünk, és ez a pedagógiai kultúraváltás legnagyobb tétje. Az oktatás eredményessége természetesen meghatározza, milyen minőségű munkaerő lép be a gazdaságba, de azt is, hogy a felnőtt társadalom tagjai mennyire képesek békés együttélésre az övékétől eltérő felfogásokkal, mennyire tudják vállalni a felelősséget a hibáikért, mennyire tudnak önálló döntéseket hozni. A tanárközpontú, ismeretalapú felfogás a legnagyobb jó szándékkal is autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, hiszen a tanár készen adja át a tudást, a tanuló pedig megfellebbezhetetlen igazságokat vesz tudomásul (Nahalka 2011). A jó tanuló tehát hallgat és figyel, elfogadja a tanár igazságait, igyekszik megfelelni az elvárásoknak, könnyen kezelhető és átlagos. Egy jól működő, gazdaságilag is fejlődő, innovatív társadalomban azonban olyan tagokra van szükség, akik kérdeznek, ellentmondanak, kreatívak, együttműködők, márpedig ezt a tanárközpontú módszerekkel nem lehet elérni.

A pedagógiai kultúraváltás felveti a kérdést, hogy az iskola, amely természetesen tükrözi a társadalmi viszonyokat, meg tudja-e változtatni azokat, hozzá tud-e járulni a társadalom fejlődéséhez. Egy olyan tantárgyi terület, amely folyamatos interakcióra épül, változatos tematikus tartalmakhoz kapcsolódó gondolatcsere feltételez, kiemelt szerephez jut a tanulók nézeteinek alakításában, szociális fejlődésükben, és ezt a társadalmi felelősséget az idegennyelv-tanításnak fel kellene vállalnia. Egy viszonylag

homogén nyelvű és kultúrájú országban a nyelvtanulás sokat segíthet az idegentől való félelem legyőzésében, és mindennek lehet szerepe a társadalom demokratikus igényeinek formálásában is.

Összegzés

A kiindulási pontunk az a kérdés volt, mire lenne szükség a magyarországi idegen nyelv-oktatás eredményességének növeléséhez. A kérdés elméleti háttere az, hogy az ismeretalapú és tanárközpontú pedagógia egy alapvetően készségfejlesztésen alapuló tantárgy esetében kevés sikerrel kecsegtet. Valószínű egyébként, hogy ez a pedagógiai megközelítésmód hasonlóan sikertelen más tantárgyi területeken is, de ott sokszor nem ennyire nyilvánvaló a kudarc, hiszen az ismeretelemek meglete adott esetben elfedheti az alkalmazási képességek hiányát. A tanulóközpontú, tevékenység- és kompetenciaalapú megközelítés tehát növelné a közoktatás és a felsőoktatás eredményességét, ráadásul a szaktárgyi tudáson túlmutatóan a társadalom fejlődésére is hatna. Ez a felismerés nem új, gyakorlatilag az elmúlt 25 év nyelvpedagógiai fejlesztéseinek ez állt a középpontjában. Így adódik a kérdés, miért nem sikerült teljes mértékben megvalósítani a szemléletváltást. Valószínű, hogy a különböző képzések és továbbképzések eredményeit, lényegi elemeit a résztvevők nem tudták teljesen beépíteni az életükbe. Sokszor trükköket és technikákat vittek csak magukkal, érdekes feladatokat, játékokat, amelyek nem álltak össze egységes szemléletté. Az is lehet, hogy túl nagy erőfeszítés lett volna az alapvetően konzervatív, tanárközpontú szemléletmóddal működő iskolai közegben elszigetelten, más módon dolgozni. Nyilvánvaló, hogy a tanulók a különböző szemléletmódokat egyben élik meg, és nem lehet elvárni egy gyerektől, hogy az egyik órán csendben üljön, fogadjon el mindent kérdés nélkül, a másikon viszont aktívan és kreatívan működjön. Az 1990-es évek nyelvpedagógiai fejlesztéseihez képest ebben a tekintetben is jelentős változások történtek, hiszen a nyelvtanár ezekkel a problémákkal ma már nincs egyedül, sőt éppen a tömegesedés miatt elodázhatatlaná váló változtatások jelentős pedagógiai fejlesztésekhez, iskolafejlesztési projektekhez és modellekhez vezettek.

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a közoktatásban és a felsőoktatásban is a jelenleg elfogadott pedagógiai norma megváltoztatására lenne szükség. A nyelvtanárképzésnek, a tanártovábbképzéseknek és a tanárok önképzésének arra kellene irányulniuk, hogy aktivizálják, kontextusba helyezték mindazt, amit a nyelvtanárok már tudnak, és ki kellene használni minden olyan lehetőséget, amely túlmutat a nyelvtanítás szűk körén. Támogatni kellene a módszertani típusú együttműködések a tantestületekben, a teljes tantestületeket érintő pedagógiai fejlesztéseket. Fontos lenne az együttműködés a felsőoktatásban is, hiszen a pedagógiai, a szakmódszertani képzésben, illetve a diszciplináris tárgyakban sokszor gyökeresen különböző pedagógiai kultúrák jelennek meg, amelyek a leendő tanárra együttesen hatnak. Erősebb reflektivitásra lenne szükség: a tanár értékelje a tanítási folyamatot, a hallgató reflektáljon a tanulói múltjára, a képzés és a továbbképzés reflektáljon a társadalom változásaira.

A tanároknak meg kellene élniük a felsőoktatásban és a tanártovábbképzéseken, milyen az, ha a tanár nem tekinti magát a tudás fő forrásának. A minőség és az eredményesség fogalmának új értelmezését hangsúlyozottan bele kellene vinni az iskolai gondolkodásba. Nyilvánvaló, hogy ez nagyon nehéz, hiszen sokszor a szülőkkel is meg

kell értetni, a gyermekük érdeke is, hogy végre megforduljon az alaptétel: a fejlesztés álljon a középpontban a hibáztatás helyett. A tanároknak azt a nehéz feladatot kell vállalniuk, hogy időnként szembemenjenek a társadalmi normákkal és elvárásokkal, néha saját berögződéseikkel is.

A nemzetközi együttműködések, a globalizáció korszakában élünk: egy nyelveket nem beszélő, bezárkózó, idegenektől féltő kultúrában szocializálódó fiatalok csak a 21. század vesztesei lehetnek. Az idegennyelv-oktatás ennek a problémahalmaznak nyilvánvalóan csak egy része, de a nyelvoktatás fejlesztésének hosszú távon komoly társadalmi hatása is lehet. Ezt a társadalmi felelősséget az idegennyelv-oktatásnak kellene vállalnia.

IRODALOM

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM. (Letöltve: 2015. 11. 20.)
- Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához (2004): Budapest: Nemzeti Erőforrás Minisztérium. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi>. (Letöltve: 2014. 06. 25.)
- Bárdos Jenő – Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* 3/1–2, 3–19.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Európai nyelvtanulási napló* (2001): Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Intézmény, Nodus Kiadó.
- Europeans and their Languages* (2006): European Commission. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf. (Letöltve: 2010. 02. 09.)
- Europeans and their Languages. Report* (2012): Special Eurobarometer 386. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf. (Letöltve: 2013. 08. 28.)
- Fehérvári Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle* 58/2, 30–50.
- Fehérvári Anikó – Imre Anna – Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 133–196, 427–462.
- Holló Dorottya (2013): A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás* 19/3, 25–38.
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 107–136.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest: Educatio, 15–25. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069. (Letöltve: 2015. 11. 20.)
- Major Éva (2008): *A szakmodszertani képzés és a gyakorló iskolai munka tartalma és aránya az angol, finn, holland és német nyelvtanárképzésben összehasonlítva a hazai helyzettel*. Budapest: Oktatósi Kerekasztal. Háttér tanulmány. http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/08/major_szakmodszertani.pdf. (Letöltve: 2014. 06. 04.)

- Mátrai Zsuzsa (2001): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 54–66.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/a_paruhuzamosok_mar_talalkoztak. (Letöltve: 2014. 06. 04.)
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005–2008/2009*. Budapest: OKM. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>. (Letöltve: 2014. 06. 24.)
- (2009b): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov Marianne – Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 241–288.
- Petneki Katalin – Szablyár Anna (1997): És a német? A hároméves némettanárképzés eredményei és kérdőjele. *Modern Nyelvoktatás* 3/3, 15–24.
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 2/3, 3–16.
- The Nature of Learning: using research to inspire practice*. (2010) Paris: OECD Publishing.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 137–174.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 197–278.

JUHÁSZ VALÉRIA

Filmfeliratozási projekt nyelvórán

Bevezetés

A nyelvtanulás egyik legmotiválóbbr módja a filmnézés. A következőkben olyan filmfeliratozási projektet mutatok be, amelynek célja, hogy elősegítse a nyelvtanuláshoz kötődő, tartós belső motiváció kialakulását. Olyan osztályra terveztük a projektet, amelyben az osztály egyik fele angolt, a másik fele németet tanul. A projekt célja a közös filmnézés megszervezése. Az osztály egyik fele magyarul feliratoz egy közösen kiválasztott angol, a másik fele pedig egy német filmrészletet, amely illeszkedik az idegen nyelvi kompetenciájukhoz. Így az egész osztály érteni fogja a filmeket.

A megvalósíthatóságot szem előtt tartva a következőkben leírom a filmfeliratozási projekt alapvető elemeit mind a tervezés, mind a kivitelezés, mind az értékelés szempontjait áttekintve. Úgy vélem, ezek olyan biztonsági fogódzót jelentenek, amelyek alapján bele mernek vágni mások is egy hosszú távon hatékony nyelvtanulási módszer alkalmazásába.

Az autentikus videók használata a nyelvórán megfelel a Dörnyei (1995) által meghatározott öt területnek, melyek nélkülözhetetlenek az idegen nyelvű kommunikációs kompetencia kialakításához. Ezeket a területeket azért érintem, mert a filmfeliratozás során meghatározóak abból a szempontból, hogy mit miként értelmezünk. Ebben a feladatban kiemelt jelentősége van mind a nyelvek, mind a kultúrák összehasonlításának, így ez a projekt többszörösen támogatja akár egy mondatban, egy képben az idegen (és a magyar!) nyelvi kompetencia erősödését. Nézzük hogyan, mely területeken!

Az idegen nyelvű kommunikációs kompetencia alapvető területei Dörnyei (1995) alapján:

- diskurzuskompetencia (kohézió, deixis, koherencia, műfajstruktúra, konverzációs struktúra);
- nyelvi kompetenciák (szintaxis, morfológia, lexikai ismeretek, fonológia, ortográfia);
- stratégiai kompetenciák (témaelkerülések, -befejezések, kompenzációs stratégiák – körülírások, anyanyelvből tükörfordítás, nonverbális jelek stb., időnyerő stratégiák – hezitálások, ismétlések stb., önmonitorozó stratégiák – újrafogalmazások, interakciós stratégiák – segítségkérés a megfogalmazásra, ismétlés, magyarázat kérése, visszajelzés kérése a megértésre);

- szociokulturális kompetenciák (szociális kontextuális tényezők, stilisztikai illősegek, kulturális és nonverbális kommunikációs tényezők);
- cselekvési kompetencia (a nyelvi funkciók ismerete: interperszonális „cserék” – üdvözlés, búcsúzás, elköteleződések kifejezése, figyelem kimutatása stb., információadás, -kérés, vélemények megfogalmazása, érzések kifejezése, rábeszélés, meggyőzés, problémák kifejezése – bocsánatkérés, kritizálás stb., a jövőre vonatkozó forgatókönyv – ígéret, tervek).

A fent leírt öt kompetenciaterületet különböző megfigyelési feladatokon keresztül erősíthetjük már a filmfeliratozási projekt előkészítő tevékenységeiben is. Például:

- Figyeljétek meg, hogy a következő filmrészletben ki szólal meg többször, ki kezd a beszélgetést, és ki zárja le! Indokoljátok meg, miért így történtek a szereplők pozíciójából adódó megszólalások!
- Figyeljétek meg a következő rövid filmrészletben, milyen metakommunikációs eszközöket alkalmaznak a szereplők a nyelvi eszközök mellett! Indokoljátok meg, miért ezek fordultak elő a különböző szereplőknél!
- Figyeljétek meg, hogy a következő vitarészletben ki milyen nyelvi fordulattal fogalmazza meg, hogy most a véleményét fogja kifejezni („úgy vélem”, „azt hiszem”, „meglátásom szerint” stb.), majd értékeljétek, melyik volt a legerősebb, leghatározottabb véleménykifejezés. Indokoljátok meg, miért!

A következőkben leírt projektből jól látható, hogy nem húzunk határvonalat a nyelvtan-fordításos módszer, illetve a kommunikáció-központú nyelvoktatás között, hanem azokat egymást kiegészítően, ötvözve tekintjük az eredményes tanítás részének (vö. Drahotá-Szabó 2011).

A projektpedagógia

A projektpedagógia az ún. nyílt oktatási-tanulási formához tartozik, amikor az indirekt vagy nyitott oktatás célja az együttműködésen alapuló problémamegoldó készség fejlesztése, illetve a kreativitásra, innovatív gondolkodásra nevelés. Pedagógiai projekt lehet minden olyan komplex téma feldolgozása, amely több tantárgyból származó ismeretek, képességek, készségek mozgósítását igényli (tantárgyközi koncentráció) (M. Nádasi 2010).

A projektalapú tanítás során hangsúlyos szerepet kap a reflektív gondolkodás. A reflektív gondolkodás nélkülözhetetlen eleme az a fajta „rugalmas gondolkodás” (Dweck 2012), amely az eredményeket, a munkafolyamatban szerzett tapasztalatokat az elkövetkezendők kiindulópontjaként kezeli. Az újabb feladatokat nemcsak aszerint választja meg a feladatvállaló, mennyire érzi magát képesnek a feladat elvégzésére, azaz hogy bizonyítsa meglévő kompetenciáit („rögzült gondolkodás”), hanem az újabb kihívásban új tanulási lehetőségeket keres.

Pedagógiai projekt minden olyan, diákkezdemenyezésen alapuló feladatvégzés, amely egy előre konkretizált (pedagógiai és a projekttermék) cél *határidőre* történő elérését tűzi maga elé. A projekteknek ez sarkalatos pontja. Az ebben való jártasság a későbbi életben sikeres időmenedzsmentre nevel. Az időmenedzsment számos cégnél és a mindennapi rutinjaink során is olyan hangsúlyos összetevő, amit egy ilyen pro-

jektben közvetlenül lehet tanítani már az iskolában is. A későbbiekben látható részletes ütemterv (Gantt-diagram) indokoltsága ezért – úgy vélem – jóval nagyobb, mint ahogy azt a legtöbb esetben kiemelik a projekt módszer esetében.

A projekt módszer folyamata, főbb lépései:

- Tanulók *kezdéményezésére* a pedagógus a tantervi célokhoz illeszti a projekt munkát.
- *Célok kitűzése*, megvitatása – érvek, ellenérvek –, pontosítás.
- *Átfogó terv* elkészítése: a célok egzakt meghatározása (a tanár a diákokkal együtt), a fejlesztendő kompetenciák körének átgondolása (tanári feladat). Az átfogó terv pontossága, kidolgozottsági szintje attól függ, milyen projekt tapasztalatokkal rendelkeznek a készítői.
- *Részletes munkaterv* kidolgozása: ebben pontosan rögzítve vannak az egyes munkafolyamatok, az időkeretek, mérföldkövek, ellenőrzési pontok (lásd alább: Gantt-diagram, 1. ábra), a felelős személyek, az értékelési szempontok. A feladatlistához előre hozzárendeljük, hogy az elvégzett feladat minőségéhez képest mennyi pontot kaphat a tanuló.
- A megvalósítási folyamat – dokumentálása *portfólió*, *projektnapló* formában is történhet.
- Az *utómunkálatok* során értékelés történik, korrekciós folyamatok zajlanak.
- A projekt eredményének *bemutatása*. A projektvégzés motivációs szintjét pozitívan befolyásolja, ha a terméket, produktumot széles közönség előtt mutatják be a készítők.
- Reflexiók, értékelés – ezt értékelési táblázat (rubrikák) segítségével lehet objektívebben végezni, amelyben az egyes részfeladatok súlyozva vannak (Hunya 2009). Az értékeléskor alkalmazhatunk súlyozott értékelési táblázatot (rubrikákat), amelyekre példát is hozok a projekt végén.

A feliratozás típusai

Az idegennyelv-tanítás módszertanában alapvetően háromféle feliratozásról beszélhetünk. Nézzük, melyek ezek, és mikor melyiket célszerű alkalmazni!

1. Az idegen nyelvű filmet a nézők anyanyelvére fordítják le (interlingvális, szten-derd feliratozás – informális nyelvtanulás).

2. Kimondottan nyelvtanulási célból használják a feliratokat (formális nyelvtanulás. Ilyenkor egyszerűsítik, átírják a feliratokat a hangsávban hallható szöveghez képest, vagyis kihagynak részeket, a nyelvtanulási célokhoz jobban igazítják, de nagymértékben nem változtathatják meg a szöveget, hiszen a hallott és a látott szövegnek „egybevágnak” kell lennie a megértés elősegítéséhez).

3. Az idegen nyelven feliratozzák a filmet, vagyis a hangsáv és a felirat nyelve megegyezik (intringvális vagy monolingvális felirat – szövegfelismerési, beszédsegmentálási készség elősegítése, beszédhallási készség, olvasási képesség, ortográfiai ismeretek stb.) (Caimi 2013).

Egy negyedik feliratot is megemlít a szakirodalom, amikor anyanyelvű filmeket feliratoznak idegen nyelvre. Ez is igen hatékony módja a nyelvtanulásnak, ennek alkalmazása azonban nem elterjedt.

A feliratozás technikai megfontolásai

Egyszerűbb feliratok készítéséhez megfelelő az ingyenesen letölthető Subtitle Workshop szoftver, alkalmazásához azonban érdemes néhány szempontot figyelembe venni.

A feliratozás lényeges jellemzőit Zolczer (2015) alapján foglalom össze. A felirat szövege általában rövidebb, mint a média hangsávjában elhangzó szöveg, hiszen figyelembe kell venni a nézők olvasási sebességét is. Szem előtt kell tartani, hogy a feliratok hossza és a láthatósági idő lehetőleg ne okozzon veszteséget az audiovizuális élményben. A feliratok ideális hossza egy sorba rendezve 30–40 karakter, két sorban 70–80 karakter. Az egysorosok láthatósági hossza kb. 3–5 másodperc, a kétsorosoké 4–6. Az olvasási sebesség az újabb kutatások szerint 17 karakter per másodperc. Két felirat között 2–4 képkocka szünetnek kell lennie.

A feliratok készítésekor alkalmazott leggyakoribb fordítástechnikai eljárások: az *elimináció*, vagyis a kihagyás, az *átültetés* (dialektusok, szleng) és az *egyszerűsítés* (szintaktikai szerkezetek felbontása).

A filmfeliratozásos projekt előkészítése

Az idegennyelv-oktatásba már a kezdetektől be kell építeni az idegen nyelvű audiovizuális tapasztalatszerzést. Vagyis a filmfeliratozási projekt előfeltétele, hogy a tanulóknak szerezenek tapasztalatokat feliratozott filmekkel kapcsolatokban – egyszerre kell követni a filmet (kép, hang) és a feliratozást. Elsődleges fontosságú, hogy a nyelvtanulók az idegen nyelvű filmek nézésével kapcsolatban pozitív, szorongásmentes idegennyelv-tanulási élményeket szerezenek (Caimi 2006; Tóth 2015). A képek jobban beépülnek az emlékezetbe, mint a szavak, együttesen pedig élesítik a megfigyelést, és még inkább erősítik a megértést a saját, többszörös, előzetes tapasztalatokra épülő reflexiókon keresztül, így fokozatosan fejlődik a kulturális tudatosság, és jobban beépül a kultúra a hosszú távú memóriába (Fabe 2004; Sherman 2003).

Eleinte csak rövid, 1-2 perces feliratozott filmrészleteket használunk, lehetőleg dialógusokon keresztül, ahol a diákok megfigyelhetik a beszélgetésben az intonációt, a hangsúlyt, az idegen nyelvi kultúrát, a verbális (auditív) tartalmakat azok folyamatosan jelen lévő nonverbális (Bavelas 2000) megerősítésén keresztül, valamint a beszédaktusokat, a konnotatív tartalmakat, az értékeket, attitűdöket, az idegen nyelvű kommunikatív kompetencia sajátosságait (Caimi 2013; Thanasoulas 2001; Tognozzi 2010). Gyakran tapasztalható, hogy a nyelvileg magas szinten lévő nyelvtanulók ismeretei és képességei a diskurzus, illetve a pragmatikai kompetencia hiányát mutatják, ami azt jelenti, hogy nemcsak a „mítetek” kell megtanítani, hanem a „hogyanokat” és a „miértetek” is (Moran 2001), mert a nyelvtanítás egyben kultúratanítás is.

Olyan filmrészleteket kell kiválasztani, amelyek az előzmények nélkül is jól megérthetőek, és a mindennapi, valós kommunikációs szituációt idézik fel (Tognozzi 2010).

A feliratozott filmrészletek megnézését elő kell készíteni előzetes, idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztő feladatokkal (ezekhez fentebb írtam példákat), valamint a szükséges szókinés megismertetésével. Az utólagos feladatokkal ellenőrizzük a megfelelő megértést és az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlődését is. A filmrészletet lehetőleg többször nézessük meg, hogy a kommunikatív szituáció a lehető legtöbb vonatkozásában beépülhessen a nyelvtanuló idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájába. Érdemes a dialógusokat a filmrészleteket követően el is játszani a tanulókkal.

Projektterv

A következőkben részletezem a munkaterv fázisait (1. táblázat), az ütemezés lépéseit és időtartamát egy diagram bemutatásával, majd példaként ismertetek egy olyan értékelési táblázatot, amely a különböző szempontok figyelembevételével, azok súlyozásával részletesebben elemzett és alaposabban megindokolt értékelést tesz lehetővé, mint amit a gyakorlatban általában tapasztalunk. Ez az értékelési táblázat olyan előremutató szempontokat is tartalmaz, amelyek a jövőbeli munka feladatvállalásait és munkavégzési minőségét, az elköteleződést serkenthetik.

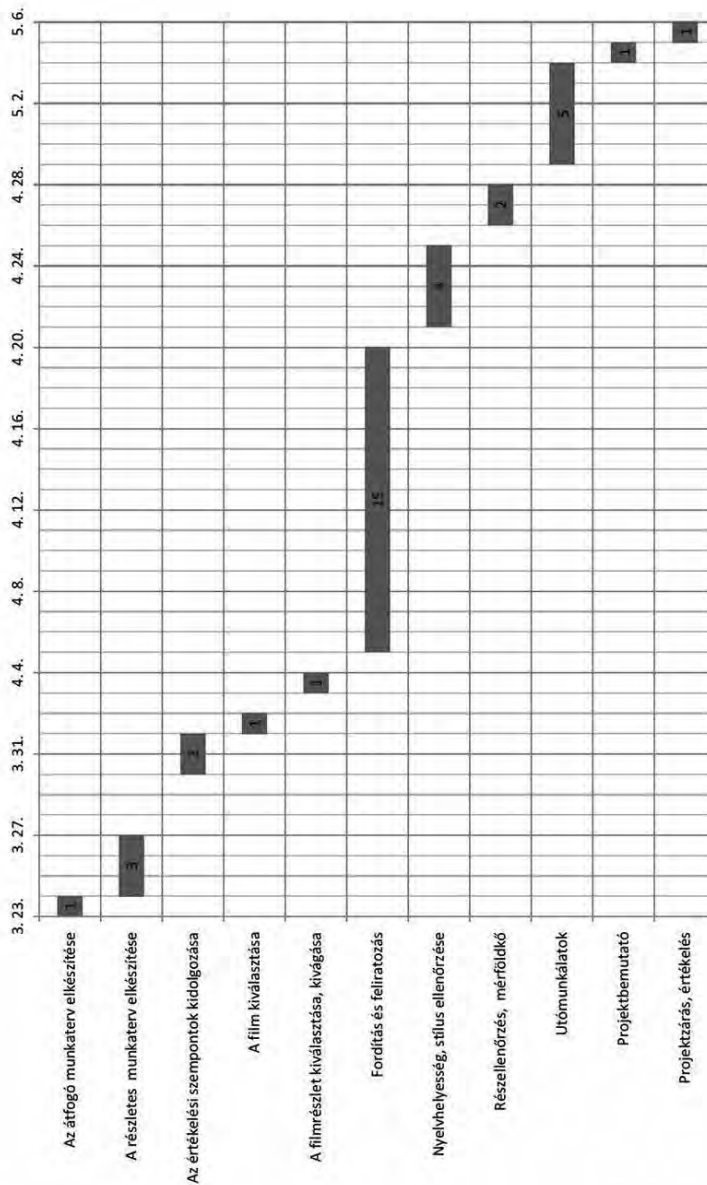
| | |
|---|--|
| A projekt neve | Idegen nyelvű film részletének feliratozása magyarul |
| A projekt célja | Közös filmnézés a másik idegen nyelvet tanuló csoporttal |
| A projekt pedagógiai célja | <p>A diákok legyenek képesek hozzájárulni az infokommunikációs társadalom modern technológiából adódó multimediális világának alakításához, ne csak fogyasztóként, hanem alkotóként is</p> <p>A multimediális eszközök készségszintű alkalmazásának gyakorlása</p> <p>A multimediális, digitális eszközökhöz kapcsolódó literációs ismeretek bővítése</p> <p>Kooperatív munkaszervezés, szervezési készségek</p> <p>Egymás tanítása, elismerése, elfogadása</p> <p>A diákok képesek legyenek csoportban együttműködve részeire bontani, megtervezni és technikailag kivitelezni, a feladatokat felosztva határidőre elvégezni a fordítást, feliratozást. Feladattudatuk, együttes felelősségük erősödjön</p> |
| A projekt eredménye | Magyarul feliratozott idegen nyelvű filmrészletek |
| A projektmunka felvetésének okai | <p>Az önálló idegennyelv-tanulás iránti önbizalmat erősíteni kell</p> <p>Több, az idegennyelv-tudásuk szintjéhez illeszkedő autentikus nyelvi anyaggal kell találkozniuk a diákoknak, hogy megtapasztalhassák eddig szerzett ismereteik valós értékét</p> <p>Fejleszteni kell a fordítói kompetenciákat: idegen nyelvi vs. anyanyelvi tudás</p> <p>Interkulturális ismeretek szerzése</p> <p>Valós nyelvtudás működtetésének szükségessége</p> |
| Fejlesztendő kompetenciák | Idegen nyelvű szöveg hallás utáni értése, együttműködés, csoportmunka, kompromisszumkészség, vezetési tapasztalatok, felelősségtudat, anyanyelvi készségek, idegen nyelvi készségek, infokommunikációs kompetencia, kommunikatív nyelvi kompetencia, technikai kompetencia, digitális kompetencia, kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia, hatékony, önálló tanulás (reciproktanítás), interkulturális kompetencia, meggyőzés, érvelés |
| Célcsoport | Felső tagozatos diákok |
| Erőforrások | <p>Személyi: minimum 4 fő, 1 fő segítő pedagógus</p> <p>Tárgyi: számítógép, internet, szótárak</p> |
| A projektvégzés helyszíne | Iskolai tanítási óra, iskolai könyvtár, otthon |
| Időtartam | 44 nap (a tanulók előzetes tudásának, IKT-kompetenciáinak függvényében változhat) |

| | |
|--|--|
| Kapcsolódó tárgyak | Informatika: videó vágása, felirat készítése, információkeresés, videószerkesztő programok kezelése Anyanyelv: szövegalkotás, szövegszerkesztés, stílusztika, helyesírás, nyelvhelyesség, tömörítés, kreatív nyelvhasználat |
| Értékelési szempontok a pedagógus számára | Minden tanulót sikerült-e bevonni a munkába? Hogyan sikerült a határidőt tartani? Mit tudtak a diákok a projekt előtt, mit tanultak: történt-e tanulás? Milyen mértékben sikerült a digitális eszközt megismerniük és használniuk a projekthez? Megfelelő volt-e a kiválasztott filmrészlet nyelvi szintje? Mely anyanyelvi és idegen nyelvi részképességek fejlesztését kell kitérni a mostani tapasztalatokból adódóan? Milyen önálló tanulási stratégiákat használtak, melyek kialakítása, fejlesztése szükséges még? Mennyire volt lehetséges, hogy a diákok önállóan dolgozzanak, megkapták-e időben a megfelelő segítséget? |
| Értékelési szempontok a diákok számára | Hogyan sikerült együtt dolgozniuk? Problémák vs. erősségek? Kit mi motivált a feladatban? Ki milyen feladatokat vállalt, ki miért volt felelős, hogyan teljesítette? Kinek milyen erőssége jelentkezett a projektmunka során? Hogyan tanították meg egymásnak az új alkalmazást? Melyek voltak a projekt elvégzésének legnehezebb részei? Hogyan, miben segítettek egymásnak? Mi ment gördülékenyen? Hogyan határozták meg a feliratozás minőségi kritériumait? Milyen segítséget vettek igénybe a munkához? Hogyan értékelik az elért eredményt? Hogyan értékelik egymás és saját maguk hozzájárulását a projekthez? |

1. táblázat. A filmfeliratozási projekt átfogó munkaterve

A *projektpedagógia* részben kiemeltük, mennyire lényeges a projektoktatás során a megfelelő ütemezés kialakítása, az időterv elkészítése. Ugyanilyen időterveket készítünk mi is a napi, heti feladataink szervezésére, azonban a rutinok kialakulásakor ennek leírására a mindennapi életben nincs szükség. A legtöbb munkahelyen vagy munkavégzés során azonban van „ütemterv” – mit mikorra kell elkészíteni, milyen sorrendben, annak érdekében, hogy határidőre minden elkészüljön.

A filmfeliratozási projektünkhöz illeszkedő Gantt-diagramot az 1. ábra mutatja¹.



1. ábra. A filmfeliratozási projekt Gantt-diagramja

¹ Gantt-diagram készítéséhez segítség a következő honlapon található: <http://pcsuliblogspot.hu/2014/06/gantt-diagram-az-excelben.html>. Ugyanitt videós anyag is található: <https://www.youtube.com/watch?v=QFV7wfhUBNc>. (Mindkettő letöltve: 2015. 10. 20.)

Tapasztalataim szerint a projektpedagógia egyik legkényesebb pontja az értékelés, mert nem készítenek olyan, előre egyeztetett kritériumrendszert, amelynek mentén a feladatvégzés minőségéhez illeszkedően viszonylag objektíven lehet értékelni a feladat kivitelezését akár az egyes szereplőkre is lebontva. (A 2. táblázat a csoportos, a 3. táblázat pedig az egyéni értékelésre hoz példát.) Ennek elmaradása vagy esetlegesen a „mindenki nagyon ügyes volt” megoldás a későbbiekben demotiválja mind a feladatokat addig lelkesebben végzőket, mind a visszahúzódozókat. A nem megfelelő értékelés eredménye arra korlátozódik, hogy túl vagyunk a feladaton, megcsináltuk.

A projektben való feladatvállalás, az egymás segítése biztosítja a dinamikus munkavégzést és a fejlődést.

| | 50 pont | 40 pont | 30 pont | 20 pont |
|-------------------------------|---|---|--|---|
| A feliratozás minősége | A fordítás, feliratozás elkészült, pontos szövegtartalom, magyaros nyelvhasználat, nincsenek helyesírási, stilisztikai hibák, megfelelő tömörítések, leleményes nyelvi fordulatok | A fordítás feliratozása elkészült, pontos szövegtartalom, néhol helyesírási, stilisztikai hibákkal, leleményes nyelvi fordulatokkal | A nyersfordítás feliratozása elkészült, kevés helyesírási hiba, magyartalan fordítások, stílusa nem illik a kontextushoz | A nyersfordítás feliratozása megtörtént helyesírási hibákkal, magyartalan szófordulatokkal, nem megfelelően választékos stílusban |

2. táblázat. Az eredmény csoportra vonatkozó értékelése

| Lehetséges szempontok a munkafolyamatban való részvétel egyéni értékelésére | Értékek |
|---|------------|
| Együttműködés | 0–30 pont |
| Feladatvállalás | 0–20 pont |
| Egymás tanítása, segítése | 0–30 pont |
| Munkaszervezésben való részvétel | 0–20 pont |
| Az infokommunikációs eszköz használatának elsajátítása | 0–30 pont |
| A fordításban való részvétel | 0–30 pont |
| A feliratozásban való részvétel | 0–20 pont |
| A magyar szöveg nyelvi igényességének kialakításában való részvétel | 0–30 pont |
| Összesen | 0–210 pont |

3. táblázat. Az eredmény egyénre vonatkozó értékelése

Zárógondolatok

A projektpedagógiai oktatásról – annak elméleti megalapozottságáról, a megvalósított gyakorlatokról – már sokszor olvashattunk a szakirodalomban. Mivel napjainkban is vonzóak azok az iskolák, amelyek rendszeresen projekt módszerrel dolgoznak, korántsem idejétmúlt újra és újra hangsúlyozni, hogy a tananyaghoz illesztett projekt módszer jóval több képességterületen hoz jártasságot mind a tanulók, mind a tanárok,

mind az iskola és a tágabb közösség számára annál, minthogy az gyakran azonnal, közvetlenül mérhető lenne.

Az általam leírt filmfeliratozási projekt megalapozza a hosszú távon motiváló, önszabályozó idegennyelv-tanulást, amely valódi, tantermen kívüli kommunikációra készít fel az autentikus anyag használatán keresztül. A Dörnyei által leírt öt kompetenciaterület egyszerre jelenik meg a folyamatban, így azt mondhatjuk, hogy a valós életben zajló idegen nyelvi kommunikációt a leginkább a filmnézéssel közelíthetjük meg. A feliratozott filmek visszahatnak a néző meglévő tudására: a tanuló egyezteteti a hallottakat az olvasottakkal és a film megértésével is. Ez a metakognitív folyamat, azaz a megértési folyamat monitorozása számos szövegértés-felmérő tesztben is megjelenik, hiszen az alkalmazott stratégiák helyességére vonatkozóan azonnali visszajelzést ad.

Úgy vélem, a nyelvtanítás során az ilyen típusú audiovizuális anyagok használatára még nagyobb hangsúlyt kell fektetni a közoktatásban, hiszen az idegen nyelvi kompetenciákat ez fejleszti az iskolai körülmények között talán a legsokrétűbben.

IRODALOM

- Bavelas, J. B. (2000): Nonverbal aspects of fluency. In: Riggenbach, H. (szerk.): *Perspectives on fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 91–101.
- Caimi, A. (2006): Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation* 6, 85–98. http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php. (Letöltve: 2015. 10. 20.)
- (2013): Subtitles and language learning. In: Gambier, Y. – Doorslaer, L. van (szerk.): *Handbook of translation studies 4*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 167–173.
- Dörnyei, Z. (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specification. *Applied Linguistics* 6/2, 5–35.
- Drahota-Szabó Erzsébet (2011): (Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?). *Modern Nyelvoktatás* 17/4, 14–35.
- Dweck, C. S. (2012): *Mindset*. London: Robinson.
- Fabe, M. (2004): *Closely watched films*. Berkeley: University of California Press.
- Hunya Márta (2009): Projektmódszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle* 59/11, 75–96. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035_upsz_200911_075-096.pdf. (Letöltve: 2015. 10. 20.)
- M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségépítő Szervezetek Szövetsége.
- Moran, P. R. (2001): *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sherman, J. (2003): *Using authentic video in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thanasoulas, D. (2001): The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy* 3/3. http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html. (Letöltve: 2015. 10. 20.)
- Tognozzi, E. (2010): Teaching and evaluating language and culture through film. *Italica* 87/1, 69–91.
- Tóth Zsuzsa (2015): Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás* 21/1, 18–31.
- Zolczer Péter (2015): A feliratozás elméletéről, gyakorlatáról és didaktikájáról. *Fordítástudomány* 17/1, 5–18.

KÖNYVSZEMLE

Kontráné Hegybíró Edit –
Csizér Kata – Piniel Katalin (szerk.)

Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 150 p.
ISBN: 978-963-409-021-2

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén már közel tíz éve, 2006 óta foglalkoznak a siketek idegennyelv-tanulásának vizsgálatával. 2006 és 2010 között a Nemzeti Kutatási és Technikai Hivatal (NKTH) Jedlik Ányos Pályázata által támogatott *Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban* projekt keretein belül hallássérült felnőttek nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálták egy országos kérdőív és budapesti siketekkel és nagyothallókkal folytatott interjúk segítségével. A kutatás igazolta, hogy a siketség nem akadályozza a hatékony idegennyelv-tanulást, ugyanakkor számukra feltétlenül szükséges az információk teljes akadálymentesítése, azaz jelnyelven való elérhetőségének biztosítása. Emellett kiemelt szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében a képzett oktató, a megfelelő tananyag, valamint a nyelvtanuló személyes motiváltsága. A projekt eredményei az interneten is megtekinthetők a kutatócsoport honlapján, a <http://esely.elte.hu/> címen.

A kutatócsoport munkája azonban itt nem ért véget. A projekt folytatásának tekinthető a *Siket és súlyosan nagyothalló diákok idegennyelv-tanulási motivációja, képzetői és stratégiai* című OTKA-projekt, melynek zárókiadványa a *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányához* sorozat 175. köteteként megjelent mű. Ez a könyv azonban sokkal nagyobb feladatra vállalkozik, mint a kutatás eredményeinek jól áttekinthető összegzése. Már maga a kötet tárgya is úttörőnek mondható, hiszen a magyarországi, 14–19 éves siket és

súlyosan nagyothalló tanulók idegennyelv-tanulási helyzete még feltérképezetlen, s erre a feladatra hazánkban eddig még nem is vállalkoztak. Pedig ez elengedhetetlen lenne a hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulásának megkönnyítéséhez, a tananyagok és szemléleti eszközök készítéséhez és az oktatók továbbképzéséhez.

Ahogy a kutatás adataiból kiderül, a siket és nagyothalló fiatalok érdeklődnek az idegen nyelvek iránt, és képesek érzik magukat ezek elsajátítására, de általában kevés a motivációjuk. A nyelvtanár szerepe ezért is kiemelkedően fontos, hiszen az érdekes órák, a pozitív nyelvtanulási élmények, a segítség, a motiválás mind hozzájárulnak a nyelvtanulás sikerességéhez. A tanárok feladata szinte megoldhatatlanul nehéz. Hiába írja ugyanis elő a 2009. évi Jelnyelvtörvény, hogy 2017-re a hallássérülteket oktató-nevelő intézményeknek kétnyelvű, a magyar jelnyelvet és a hangzó magyar nyelvet használó oktatást kell biztosítania, az ehhez szükséges segédanyagok még hiányoznak.

Nem készültek még a hallássérültek sajátos igényeihez szabott nyelvkönyvek, kiegészítő anyagok, módszertani kiadványok. A tanárok órákat töltenek azzal, hogy különböző forrásokból a tanítványok életkorának és érdeklődésének megfelelő feladatokat és szemléltetőeszközöket készítsenek. Ezeket azonban nem tudják megosztani oktatótársaikkal, ahogy a felmerülő problémákat sem tudják megbeszélni, mivel iskoláikban sok esetben izoláltan dolgoznak. A kutatási eredmények elemzése mellett ezen próbál segíteni a kötet, melynek második fejezetében módszertani ismereteket, harmadik fejezetében pedig tematikus óraterveket kínálunk a szerzők az olvasónak. Ahogy a könyv előszavában is olvashatjuk: „A szakembereket [...] ma már nem az a kérdés foglalkoztatja, hogy tanuljanak-e a hallássérültek idegen nyelvet, hanem csak az: hogyan?” (7).

A kötet szerkezete jól áttekinthető: három nagyobb fejezetből áll, ezek pedig két-három alfejezetre tagolódnak. Az első fejezet három, jól strukturált zárótanulmányban összegzi a kutatás egyes szakaszainak eredményeit. A fejezet első tanulmányában Csizér Kata a kérdőíves vizsgálat eredményeinek statisztikai elemzését végzi el. A nagymintás kérdőíves vizsgálat adatközlői 14–19 éves hallássérült diákok voltak. A 105 kitöltő közül, a hiányos kitöltéseket nem számolva, 96 tanuló eredményeit vizsgálták. A vizsgálat az összes magyarországi siketeket oktató általános iskolát és egy budapesti, hallássérült tagozatot működtető szakközépiskolát ölelt fel. Bár nem csak ezekben az intézményekben tanulnak hallássérült fiatalok, az integrációban tanuló siket és nagyothalló diákok vizsgálatára tett kísérletek sorra kudarcot vallottak, így őket nem vonták be a kérdőíves adatgyűjtésbe. Az iskolák a megkeresésre azt a választ adták a kutatóknak, hogy ezek a diákok felmentést kapnak az idegen nyelvi órák alól. A kérdőív három nyelvtanulási változót vizsgált: az egyes nyelvtanulók nyelvtanulási motivációját, képzeiteit és stratégiáit. Csizér Kata a vizsgálat ismertetésével és e változók rövid meghatározásával kezdi tanulmányát, majd rátér az adatok statisztikai elemzésére, amit könnyen értelmezhető táblázatokkal szemléltet. Az írás függelékében az 52 kérdésből álló kérdőív is megtalálható.

A második tanulmány Kontráné Hegybíró Edit munkája, aki a tanulókkal készített interjúk eredményeit ismerteti. A kérdőívek eredményei alapján a beszélgetésre vállalkozó 31 tanulóval készítették interjút. Az interjúk részben strukturált felépítésűek voltak, azaz előre megírt, rövid és lényegre törő kérdések irányították a kommunikációt, ugyanakkor a tanulóknak volt lehetőségük a témától való eltérésre is. A kérdések öt témakör köré csoportosultak a már említett változók vizsgálatának céljából. A kb. 30 perces interjúkat diktafonnal, valamint videokamerával is rögzítették. A kommunikáció akadálymentesítésének érdekében jelnyelvi tolmács is se-

gédkezett a vizsgálat elvégzésében. A következő lépésben szöveges átíratot készítettek az interjúkról, és ezeket a MAXQDA kvalitatív szövegelemző szoftver segítségével dolgozták fel. A tanulmány először ismerteti a vizsgálat menetét és módszereit, majd az eredményeket elemzi számos példát hozva a tanulókkal folytatott beszélgetésekből. Az írás függelékében az interjúk kérdései is olvashatók.

A harmadik Piniel Katalin tanulmánya, ez a tanárokkal és intézményvezetőkkel folytatott beszélgetéseket ismerteti, elemzi. A kutatócsoport a vizsgált intézmények tanáraival és igazgatóival vette fel a kapcsolatot, és az intézmények működéséről, az idegennyelv-tanítás szervezéséről, valamint a nyelvtanárok személyes tapasztalatairól tett fel kérdéseket. A vizsgálat, ahogy a tanulók esetében, itt is részben strukturált interjúk segítségével folyt. A tanulmányban Piniel Katalin először a nyelvtanári vélekedésekről nyújt rövid áttekintést, majd a kutatás módszereit ismerteti, az adatokat kategóriákba sorolva elemzi, döntéseit számos példával támasztva alá. A függelékben, ahogy az előző tanulmánynál, itt is megtalálhatóak az interjúk kérdései.

A kötet második nagy fejezetében két gyakorlott tanár, Deákiné Bajkó Ágnes és Gergely Eszter kínál módszertani segítséget a siket és súlyos fokban nagyothalló diákokat oktató idegennyelv-tanároknak. A kutatás tapasztalatai alapján a siketeket és nagyothallókat oktató nyelvtanárok gyakran elszigetelten dolgoznak, és a képzésük sem egységes. Sokan idegennyelv-tanári diplomával tanítanak, de gyógypedagógiai ismeretekkel nem rendelkeznek, mások viszont gyógypedagógiai diplomával, de nyelvtanári képzés nélkül foglalkoznak a fiatalokkal. A fejezet két tanulmánya ennek a két, eltérő képesítésű csoportnak szolgál hasznos ismeretekkel. Az első tanulmány egy tömör szurdopedagógiai összefoglaló, amely a legalapvetőbb fogalmaktól kezdve a tanulók vizsgáztatásáig igyekszik minden szükséges pontra kitérni.

A második tanulmány az előzőhöz hasonlóan lényegre törő és alapos, a hallássérültek idegennyelv-tanításához fogalmaz meg szakmódszertani tanácsokat és ajánlásokat.

A harmadik nagy fejezet – véleményem szerint a legérdekesebb – tematikus angolóra-terveket tartalmaz. A kutatáshoz más programok is társultak, melyek a hallássérült fiatalokat oktató nyelvtanárok munkájának megkönnyítését, az órákra való felkészülés lerövidítését és az órák színesebbé, motiválóbbá tételét célozták. Az érdeklődő tanárok workshopon, kerekasztal-beszélgetésen és továbbképzésen vehettek részt, ahol megbeszélhették eddigi tapasztalataikat, felvételeiket, panaszait. A kötetben található rugalmasan szerkeszthető óravázlatokat is a kutatásban részt vevő nyelvtanárok közreműködésével állították össze a szerzők. Az óravázlatok nemcsak a tanítványok és az oktató igényeihez szabhatók, de a vázlatokban megadott internetes címeken elérhető interaktív táblás tananyaggal is kiegészíthetők.

Nemcsak azoknak ajánlom ezt a könyvet, akiknek hivatásuk a siket és nagyothalló fiatalok oktatása, hanem mindenkinek, akit érdekel ez az eddig hazai viszonylatban kevésbé feltárt, ugyanakkor igen fontos terület. A kötet jól áttekinthető szerkezete, szemléletes példái és táblázatai, valamint rövid, de lényegre törő definíciói, olvasmányos hangneme a laikus olvasó számára is élvezetessé és érdekessé teszi a művet. Emellett egy olyan problémára hívja fel a figyelmet, amely nemcsak az oktatók, hanem a szülők, és legfőképpen az érintett siket és súlyosan nagyothalló gyermekek számára is kiemelkedően fontos.

Stári Eszter

Janice Bland – Christiane Lütge
(szerk.)

Children's literature in second language education
[Gyermekirodalom az idegennyelv-oktatásban]

London – New Delhi – New York – Sydney:
Bloomsbury, 2014. 224 p.
ISBN: 978-1-4725-7627-9

Nagy örömmel és érdeklődéssel kezdem olvasni a sokak által régen várt, összefoglaló jellegű, hiánypótló tanulmánykötetet. Pedagógusként és a téma iránt elkötelezett kutatóként már az első pillanatban ígértesnek tűnt a könyv címe, melyhez hasonló, a témát ilyen széles körben körüljáró kiadvány legjobb tudomásom szerint még nem volt elérhető. A téma – a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban való felhasználása – nem új keletű. Az elmúlt évtizedek során hol előtérbe került, hol kissé hanyagoltta vált, jelenleg azonban ismét reneszánszát éli a módszer. Az irodalom anyanyelvi oktatásban betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen. A gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban való felhasználása azonban sokszor csak részleges, ugyanakkor a jól megtervezett, nyelvi készségek fejlesztését strukturáltan célzó tankönyvek részét képezik az irodalmi szöveg szemelvények. Jelen kötet alaposan átgondolt szerkezetével precízen körüljárja a téma elméleti hátterét, friss kutatási eredményekről számol be, és jól alkalmazható gyakorlatokat mutat be.

A kötet szerkezetét tekintve négy fő részre osztható, s a részeken belül 19 különböző, 5–15 oldal terjedelmű tanulmányt olvashatunk. Az egyik szerkesztő, Janice Bland már a bevezetőben (1. fejezet, 1–11) igyekszik megfogalmazni, a szakirodalom alapján mit értenek a gyermekirodalom fogalmán, ami nem egyszerű, tekintve az irodalmi olvasóközönség és az alkotások heterogenitását. Kitér arra is, milyen akadályok állnak a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban való alkalmazásának útjában, a továbbiakban

pedig bemutatja, hogyan közelíti meg a kötet négy fő része a kutatási területek minél szélesebb körét.

A könyv első része a gyermekirodalmi művek extenzív olvasásával kapcsolatos empirikus kutatásokat mutatja be (*Extensive reading with children's literature*), ami tulajdonképp szándék nélküli olvasást jelent, leginkább szórakozási, kikapcsolódási céllal. Az adott részen belül négy tanulmányt olvashatunk, melyek mind az extenzív olvasás idegennyelv-elsajátításban játszott gyakorlati hasznát és előnyeit igazolják. A 2. fejezet szerzője, Stephen Krashen „Szabad olvasás: még mindig jó ötlet” (*Free reading: still a great idea*) című írásában (15–24) – saját és mások kutatási eredményei alapján – hangsúlyozza, hogy a szabadon választott szövegek olvasása jelentős előnyökkel jár az idegen nyelv elsajátítása során. A Beniko Mason által írt 3. fejezet (25–32) szinte kiegészíti az előzőt, hiszen nyolc Japánban kivitelezett kutatást mutat be röviden, melyek igazolják, hogy a szabad olvasás történéshallgatással, esetleg egyéb feladatokkal kiegészítve még hatékonyabb lehet. A 4. fejezetben (33–43) Annika Kolb egy németországi általános iskolában indított projektjéről számol be, melynek keretében képeskönyvek extenzív olvasásának hatását vizsgálták. A jól megtervezett, részletes kvalitatív kutatás eredménye igazolta, hogy a képeskönyvek alkalmazása során fejlődtek a tanulók nyelvi stratégiái, nőtt a motivációjuk és az önbizalmuk, valamint fejlődött olvasási készségük. Az adott fejezet érdekességeként kiemelhető: a kutatás során azt is felismerték, hogy a hangos olvasás nem mindig segít a szövegértésben, ám nyelvi tudatossághoz és helyesebb kiejtéshez vezet. Az 5. fejezet (45–52) is érdekes, extenzív olvasási projektet mutat be egy belga középiskolában. A tanulók fiatal felnőtteknek szánt irodalmat olvastak, és portfóliót készítettek. A 16 résztvevő önkéntes alapon csatlakozott az akciókutatáshoz, így feltételezhetően amúgy is lelkes olvasók, és remek eredményeket is értek el. A tanulmány szerzője, Johan Strobbe nagyszerű gya-

korlati ötletekkel látja el az olvasót arra nézve, milyen módon motiválhatjuk tanulóinkat. További alternatívákat is említ arra nézve, hogyan érzünk el még jobb eredményeket a mai digitális világtól olyannyira elválaszthatatlan tanulóinknál.

A kötet második része három tanulmányt foglal magába, és a vizuális műveltség és a nyelvi kompetencia kérdéskörét járja körül képeskönyvek és képregények idegen nyelvi órán való felhasználása kapcsán. A képeskönyvek és képregények közkedveltek a tizenévesek körében, és kiválóan hozzájárulnak a lelkes felnőtt olvasóvá váláshoz. A 6. fejezet (55–70) olyan fogalmakat tisztáz, mint irodalmi vagy vizuális műveltség, képeskönyv vagy képregény, és a kutatási eredmények alapján arra a következtetésre jut, hogy mindezeket integrálni kell az idegennyelv-oktatás folyamatába is. A szerző, Eva Burwitz-Melzer kiemeli, hogy a képregények osztálytermi felhasználása még mindig előítéletekbe ütközik, ám azok haszna megkérdőjelezhetetlen. Fejlesztik a hagyományos nyelvi kompetenciákat, a vizuális műveltséget, segítenek megérteni a verbális és vizuális kapcsolódási pontokat, a szövegillusztráció interpretációját stb. Mindezt konkrét példák és javaslatok segítségével teszi a szerző. A 7. fejezet (71–84) szintén izgalmas területekre evez, s a képeskönyvet mint a felfedezés tárgyát helyezi a középpontba (*Picturebook: object of discovery*). A szerző, Sandie Mourão a képeskönyvek peritextuális elemeit (minden olyan elem, amely lényegében keretbe foglalja az adott könyvet, például borító, előszó, főcím, alcím) emelte a tanóra keretei közé, s megfigyelte, hogy a tanulók anyanyelvük helyett egyre többször és bátrabban használják az idegen nyelvet is a képeskönyv impresszumának tanulmányozása közben. Egyfajta képeskönyv-anatómiáról beszélhetünk, hiszen tanulmányozhatjuk a borítót, a címdalt, az illusztrációkat és az egyéb információkkal bíró oldalakat, és máris különféle következtetéseket vonhatunk le. A szerző szerint az angol mint idegen nyelv oktatásában peritex-

tuális elemek hasznosításával kapcsolatban korábban még nem készült empirikus kutatás. A peritextuális elemek tanulmányozása fejlesztette a portugál gyerekek szövegértési készségét, és segített a történet előzetes megismerésében. A 8. fejezet (85–94) átvezeti az olvasót és a nyelvtanulót a kisgyermekkorból a középiskolás korba. A fejezet címe is ezt sugallja: „Tündérmesék másképp: átmenet az általános és a középiskolás angolnyelv-tanulás között” (*Fairy tales with a difference: creating a continuum from primary to secondary ELT*). A posztmodern képeskönyvek – mint például Wiesner *Three pigs (A három kismalac)* című története (88) – a klasszikus meséken alapszanak, mégis több értelmezési szinten olvashatóak. Az antropomorfizált karakterek nemcsak a kisebbek, hanem az idősebb nyelvtanulók fantáziáját is beindítják, érdekes beszélgetésekhez, jellemzésekhez vezethetnek.

A kötet harmadik része hat fejezetet tartalmaz, mindegyik a gyermekirodalom interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő szerepével foglalkozik (*Intercultural encounters with children's literature*) az idegen nyelvi osztályokban. A 9. fejezet (97–105) a gyermekirodalomban megjelenő másság kérdését tárgyalja. Christiane Lütge szerint a másság fogalma nemcsak etnikai vagy kulturális eltérést takarhat, de a fantasyirodalom segítségével beszélhetünk olyan másságról, mint Harry Potteré, a varázslóké, a szörnyeké stb. Ez még inkább segít abban, hogy beleképzeljük magunkat mások helyzetébe, és könnyebben elfogadjuk az interkulturális másságot. A 10. fejezet (107–117) tovább taglalja a másság kérdését. Susanne Reichl azt fejtegeti, hogy a fiatal felnőtt regényirodalom miként segítheti a kultúrákat áthidaló tanulást. Olyan ideális kulturális tanulási folyamatot javasol, mely integrálja a kulturális, kognitív, pszichológiai és nyelvtanulási elméleteket is egy regény példáján keresztül az angol nyelvi órákon. Ez a leírás azonban eléggé elméletinek tűnik, és érdemes lett volna több példával illusztrálni.

A 11. (119–128) és a 12. fejezet (129–137) tovább részletezi az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési lehetőségeit, egyrészt képregények és grafikus narratívák, másrészt egy konkrét regény példái segítségével, ami hasznos lehet a gyakorló pedagógusok számára. Érdekességként kiemelhető, hogy a 11. fejezet szerzője, Carola Hecke szerint a képregények nem feltétlenül könnyebb olvasmányok a tanulók számára, hiszen az elvont fogalmak és az ismeretlen szavak nem minden esetben magyarázhatóak képek segítségével. A 13. fejezet (139–149) amerikai ifjúsági irodalmat olvasó tajvani tinédzserekkel folytatott vizsgálatot mutat be, melynek során fejlődött a résztvevők kulturális kompetenciája és nyelvi készsége. A kutatás aránylag kis mintával, hat fő részvételével zajlott, így sajnos messzemenő következtetések levonására nem alkalmas. A 14. fejezet (151–158) szintén izgalmas, ám a magyar olvasó szemével elég távoli témával foglalkozik: amerikai benntűlött, indián karakterek modern gyermekirodalomban való megjelenéséről olvashatunk, melynek segítségével fejleszthető a másság, a heterogenitás elfogadása.

A negyedik és egyben utolsó rész öt tanulmányból és egy összefoglalóból áll, melyek a kreativitás történetmesélés, illetve kreatív írás segítségével történő fejlesztésével foglalkoznak (*Creative writing for second language students*). A 15. fejezet (161–172) a kreatív írás fogalmát tárgyalja – gyakorló pedagógusok számára hasznos olvasmány, hiszen azonnal alkalmazható tippeket és ötleteket is találhatnak benne. A 16. fejezet (173–182) az eltérő képességekkel rendelkező tanulók egy osztályon belüli oktatásának kérdésével és az ebből adódó nehézségek kiküszöbölésével foglalkozik egy irodalmi mű kapcsán. Eszerint az irodalmi művek értelmezése során a heterogenitást nem szabad akadályként kezelnünk, inkább újabb lehetőségként kell értelmeznünk. Az itt olvasható javaslatok átfogó jellegűek, és csak kiindulópontként szolgálnak a témában. A 17. fejezet (183–194)

az önbecsülés és a pozitív társadalmi attitűd fejlesztését tárgyalja konkrét gyermekirodalmi művek segítségével. Paola Traverso olyan gyakorlatokat javasol, amelyek könnyen adaptálhatóak a környezeti adottságokhoz és a társadalmi sajátosságokhoz. A 18. (195–203) és a 19. (205–217) fejezet szintén összekapcsolódik, mivel a művészet oldaláról közelítik meg a gyermekirodalom kérdését. A kreatív történetírás tanításáról szóló 18. fejezetben a szerzők azt a négy lépést ismertetik, melyet végig kell járnunk a kreatív írás során, művészi, zenei elemeket is bevonva. Az utolsó, 19. fejezet a történetről mint szimfóniáról szól. A tapasztalt szerző, Andrew Wright szerint a szavakat mindig a kommunikáció nem nyelvi elemeinek kell tekintenünk. Ez a fejezet számtalan példával szolgál a nonverbális kommunikációs módokról, és még esettanulmányt is olvashatunk Ötziről, illetve a jégbe fagyott ősember angolórai kalandjairól.

Az utolsó, összegző fejezet (219–222) szorosán kapcsolódik a bevezetőhöz, mintegy keretbe foglalja a tanulmányok sorozatát. Lütge hangsúlyozza, hogy a négy fő rész szorosán összefügg egymással, és kitér a jövőbeli lehetőségekre és kihívásokra, a technikai fejlődés által generált újdonságokra is.

Összességében úgy gondolom, a kötet sikeres vállalkozás abban a tekintetben, hogy teljesen különböző szempontokból világítja meg a gyermekirodalom alkalmazásának lehetőségeit az idegennyelv-oktatásban. Olvashatunk elméleti kérdésekről, empirikus kutatásokról, jó tapasztalatokról egyaránt, igaz, kissé egyenetlen stílusban és minőségben. Szomorúan tapasztalhatjuk azonban, hogy magyarországi vonatkozású tanulmány nem szerepel a kiadványban, bár kiváló magyar kutatóink, pedagógusaink írásaira többször is hivatkoznak (például Lugossy Rékáéra). A könyv érdemei között meg kell még említenünk a végén található további hasznos anyagok és források hivatkozási listáját és a megadott internetes linkeket (223–224).

Nagy-Kolozsvári Enikő

Fábián Zsuzsanna – Szöllősy Éva
(szerk.)
Szótár, lexikon, enciklopédia
Kérdések és feladatok

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 146 p.
ISBN: 978-963-409-009-0

Az utóbbi évtizedekben lezajlott tudományos-technológiai forradalom következtében végbemenő változások a lexikográfiát is érintik. A diszciplínának alkalmaznia kell az új szótárkészítési módokat, forrásként kell használnia az interneten elérhető adatbázisokat, elemeznie kell az online szótárakat, fel kell térképeznie az új szótárfelhasználói igényeket és szokásokat is. Fel kell mutatnia egy önálló elméleti és módszertani hátteret.

Az MTA I. osztályához kapcsolódó Szótári Munkabizottság a fent említett feladatok elvégzéséhez járul hozzá ennek a tanulmánykötetnek a kiadásával. A szerzők a három műfaj (szótár, lexikon, enciklopédia) hasonlóságait és különbözőségeit járják körül írásaikban, hozzájárulva ezzel a terminológia modernizálásához és pontosításához. Rávilágítanak arra, hogy célszerű lenne megalkotni a három, egymással rokon vonásokat is mutató műfajt magában foglaló felettes terminust és elterjeszteni a magyar lexikográfiai szakirodalomban.

Magay Tamás *Szótár, enciklopédia és tipológia* című tanulmányában Fóris Ágotával vitatkozik. Szerinte Fóris a szótár fogalmának újradefiniálásával, jelentésének kibővítésével elmossa a határvonalat a klasszikus értelemben vett szótár, az enciklopédia, a lexikon és az elektronikus adatbázis között. Véleménye szerint a szótárfogalom nem változott meg, csak a jelentésköre bővült. A jelentések sorába be kell iktatni egy új jelentést: a „gyűjteményes adatbázist”, amely átvezet a különböző adathordozókon megjelenő „elektronikus szótárhoz”. A szótár fogalma az internet elterjedésével sem változott meg, csupán a hordozóközege bővült (9–10). A szerző kitér arra is, hogy az elektronikus szótárak tipológiáját még nem lehet felállítani, mert a műfaj jelenleg alakulóban van.

Fábián Zsuzsanna *A szótár, illetve a lexikon és az enciklopédia megkülönböztetése az „enciklopédikus szótár” műfajának tükrében* című írásában a szótárt nyelvi ismeretek tárának, az enciklopédiát pedig általános tudástárnak tekinti (18). A szerző szerint a lexikon és az enciklopédia közti különbségek egyrészt területi vonatkozásban, másrészt a lefedett tudományterület nagyságában mutatkoznak meg; szemben az enciklopédia nagyságával, terjedelmes szócikkeivel a lexikon rövidebb, szócikkei pedig tömörek; amíg az enciklopédia gyakran az egyetemes tudás tára, addig a lexikon inkább egy-egy szakterületé (21). Az enciklopédikus szótárnak két jelentése ismert a lexikográfia történetében: egyrészt használható 'enciklopédia' jelentésben, másrészt 'a szótár és az enciklopédia egységét megvalósító közös műfaj' értelemben (24).

Ittzés Nóra *A nyelvi, illetve az enciklopédikus-lexikális elemek szerepe a szótári értelmezésben* című tanulmányában arra a kérdésre keresi a választ, mikor van szükség a tárgyi valóságra utaló enciklopédikus információk visszaadására az egynyelvű értelmező szótárakban. A szerző megkülönbözteti a szótár fogalmát a lexikontól és az enciklopédiától: a szótár (meghatározott szempontok szerint válogatott) szavakról közöl ismereteket, a lexikon és az enciklopédia a „tárgyi” valóság bizonyos elemeiről tudott vagy gondolt ismeretek tára. *A magyar nyelv nagyszótára* (Ittzés 2006–2013) készítése során szerzett tapasztalataira támaszkodva Ittzés azt elemzi, milyen jellegű, mely fogalomkörbe tartozó címszavak esetében szükséges enciklopédikus-lexikális információ a jelentés azonosításához, és melyek azok a megoldások, amelyek segítségével elérhető ez a cél. A szerző nézeteit az állat- és növénynevek kezelésének bemutatásával illusztrálja.

Kiss Gábor *A magyar nyelv értelmező szótárában és lexikonokban, enciklopédiákban is megtalálható szókapcsolatok definícióinak összevetése* című írásában a készülő *Tudományos szókapcsolatok szótára* munkálatai során eddig mutatkozó eredményeket, illetve magát

a munkafolyamatot mutatja be: *A magyar nyelv értelmező szótára* (Bárczi–Országh 1959–1962) értelmezett szókapcsolatait mellé további 16 lexikonból, kézikönyvből (például *Akadémiai kislexikon* [Barabás–Bárány 1990], *Katolikus lexikon* [Diós 1993–2010], *Magyar néprajzi lexikon* [Ortutay 1977–1982]) gyűjtöttek szókapcsolatokat meghatározásaikkal együtt (50). Így jött létre egy 4865 szócikkből álló gyűjtemény.

Pusztai Ferenc *Fordulat és folytonosság a magyar szótárírásban* című tanulmányában felhívja a figyelmet a szóképzletben és magában a lexikográfiában is megfigyelhető változásokra. Növekedett az idegen szavak aránya, terjed a szleng szóban és írásban. Mindkét alcsoport szótári felvétele és főleg szóképzleti rétegbe sorolása számos kérdést vet fel. Pusztai a lexikográfiai fordulat és a folytonosság szoros kapcsolata mellett foglal állást.

Bernáth Csilla *Moment-Wörterbuch – egy különös című szótár a 19. századból* című munkájában egy 1198 számozott oldalt tartalmazó szótárt ismertet, amely német, angol, francia és olasz nyelvű szócikkeket tartalmaz folyamatos ábécérendben. Bernáth kutatása alapján 1890 és 1895 közé teszi a szerző és évszám feltüntetése nélkül megjelent, lexikográfiai kuriózumnak nevezhető szótár megjelenését.

Uzonyi Pál *A tulajdonnevek kezelése az egy- és kétnyelvű szótárakban* című írásában rámutat arra, hogy az általánosan deklarált alapelvek ellenére a régebbi és a legújabb értelmező szótárak is tartalmaznak tulajdonnévi címszavakat (például helyneveket). Egyes egynyelvű szótárak éppen ezért olyan információkat is közölnek, amelyek inkább lexikonokba kíváncsoznának. A kétnyelvű szótárak számára a tulajdonnevek a nyelvenként eltérő írásképp és/vagy kiejtés miatt potenciális címszavaknak számítanak (például *Sarolta – Charlotte*). Uzonyi szerint a tulajdonneveket nem lenne érdemes teljesen kizárni a szótárakból, de döntő különbséget kell tenni az egy- és a kétnyelvű szótár között a tekintetben, mely tulajdonneveket veszi fel címszóként.

Mártonfi Attila írása szintén a tulajdonnevek szótári kezelésével foglalkozik a *Kisenciklopédia a szótárban? A tulajdonnevek (írói) szótári kidolgozása* című tanulmányában. Négy magyar írói szótár (*Juhász Gyula költői nyelvének szótára* [Benkő 1972], *Petőfi-szótár* [Gáldi 1973–1987], *Bánk bán-szótár* [Beke 1991], *Balassi-szótár* [Jakab–Bölcskei 2000]) összehasonlításával vállalkozik a tulajdonnevek értelmezésére, melyek jó példával szolgálnak a különféle lehetséges kidolgozási módokra. Mártonfi a köznévi és a tulajdonnévi megkülönböztetésekor abból indul ki, hogy míg az előbbieket – a korábbi nyelvhasználat alapján – motiváltak, az utóbbiak egy névadási aktus következtében jelentésstanilag motiválatlanul jönnek létre (87).

Szöllősy Éva *Illusztrációk modern értelmező szótárainkban* című munkájában felhívja a figyelmet arra, hogy a (meta)lexikográfia nemzetközi fórumain is kevés szó esik a szótári illusztrációkról, a hazai lexikográfiában pedig szinte semmi. A képek megjelenése közel sem problémamentes, ugyanis az illusztrációk mindig enciklopédikus elemeket visznek a szótárba, ezzel elhomályosítva bizonyos műfaji és terminológiai határokat (101). Magyar nyelven még a terminusok is hiányoznak a képekkel illusztrált szótár és a képes táblákból álló szótár (*képes szótár* és a *képesszótár*) megkülönböztetésére, melyeket az angol *Dictionary of lexicography* (Hartmann–James 2001) jól elkülönít (*illustrated dictionary – picture dictionary* vagy *pictorial dictionary*) (105). Szöllősy három magyar értelmező szótár (*Magyar értelmező kéziszótár* [Juhász et al. 1972], *Képes diák-szótár* [Grétsy–Kemény 1992], *Értelmező szótár+* [Eöry 2007]) eltérő illusztrációs filozófiáját elemzi, különös tekintettel a címszó, a jelentés(ek) és jelentésmagyarázat(ok), valamint a hozzájuk tartozó illusztráció képe(i) és szövege(i) kölcsönös kapcsolataira, de kitér az *Értelmező szótár+* hibáira, melyeket a recepció jórészt észre sem vett (111–117).

Pajzs Júlia *Szótár és enciklopédia az online világban* című írásában azt vizsgálja, ho-

gyan befolyásolja az elektronikus változatok elsődlegessé válása az enciklopédikus és a nyelvi információ elhelyezését a szótárakban. A technológia fejlődése lehetővé tette a szótári adatbázisok készítőinek, hogy a nyelvi és az enciklopédikus információt egyidejűleg közöljék a felhasználókkal. Pajzs azonban az *eb* és a *kócs* szavak segítségével amellest érvel, hogy célszerűbb szétválasztani a két információtypust, a szótárakban csak a nyelvi információkat megjelentetni. Szerinte az elektronikus szótárak és enciklopédiák kölcsönös egymásra utalással tudják leginkább kielégíteni a felhasználók igényeit. Minőségi tartalmakat kell könnyen és jól kezelhető módon hozzáférhetővé tenni az adott pillanatban legmodernebb és széles körben használatos technikai eszközökön (125).

Gaál Péter *Nyelvi és enciklopédikus információk az online szótárakban* című munkájában – Fóris hármas felosztását (enciklopédia, lexikon vagy enciklopédikus szótár, szótár) követve – az online enciklopédiákban, az online enciklopédikus szótárakban és az online nyelvi szótárakban vizsgálja a feldolgozott nyelvi és enciklopédikus információk előfordulását és egymáshoz viszonyított arányát, valamint azt, hogy tapasztalható-e különbség a hagyományos és az online szótártípusok között a feldolgozott információt illetően. Gaál az angol nyelvű *Lexicon of Linguistics*-t és a német nyelvű *Online Lexikon Linguistik*-et hozza példának, melyek nyelvészeti fogalmak magyarázatát adják, és kizárólag enciklopédikus információkat foglalnak magukban, valamint a *Magyar Katolikus Lexikont*, a *Wiktionary*-t, a *Longman* online változatát és a *WikiSzótár.hu*-t (131). A szerző arra a megállapításra jut, hogy az online referenciaművek a szótári információk arányát tekintve egyelőre a hagyományos referenciaműveknél megszokott szótári információkhoz közelebb állnak: az enciklopédiák és enciklopédikus szótárak főként enciklopédikus információkat, a nyelvi szótárak főként nyelvészeti információkat tartalmaznak. Gaál szerint az online szótárak szerkesztői

azért követik ezt a struktúrát, mert a felhasználók szótárválasztásnál a hagyományos referenciaművek megfelelőit keresik online környezetben is. A technológiai újításoknak köszönhetően azonban a jövőben az igények is változhatnak, és a referenciaművek is átstrukturálódhatnak.

Mártonfi Attila és Varrók Ilona *A nagy kulturális és földrajzi távolság lexikográfiai áthidalása a Japán–magyar nagyszótárban* című tanulmányukban a japán és a magyar nyelv közti földrajzi és kulturális távolságból fakadó problémákat járják körül. A szerzők kitérnek a két írásrendszerre, illetve az ezen alapuló két tipográfiai-lexikográfiai konvenciórendszer közötti különbségekre; a két nyelv nyelvelirásai hagyományainak különbözőségére; a japán kultúra különféle területeinek (például irodalmi műfajok, öltözködés, gasztronómia, sportok) fogalomkészletére; a növény- és állatrendszertan megnevezési eltéréseire.

A Tinta Könyvkiadó *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* sorozatának e tagja a szótárkészítés legújabb kihívásaira ad elméleti szinten igényes válaszokat. A szerzők felkészültségének és a szerkesztők precizitásának köszönhetően szakmailag igényes művet vehet kezébe az olvasó. Elsősorban a lexikográfia iránt érdeklődők tanulhatnak a kötetben megjelent írásokból, de a nyelvészet más területeit tanulmányozók számára is jó szívvel ajánljuk ezt a karcsú, ám tartalmas könyvecskét.

Cser Alexandra – Nagy Tamás

IRODALOM

- Barabás Éva – Bárány Lászlóné (szerk., 1990): *Akadémiai kislexikon* 1–2. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bárczi Géza – Ország László (főszerk., 1959–1962): *A magyar nyelv értelmező szótára* I–VII. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Beke József (1991): *Bánk bán-szótár. Katona József Bánk bán című drámájának szókészlete*. Kecskemét: Katona József Társaság.
- Benkő László (1972): *Juhász Gyula költői nyelvének szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diós István (főszerk., 1993–2010): *Katolikus lexikon* I–XV. Budapest: Szent István Társulat.
- Eöry Vilma (főszerk., 2007): *Értelmező szótár+. Értelmezések, példamondatok, szinonimák, elmentések, szólások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Gáldi László (szerk., 1973–1987): *Petőfi-szótár. Petőfi Sándor életművének szókészlete* I–IV. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grétsy László – Kemény Gábor (szerk., 1992): *Képes diákszótár*. Illusztr.: Balogh Jenő. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hartmann, R. R. K. – James, G. (2001): *Dictionary of lexicography*. London – New York: Routledge.
- Ittész Nóra (főszerk., 2006–2013): *A magyar nyelv nagyszótára* I–V. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Jakab László – Bölskei András 2000. *Balassi-szótár*. Debrecen: Debreceni Egyetem. <http://mek.oszk.hu/01300/01363/>. (Letöltve: 2015. 11. 04.)
- Juhász József – Szóke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (szerk., 1972): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lexicon of Linguistics. <http://www2.let.uu.nl/uil-ots/lexicon/>. (Letöltve: 2015. 11. 04.)
- Longman English Dictionary Online. <http://www.ldoceonline.com/>. (Letöltve: 2015. 11. 04.)
- Magyar Katolikus Lexikon. <http://lexikon.katolikus.hu/>. (Letöltve: 2015. 11. 04.)
- Online Lexikon Linguistik. <http://lexikon.anaman.de/lexikon.htm>. (Letöltve: 2015. 05. 04.)
- Ortutay Gyula (főszerk., 1977–1982): *Magyar néprajzi lexikon* I–V. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- WikiSzótár.hu. http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar. (Letöltve: 2015. 11. 04.)
- Wiktionary. <http://en.wiktionary.org/wiki>. (Letöltve: 2015. 11. 04.)

SZÓTÁRSZEMLE

Bárdosi Vilmos

Szólások, közmondások eredete

Frazeológiai etimológiai szótár

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 746 p.

ISBN: 978-963-409-008-3

A Bárdosi Vilmos által megszerkesztett, 1800 szólás és közmondás magyarázatát közreadó vaskos kötetről az idősebb nyelvészgeneráció tagjainak elsőként talán az jut az eszébe, hogy ezzel a magyar szólások és közmondások eredetét vizsgáló munkával sikerült végre felszámolni nyelvészeti szakirodalmunk régi adósságát. Mint közismert, évtizedekkel ezelőtt munkásságával O. Nagy Gábor tette meg ebbe az irányba az első határozott lépéseket, elsősorban *Mi fán terem?* című, népszerűvé vált szólásmagyarázó könyvével; tragikusan hirtelen halála azonban megakadályozta egy nagyobb lélegzetű mű megvalósításában.

Az úrt most Bárdosi Vilmosnak, az ELTE Romanisztikai Intézete francia nyelvész professzorának sikerült a Tinta Könyvkiadó által gondozott vaskos kötetrel méltó módon kitöltenie. A szerző kutatásainak centrális témája az állandó szókapcsolatok vizsgálata, mely témakörben 1982 óta közöl (gyakran kontrasztív jellegű) publikációkat. Kandidátusi értekezésében (1990) inkább elméleti kérdésekkel (a frazémák mibenlétével és osztályozásuk problematikájával) foglalkozott, míg későbbi tevékenysége nyomán neve számos egy- vagy kétnyelvű szólásszótár révén is ismertté vált. Ezek közül az időrendben utolsó jelentős munkák a szintén a Tinta Könyvkiadó által gondozott *Magyar szólások, közmondások értelmező és fogalomköri szótára* 2009-ből, illetve a *Francia–magyar tematikus szólásszótár* 2010-ből.

A szerző által a több évtizedes munka során feldolgozott szakirodalom mennyisége imponáló: több mint 40 oldalon sorakoznak

a felhasznált, elsősorban magyar források (583–627), melyek között szerepel az *összes* olyan, e témakörbe vonható közlemény is, melyek az 1872-től megjelenő *Magyar Nyelvőr*, illetve az 1905 óta publikált *Magyar Nyelv* szakfolyóiratok hasábjain láttak napvilágot. Majd öt oldalnyi a webes hivatkozások terjedelme is.

A magyarázásra kiválasztott frazémanyagot a szerző elsősorban a fentebb már említett szólásértelmező szótára korpuszából válogatta össze, mégpedig az átláthatóság, illetve az elhomályosodott jelentés kritériuma alapján. Így nem kerültek bele a szótárba a viszonylag könnyen megérthető szólások (például *hűséges, mint a kutya*). Ezek a régi időkben a természeti jelenségek vagy az egyszerűbb társadalmi-pszichés folyamatok megfigyelése révén a nyelvközösségekben születtek meg, ezért értelmük kikövetkeztethető az alkotóelemek jelentésének összegezésével vagy egyszerűbb összefüggések, (jelentés)átvittelek felismerése révén (például *Ugatós kutya nem harap*). Ebbe a szótárba az olyan állandó szókapcsolatok kerültek bele, amelyek bizonyos (gyakran nem egyértelmű és régen lezajlott) szituációkhoz, történeti eseményekhez és szereplőkhöz kötődnek, vagy konkrét szerzőknek tulajdonítjuk őket, vagy amelyek magyarázata vitatható, illetve amelyek archaikus, azaz a mai nyelvben nem használatos elemeket tartalmaznak. Lássunk néhány példát. Az *Ami elromolhat, az el is romlik* mondás eredetét így magyarázza a szótár: „A szállóigeként régóta létező megfigyelést általában Edward Murphy amerikai mérnökhöz szokták kapcsolni, aki állítólag akkor mondta ezt, amikor 1948–49 között a Wright-Patterson légítámaszponton a gyorsulási emberi szervezetre kifejttet hatását vizsgáló kísérletsorozat során a rosszul felszerelt mérőműszerek miatt egy kísérletet előlről kellett kezdeni” (136). A *nem enged a negyvennyolcból* magyarázata pedig ez: az

„1867-ben létrejött kiegyezés előtt azt fejezték ki a [...] szólással, hogy egy függetlenségpárti politikai nem hajlandó eltérni az ún. negyvennyolcas programtól, azaz attól, hogy Magyarország és Ausztria viszonyát az 1848-ban hozott törvények visszaállítása alapján rendezzék. [...] A szólás politikai vonatkozása [...] fokozatosan elhalványult, s lassan kialakult mai, átvitt jelentése” (376).

A terjedelmes kötet élén az előszó, illetve a rövidítések és az alkalmazott jelek jegyzéke áll, majd 560 oldalon keresztül a frazémák a hozzájuk tartozó magyarázatokkal sorakoznak, a könyv végén pedig a felhasznált irodalom jegyzéke, illetve a mutatók sora áll.

A frazémák szócikkekbe rendezésekor a szerző alapvetően a szóláslexikográfiában klasszikusnak mondható elveket, azaz „az első főnév” alapján, illetve „a legfontosabb főnév” alapján történő besorolásokat alkalmazta. Nem egészen szokványos módon ez az elv érvényesül a szóláshasonlatoknál is: például a *ritka*, *mint a fehér holló* szólást a *holló* címszó alatt kell keresni. Az idegen eredetű (legtöbbször latin) frazémák általános megjelenítési módja pedig az, hogy az ábécébe besorolt első elemnél csak a magyar ekvivalens van megadva, és innen utalás mutat arra a címszóra, ahol a részletesebb etimológiát meg lehet találni (például CETERUM • *Ceterum censeo Carthaginem esse delendam*. > KARTHÁGÓ: *Egyébként az a véleményem, hogy Karthágót el kell törölni a föld színéről*. – ennél tehát az eredetmagyarázatot a *Karthágó* címszónál kell keresni).

A szócikkek belső tagolása – bizonyos jelek alkalmazása révén is – igen világos. A frazéma előtt a • jel áll, maga a frazéma (változataival együtt) álló betűs és vastagon szedett. Erős pozitívumként említendő, hogy (csúcsos zárójelben) mindig szerepelnek a szólás esetleges vonzatai is, mégpedig a szemantikai vonzat (vki/vmi) megadásával együtt (például (vmi) *olcsó és nem ráz*, (vki vmire) *keresztet vet(het)*, (vkinek vmiben) *oroszlánrésze van*). Szintén nagy erénye a munkának a stílusminősítések jelenléte

(például *A haza minden előtt* = *vál[asztékos]*, (vkit) *elkap a gépszíj* = *biz[almas]*), illetve a frazémamagyarázatok feldúsítása pragmatikai jellegű megjegyzésekkel (például „akkor/arra mondjuk, amikor/aki ...”, „megszólításként, jellemzésként”, „figyelmeztetés kifejezése”). A frazémáknak az altípusokba való besorolása a *sz* = szólás, *km* = közmondás, *szm* = szólásmondás, szállóige, helyzetmondat rövidítésekkel történik. A jelentésmegadás rövid és tömör, nagyon gyakran szinonimikus (például *Drágálátos/szép (kis) mákvirág!* ’haszontalan fráter, gazfickó’). A ♦ jellel bevezetett magyarázó, etimologikus részben derül fény arra, hogy magyar vagy idegen eredetű-e a szókapcsolat (utóbbiak között elsősorban a latin mondások kerültek be eredeti alakjukban a magyarba), és hogy honnan származik: vitatott, „több megoldásos” esetekben szerepel (a források megjelölésével) az összes lehetséges magyarázat, ezeket a ✧ jel vezeti be. Magyarázataiban a szerző nemcsak a történelmi és az irodalmi, hanem a művészettörténeti, ikonográfiai vonatkozásokra is kitér, ezekre a □ jel hívja fel a figyelmet: például „ÁBRAHÁM • (vki) *elköltözött Ábrahám kebelébe* [...] □ Üdvözült lelkek Ábrahám kebelében, XII. század (A bázeli dóm szentélykörüljárójának egyik pillérfejezete)” (21). A szócikk végén kis könyviken vezeti be a bibliográfiai adatok felsorolását.

Külön kell szólnunk arról, hogy ez a munka (szervesen folytatva a szerzőnek a kontrasztív frazémakutatás terén végzett korábbi munkásságát) nemcsak magyar szólásmagyarázó szótár, hanem megbújnak benne kis kétnyelvű szólásszótárak is. Számos frazémánál vannak ugyanis megadva (○ jellel bevezetett szakaszban) az angol, német, francia, spanyol, latin, orosz, lengyel stb. megfelelőik (például „*Néha az ördögnek is gyertyát kell gyújtani*. [...] ○ FR. *Il faut savoir mettre une chandelle devant le diable* | NÉM. *dem Teufel eine Kerze [ein Licht] anzünden* | OL. *accendere una candela al diavolo*” [405]). Az idegen nyelvi válto-

zatokban is mindenütt jelölve van a vonzat (például „(vki vkinek) *megmossa a fejét* [...] ○ FR. *laver la tête à qqn* | LEN. *zmyć komus glowę* | NÉM. *jmdm. den Kopf waschen* | OL. *dare una lavata di capo a q* | SP. *dar un jabón a alg.*” [162]). Jóllehet fel lehetne műfajkeveredésként is fogni, ez az újítás nagy érdeme Bárdosi Vilmos munkájának. Az egymás mellett felsorolt megfelelők jól rámutatnak nemcsak a közös latin (és bibliai) frazémakincs továbbélésére kontinensünkön, hanem az európai nyelvekben megmutatkozó gondolkodásmód hasonlóságára (illetve ritkábban – inkább csak a lexikális szinten, de nem konceptuálisan – a különbözőségére, lásd például *Veri az ördög a feleségét* ‘egy időben süt a nap, és esik az eső’ megfelelőit), továbbá feltárják a gyakran tükörfordítás révén elterjedt láncolatokat is (például LAT. *A/Ex capite foetet piscis, Piscis primum capite foetet* → Fejétől büzlik/büdösödik a hal, ANG. *Fish begins to stink at the head*, FR. *Le poisson pourrit toujours par la tête*, LEN. *Ryba zaczyna się psuć od głowy*, NÉM. *Der Fisch stinkt vom Kopf*, OL. *Il pesce comincia a puzzare dal capo* [162]). Ugyanakkor az olvasó néhol hiányolhatja az idegen nyelvi megfelelőket (ilyenek lehetnének például az *a fekete halál* esetében az ANG. *black death*, NÉM. *schwarzer Tod*, OL. *la morte/peste nera*; az *a hiúság vására* szólásnál az ANG. *vanity fair*, NÉM. *Jahrmarkt der Eitelkeit*, OL. *la fiera della vanità*; az *a burzsoázia diszkrét bája* kifejezésnél az ANG. *the discreet charm of the bourgeoisie*, NÉM. *der diskrete Charme der Bourgeoisie*, OL. *il fascino discreto della borghesia*; a *majd kibújik a bőréből* esetében pedig a NÉM. *aus der Haut fahren*, FR. *ne pas rester dans la peau*, OL. *non stare nella pelle*).

A frazémaanyagot kísérő mutatók sokfélesége Bárdosi korábbi köteteinek is egyik legnagyobb erőssége volt, és ezt illetően most sem fognak csalódni az olvasók. Ebben a munkában ugyanis (összesen 110 oldalon)

három mutató található: egyik az „enciklopédikus jellegű” keresést biztosítja (amennyiben személyi és helynévi tulajdonnevek szerint lehet benne keresni, 631–657), egy másikban az összes szólás mechanikus alapon, azaz az első eleme szerint kereshető (658–692), a harmadik pedig eredetük (azaz tulajdonképp tematikus tartalmuk, például *babona, film, irodalom, háború/harc, tánc*) szerint csoportosítja a frazémákat (693–744). Az ebben a munkában is rendkívül hasznos mutatók első áttekintéséből az tűnik ki, hogy például a tematikus besorolást tekintve a bibliai eredetűek a leggyakoribbak a kötetben, míg a híres történelmi személyiségektől származó mondások körében Julius Caesar 12, Napóleon 8 mondással „az első”, az irodalom jeleseié „versenye” pedig így alakul: Shakespeare (39), Cicero és Horatius (31), Ovidius (21), Petőfi (19), Seneca, Vergilius és Arany János (17). Elsősorban a mutatókból tűnik ki az is, hogy az anyag nem korlátozódik a régiségre és a klasszikusokra, hanem elér egészen napjainkig (szerepelnek ugyanis a kötetben olyan mondások is, amelyek Gorbacsov vagy Reagan, illetve Horn, Gyúresány, Orbán vagy Esterházy Péter nevéhez fűződnek).

Bárdosi Vilmos frazeológiai etimológiai szótára nemcsak hiánypótló mű a magyar nyelvi-nyelvészeti kézikönyvek sorában, hanem érdekes kultúrtörténeti olvasmány is minden művelődni vágyó (vagy csak egyszerűen kíváncsi!) olvasó számára. Az idegen nyelvi megfelelőkből és a magyarázatokból ugyanakkor az is kitűnik, hogy a gyakran egyedülállónak tartott, ún. „tipikusan magyar gondolkodás” – nyilván a több mint ezeréves azonos kultúrkörben való együttélés következtében – igen nagy mértékben és zéttéphetetlenül összeszövődött az ún. európai látásmóddal, mentalitással, szemlélettel.

Fábián Zsuzsanna

IRODALOM

- Bárdosi Vilmos (1990): *A mai francia nyelv frazeológiai rendszerének elméleti és gyakorlati kérdései különös tekintettel a frazeológiai hasonlatokra*. Budapest. (Kandidátusi disszertáció.)
- (2009): *Magyar szólások, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2010): *Francia–magyar tematikus szólásszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- O. Nagy Gábor (1957): *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- (2011): *Mi fán terem? Magyar szólásmondások eredete*. (10. kiadás.) Budapest: Akkord Kiadó.

Olaszy Kamilla **Német–magyar alapszótár**

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2014. 197 p.
ISBN: 978-615-5219-57-3

Magyar–német alapszótár

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2014. 191 p.
ISBN: 978-615-5219-58-0

Olaszy Kamilla alapszótára két kötetben jelent meg 2014-ben. Az egyik kötet a magyar–német részt, a másik a német–magyar részt tartalmazza. Jelen recenzióban elsőként a szótárszerkesztő, Olaszy Kamilla szemszögéből mutatjuk be a köteteket, majd kiterünk a szótárak makro-, mikro- és mediostruktúrájára. Ezt követik a szótárkritikai megjegyzések, ahol szót ejtünk arról is, hogy szükség van-e újabb német szótárakra a magyar szótárpiacon.

A szótár(ak) hátsó borítóján a szerző a következő információkat közli: mindkét kiadvány célja, hogy kezdő és középfaladó nyelvtanulóknak szolgáljon bázisul német nyelvi tanulmányai során. A szerkesztő a Közös Európai Referenciakeret szintjeit is megad-

ja, így A1, A2 és B1 szinten használható a szótár. A célcsoport kapcsán azt is megtudhatjuk, hogy a kezdő nyelvtanulókon kívül azok is haszonnal forgathatják a szótárakat, akik a nyelvtudásukat szeretnék feleleveníteni, illetve német nyelvterületen kívánnak munkát vállalni. Ahogy a címben szerepel, az *alapszótár* az alapszókincs elsajátításához kíván segítséget nyújtani. Ezért egyrészt azokat a szavakat tartalmazza, amelyek fontosak a nyelvtanulók számára, másrészt a Magyarországon használatos nyelvkönyvek szóanyagát. Szótárszerkesztői szempontból az a kérdés merül fel, mely nyelvkönyvek alapján készült a korpusz, és milyen nyelven/nyelveken, illetve milyen szempontok szerint történt a címszavak kiválasztása (lásd gyakorisági lista). Erről sajnos nem tudunk meg többet. A címszavak kapcsán annyit jegyez meg a szerző, hogy mind a német, mind a magyar nyelv új szavait is felvette. Kötetenként 450-450 rajz szerepel a szótárakban. Erre Olaszy szerint azért van szükség, hogy azok segítsenek a német, illetve a magyar megfelelők elsajátításában.

Szótártipológiai szempontból mindkét kötet általános, kétnyelvű aktív (magyar–német rész), illetve passzív szótár (német–magyar rész). A szótárak az abcérendes elrendezést követik. Az aktív részben 7800, míg a passzív részben 7750 címszó szerepel. A célcsoport meghatározása (A1, A2, B1 szint) kapcsán szembetűnő, hogy sokféle használat célzó meg a szerző. A kezdő nyelvtanulók mellett említi az „újrakezdőket” és a német nyelvterületen munkát vállalókat is. Ha tüzetesebben megvizsgáljuk, megállapítható, hogy más igényei vannak egy kezdő, illetve egy német nyelvterületen munkát kereső/vállaló szótárhasználónak. A legtöbb eltérés a szótári adatokat tekintve a címszavak között lehet, és azt is figyelembe kell venni, mely német nyelvű országban kíván a célzott használó dolgozni (lásd a helyileg használatos kifejezéseket).

Ki kell még térni az új szavak vizsgálatára. A törekvés az volt, hogy a szótárak (mind

a német, mind a magyar rész) „szép számmal tartalmazzanak” neologizmusokat. Főleg a német részből hiányoznak olyan címszavak, mint például *Laptop, Tablet, übertrieben, überfordert, cool*. Vagyis ezt a szempontot, az új szavak felvételét nem sikerült kellőképpen érvényesíteni.

A makrostruktúra vizsgálata során megállapítható, hogy a szótár mindkét kötetében van előszó és rövidítések jegyzéke. Az előszó részletesen bemutatja a kiadványt, tekinthetjük ezt a hagyományos értelemben vett használati útmutatónak. Itt kitér a szerző a szótár címszavaira, a címszavak elrendezésére, a szókapcsolatok bemutatására és a homonimák jelölésére. Külön ismerteti a három alapszófaj (főnév, ige, melléknév) szótári adatait. Többjelentésű szavak esetén csak a leggyakoribb és legfontosabb jelentéseket tünteti fel. Itt szintén felmerül a kérdés, mely szempontok játszottak szerepet a „leggyakoribb” jelentések kiválasztásánál.

Függelékét és bibliográfiát nem találunk a szótárakban, viszont jelentős a képek száma. A magyar–német részben nem indokolt képek elhelyezése, hiszen a célcsoportot a magyar anyanyelvű használók teszik ki. Számukra nem jelent többletinformációt az (és a nyelvtanulásban sem segít), ha egy általuk is ismert magyar szó mellett szerepel egy kép. Erre számtalan példát lehet hozni a szótárból, lásd a következő címszavakat: *emelet, has, helikopter, híd, homlok, iker, ketrec, kéz, kilincs*. Olyan kép is előfordul, ahol nem lehet teljes pontossággal beazonosítani az adott címszót, lásd *ibolya*. A kép alapján más virág is szóba jöhet.

A német–magyar részben sokkal inkább indokolt lehet(ne) a képek elhelyezése, viszont itt sem érezhető semmilyen rendszeresség és logika. Olyan címszavak mellett szerepelnek képek, melyeknél a hangalak alapján rá lehet jönni a magyar ekvivalensre (például *Auto, Banane, Creme, Jaguar, Jeep, Radio, Schimpanse, Traktor*). Ahol vártunk volna képet (például *Becher*), ott nem találtunk. A szerkesztés során a képek elhelyezésénél

támaszkodni lehetett volna a *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* egynyelvű szótárra, ahol nagyon jól kidolgozott a képek rendszere.

A szótárak makrostruktúrájának egyik fő összetevője a címszavak kiválasztása. Ha tüzetesen megvizsgáljuk a címszavakat mind az aktív, mind a passzív részben, akkor a következő megállapításra jutunk: a) a címszavak kiválasztása esetleges; b) hiányoznak neologizmusok; c) olyan szavak is szerepelnek címszóként, melyek nem az alapszókinszhez tartoznak; d) nem szerepelnek olyan címszavak, melyek az alapszókinszhez tartoznak.

A neologizmusokra, illetve a hiányzó új szavakra már hoztunk példát. Most álljanak itt az általunk feleslegesnek tartott címszavak a Duden (www.duden.de) gyakorisági adataira támaszkodva (lásd *c* szempont): *Agrarprodukt, Antialkoholiker, Jeansstoff, Korrespondent, Kraftstoff, weißeln, Religionslehre, Säugetier, Schadenersatz, Stoßzahn, Verbannung, Versicherungsprämie*. A magyar–német részben is találni erre jócskán példát: *beföttesüveg, birkahús, csillagvizsgáló, elbátortalanít, falitábla, felhajtás, frusztráció, jelzalog, kincstár, tudományos fokozat*. A gyakorisági adatok mellett egy másik tényezőt is meg kell említeni, mégpedig az elavult szavakat, ezek is feleslegesek egy alapszótárban, például *kazetta, komód, orca*.

Hiányolunk viszont olyan címszavakat (lásd *d* szempont) a német–magyar részből, mint például *einfallen, Fahrschein, Flieger, lecker, Pass, Rechner*.

Mindkét kötet mikrostruktúrája ugyanazokat a szerkesztési alapelveket követi. A címszavak megadása után nyelvtani adatok szerepelnek az adott szófajra vonatkozóan (szófaji megjelölés viszont nem), ezt követik a magyar, illetve német ekvivalensek. A német–magyar részben a gyenge igék esetében teljesen felesleges a gy. rövidítés szerepeltetése annak tudatában, hogy az erős igéknél szerepelnek a nem szabályos alakok. Emellett megtévesztő a *gy.* és a *h.* (*hat* segéd-

ige), illetve *gy.* és *i.* (*ist* segédige) közvetlen egymás melletti megadása.

Szótárszerkesztői szempontból a legprob-
lémásabb a többjelentésű szavak kezelése. Az
egyres jelentések nem különülnek el határo-
zottan tipográfiaiilag (csupán egy virgulával),
így a szótárhasználónak nehézséget okoz(hat)
ezek felismerése és helyes használata. Jól
szemléltethető ez a *Schloss* példáján (142):

das **Schloss** <-[e]s, Schlösser) palota, kas-
tély | lakat | zár

Három jelentést ad meg az alapszótár: az 1. je-
lentés két megfelelője a 'palota' és a 'kastély',
a 2. jelentése a 'lakat', a 3. jelentése pedig a
'zár'. Ha összehasonlítjuk a Dudenben meg-
adott jelentésszerkezettel, újabb eltéréseket
tapasztalunk. A 'zár' jelentés a Duden sze-
rint gyakoribb a 'lakat' jelentésnél, vagyis
fel kellene cserélni a megfelelőket. Emellett a
Schloss a *Vorhängeschloss* szó rövidítése, és
ebben az értelemben jelent 'lakat'-ot. Ezt is je-
lölölni kellene, hiszen szükség van a szövegkör-
nyezetre (ami egy szótárban nem adott) annak
eldöntéséhez, hogy a *Schloss* alatt 'lakat'-ot
vagy 'zár'-at értünk-e. Elsődlegesen ugyanis
az adott jelentésben a 'zár' szóra asszociálunk
(és nem a 'lakat'-ra) a *Schloss* kapcsán.

A másik problémát a magyarázó jegyzetek
megadása jelenti. Ezek nem az egyes megfe-
lelők, adott esetben az egyes jelentések előtt
szerepelnek, hanem utánuk. Holott az egyik
fő feladatuk a magyarázat, illetve – ha szük-
séges – az ekvivalensek „pontosítása”. Több-
jelentésű szavak esetén segítenek a jelentések
elkülönítésében, ezért célszerű lett volna az
egyres jelentések előtt szerepeltetni ezeket
(lásd például *führen*).

A következőkben olyan példát hozunk, ahol
nemcsak a glossza elhelyezése, hanem tartal-
mi megfogalmazása is megtévesztő lehet: a
német–magyar részben a *Rezeption* címszó-
nál (135) a 'recepció' megfelelő után kaposos
zárójelben a *hotel* szó szerepel jegyzetként. Ez
azt sugallja a szótárhasználónak, hogy a cím-
szó csak a hotelekben jelent recepciót. Előfor-

dulhat azonban cégeknél is, így a következő
módosítást javasoljuk: *főleg hotelben*.

A szótárakban egyáltalán nem szerepel
példa, pedig ez több szempontból is hasznos
lett volna: egyrészt a példamondatok segíte-
nek a jelentések elkülönítésében, másrészt
bemutatják az adott címszó használatát.

Végül essen szó a szókapcsolatokról: a
német–magyar részben 380, míg a magyar–
németben 370 kifejezést adnak meg. Nem
világos, hogy a szókapcsolatok, illetve kife-
jezések alatt (ez a két megnevezés szerepel
a használati útmutatókban) pontosan mit ért
a szerző, hiszen a szakirodalomban megkü-
lönbötötünk állandósult szókapcsolatokat,
kollokációkat, frazeologizmusokat. Ezeket
természetesen lehet együtt kezelni a szó-
tár típusából fakadóan, viszont a használa-
ti útmutatóban jelezni kellene a kiválasztás
szempontjait. Kifejezésnek minősül a ma-
gyar–német részben a tipográfia alapján az
egészeben véve és a *nem egészen* is. Több-
jelentésű kifejezések esetén nincsenek jegy-
zettel jelölve – sőt a legtöbb esetben megadva
sem – a különböző jelentések. Példa erre az
Egészségedre! kifejezés (45). Ezt a magyar-
ban nemcsak koccintásnál használjuk, vagyis
az 'Auf dein Wohl!' mellett a 'Gesundheit!'
megfelelőnek (amit tüsszentésnél mondanak)
is ott kellene állnia.

A szótár mediostruktúrája egyáltalán
nincs kidolgozva, nem szerepelnek benne
utalások, ezért annak bemutatásáról le kell
mondanunk.

A kiadványban a fentiekén kívül vannak
egyéb hibák is, ezek a következő típusokba
sorolhatóak: a) helytelen, nem létező címszó-
vak, b) névelőhibák, c) hibás ekvivalensek, d)
elütések, e) félreérthető jelölések. Helytelen
címszóra jó példa a *Bankkarte* (31). Amellett,
hogy nem szerepel a német egynyelvű szó-
tárakban (lásd *duden.de*), nem is használják
német nyelvterületen. Helyette a *Bankomat-
karte* megadását javasoljuk.

Névelőhibával például az *Entwurf* címszó-
nál találkozhatunk (56). A szó nem semle-
ges-, hanem hímnemű.

Hibás megfelelő megadására az *Agrarprodukt* lehet példa (17). A 'termény' szó helyett az 'agrártermény', 'mezőgazdasági termény' feltüntetését javasoljuk, ha egyáltalán indokolt az adott címszó felvétele egy alapszótárba.

Félreérthető jelölésre a *teilnehmen* címszónál lehetünk figyelmesek (162), ami több szempontból is megtévesztő: a címszót követően a vonzat után zárójelben egy *i* van megadva. Kezdetben azt lehet hinni, hogy a szófajt jelöli, viszont az alapszótárban – ahogy a fentiekben már utaltunk rá – nem adnak meg szófaji adatot. A használókat viszont rossz útra viheti, hiszen azt sugallhatja számukra, hogy az *i* az *ist* segédigét jelöli. Holott a *teilnehmen* *hat* segédigével áll.

Összességében az egyéb hibák száma nem nagy, egy szótárban elfogadható mértékű. A problémák inkább a szerkesztésbeli hiányosságokból adódnak.

Ha a magyar szótárpiacot tekintjük (ahol 2014 előtt nem adtak ki hasonló szótártípust),

akkor jó ötletnek tűnik egy alapszótár megjelentetése. Nem vitás az sem, hogy a képekkel támogathatjuk a vizuális alapokra épülő tanulási folyamatot, azonban szükség van megfelelő szisztéma kidolgozására a képek elhelyezéséhez. Egy-két rövid példa is hozzájárulna a felhasználóbarát(abb) jelleg kialakításához. Gyakorlati szempontból pedig praktikusabb lett volna a két szótárrész egy kötetben való megjelentetése.

Kriston Renáta

IRODALOM

Duden. <http://www.duden.de/>. (Letöltve: 2015. 11. 12.)

Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2015); München–Wien: Langenscheidt-Redaktion.

FOLYÓIRATSZEMLE

Le Français dans le monde Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français

www.fdlm.org
ISSN: 0015-9395

A *Le Français dans le monde* a Franciatanárok Nemzetközi Szövetségének (Fédération Internationale des Professeurs de Français) kéthavonta megjelenő folyóirata. A nemrégiben kerek évfordulót ünneplő, jelenleg négyszázegyedik számánál tartó folyóirat jelentős múltra tekint vissza. 1961-ben a tankönyvíróként is ismert és a francia mint idegen nyelv önálló tudományágként való elismertetésében fontos szerepet játszó André Reboullet alapította, majd 2001-ben lett a Franciatanárok Nemzetközi Szövetségének hivatalos folyóirata.

A *Le Français dans le monde* elsősorban a francia nyelv oktatásával és oktatásmódszer-tanával, illetve a frankofón országok irodalmával és kultúrájával kapcsolatban ad közre hosszabb-rövidebb ismeretterjesztő jellegű cikkeket és interjúkat. A cikkek és interjúk mellett a folyóirat számos, a francia nyelv oktatásában közvetlenül hasznosítható feladatot, játékot, tesztet és ötletgyűjteményt is tartalmaz.

A folyóirat jól átlátható, egységes struktúra szerint épül fel. Valamennyi szám tartalmaz egy központi témát (*Dossier*), valamint öt rovatot: *Époque* (Kor), *Métier* (Foglalkozás), *Mémo* (Emlékeztető), *Interludes* (Közjáték) és *Outils* (Eszközök). Az éppen aktuális központi témát a folyóirat gazdagon dokumentált és illusztrált cikkek, tudósítások és riportok segítségével járja körbe, és minden esetben tartalmaz a téma tanórai keretek közti feldolgozását megkönnyítő pedagógiai segédanyagot. Az *Époque* (Kor) rovat további alrovatokra oszlik, és portrék, interjúk, illetve cikkek formájában számol

be a frankofón kultúrához kötődő művészekről, valamint régiókról, kiállításokról, fesztiválokról, sporteseményekről és nem utolsósorban a francia nyelv érdekességeiről. A folyóirat *Métier* (Foglalkozás) című rovata a világban a francia nyelvvel hivatásszerűen foglalkozók életébe és tevékenységébe enged betekintést. Olvashatunk ismertetéseket és interjúkat egy-egy franciatanár konkrét tanórai projektjeiről, franciatanári egyesületek működéséről, egyetemi képzésekről, didaktikai szakkönyvekről, digitális technológiai újításokról, valamint ötleteket kaphatunk arra vonatkozóan is, milyen tankönyveket és segédanyagokat érdemes használni a francia nyelv oktatásában. A szintén különösen információgazdag *Mémo* (Emlékeztető) rovat francia nyelvű irodalmi művekből, filmekből és zenékből közlő rövid ismertetéssel egybekötött válogatást. A nyelvoktatásban legközvetlenebbül felhasználható dokumentumokat az *Interludes* (Közjáték) és az *Outils* (Eszközök) rovatok tartalmazzák. Az egyes folyóiratszámokban többször felbukkanó *Interludes* (Közjáték) rovatban olyan novella-, regény- és színdarabrészleteket, verseket, karikatúrákat és idézetgyűjteményt találunk, amelyek teljes egészében vagy a tanulók nyelvi szintje szerinti kisebb módosításokkal a tanórán vagy azon kívül fakultáció keretében, illetve projekt formájában feldolgozhatók. Az *Outils* (Eszközök) címet viselő rovatban pedig olyan segédanyagok (például játékok, feladatlapok, óravázlatok, projekttervek) kapnak helyet, amelyek a nyelvoktatásban szintén praktikus módon felhasználhatók. Az egységes és jól követhető szerkezet mellett a folyóirat talán egyetlen hátrányaként említhető, hogy meglehetősen sok reklámot és hirdetést tartalmaz.

Napjaink digitális kultúrájában a folyóirat vitathatatlan pozitívumaként értékelhető, hogy számos kiegészítő anyag online is elérhető a jól áttekinthető és informatív

www.fdlm.org weboldalon. Egyes cikkek végén ikon jelzi a folyóirat weboldaláról letölthető segédanyagokat (például óravázlatok, hanganyagok, videók, egyéb multimédiás kiegészítők), míg másoknál a további tájékozódás érdekében felkereshető weblapok címét tüntetik fel. Ezen túl fontos hangsúlyozni, hogy a papíralapú verzió mellett lehetséges a folyóirat digitális formában való előfizetése is. A kedvezményes árú előfizetés lehetővé teszi a folyóirat teljes egészének letöltését laptopra, illetve tabletre optimalizált digitális formában.

Amint azt jelen ismertetés bevezetőjében említettük, a folyóirat a közelmúltban kerek évfordulót ünnepelt, a 2015. július–augusztusi volt a négyzázadik száma. Ez a szám azért is különleges, mert cikket közöl a budapesti Francia Nagykövetség Együttműködési és Kulturális Osztálya által létrehozott, a Francia Intézet és a Franciatanárok Magyarországi Egyesülete által gondozott, idén éppen tízéves www.franciaoktatas.eu weboldalról. A Franciatanárok Magyarországi Egyesületének elnöke, Poros András és a Franciaoktatás szakértői csoport által jegyzett *Franciaoktatás, un site plein de ressources!* (Franciaoktatás, egy weboldal számos segédanyaggal!) című cikk (38–39) szerint a mindenki számára ingyenesen elérhető és regisztráció nélkül használható portál számos segédanyagot tartalmaz a francia nyelv tanulásához és oktatásához. A szótárak és enciklopédiák mellett a weblap a magyar közoktatásban használt tankönyvekhez kiegészítő feladatokat, multimédiás fájlokat és az interaktív táblán használható pedagógiai segédanyagokat tesz közzé a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintjei szerinti besorolásban. Megtalálhatók továbbá az oldalon a kétszintű érettségire való felkészülést segítő dokumentumok, illetve egyéb pedagógiai segédletek is.

A *Le Français dans le monde* ismertetéséhez visszatérve érdemes megemlíteni, hogy a folyóiratnak évente kétfajta különszáma

is napvilágot lát *Recherches et applications* (Kutatások és alkalmazásaik), illetve *Francophonies du Sud* (A déli frankofón kultúrák) címmel. Az előbbi januárban és júniusban jelenik meg, a francia, valamint más idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos gyakorlati problémákat tudományos nézőpontból megközelítő tanulmányokat közölnek benne. Valamennyi különszám egy központi tematika köré épül, emellett azonban a *Varia* (Válogatás) rovat a témához lazán kapcsolódó tanulmányokat is tartalmaz. A 2015. júliusi szám a *Genres textuels/discursifs et enseignement des langues* (Szöveg- és diskurzustípusok és az idegennyelv-tanítás) címet viseli, de az elmúlt néhány év fontosabb tematikái közé tartozott a nyelvtan tanítása, a technológiai újítások oktatásban való megjelenése, a nyelv és a kultúra kapcsolata, az íráskészség fejlesztése és a tantervek szerepe a nyelvtanításban is. A *Francophonies du Sud* (A déli frankofón kultúrák) különszám szintén évente két alkalommal jelenik meg, és elsősorban Észak-, illetve Fekete-Afrika, valamint Franciaország tengerentúli területei és a frankofóniához szorosan kapcsolódó országok aktuális híreiről, kultúrájáról, irodalmáról és történelméről közöl cikkeket és interjúkat. Érdekesség, hogy egy-egy nyelvtani témához, irodalmi műhöz vagy történelmi eseményhez kapcsolódóan e különszám is tartalmaz pedagógiai segédanyagokat.

A *Le Français dans le monde* és különszámai nemcsak franciatanár szakos egyetemi hallgatók és gyakorló franciatanárok érdeklődésére tarthatnak számot, hanem bátran ajánlhatók a két tannyelvű gimnáziumokban nem nyelvi tantárgyakat franciául oktató kollégáknak és olyan más nyelvszakos tanároknak, akik rendelkeznek francianyelv-ismerettel. Ezenkívül természetesen a francia nyelv és kultúra iránt érdeklődők is haszonnal forgathatják a folyóiratot. Érdekes és gondolatébresztő olvasmány!

Kovács Máté

Az elektronikus diagnosztikus mérési rendszer (eDia) DEMO tesztjeiről

Megtanulni egy leckét, helyesen értelmezni egy szöveget, megoldani egy matematikafeladatot nem minden diáknak megy egyformán. Abban szinte mindannyian egyetértünk, legyünk akár szülők, pedagógusok vagy kutatók, hogy a tanulási problémák megnehezíthetik egy diák életét. Ha ezeket fel akarjuk tárni, valamint a készségeket és a képességeket fejleszteni szeretnénk, az egyik leghatékonyabb módszer a diagnosztikus tesztek alkalmazása.

A diagnosztikus tesztek azt vizsgálják, hol tart az egyes tanuló fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz képest. A mérés előnyei közé tartozik az is, hogy a tanárok megtudhatják, melyek azok a részképességek, amelyeket fejleszteni kell, mi az, ami jobban megy a gyerekeknek, és mi az, ami kevésbé. Fel kell deríteni, mi áll a probléma hátterében: az alapvető készségek hiánya vagy a gondolkodási műveletek fejletlensége (Csapó et al. 2012: 197).

2009-ben a Szegedi Tudományegyetem kutatói a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című projekten belül olyan demófeladatbankokat hoztak létre, melyek segítségével a diagnosztikus mérés és értékelés lehetővé válik az online térben is. A diagnosztikus tesztek demóverzióit az eDia felületén találhatjuk meg (<http://edia.hu/ok/>), kitöltésükhöz pedig előzetes regisztráció szükséges. Ezt minden teszt sor előtt el kell végezni. Az eDia DEMO tesztjei tudományterületenként (*Matematika, Olvasás, Természettudományok*) és korcsoportonként (*1–8. osztály*) érhetőek el, valamint találunk feladatokat az *Egyéb képességek* fejlesztésére is. Előny még az is, hogy a feladatok nemcsak magyar, hanem angol nyelven is megoldhatók. A következőkben az olvasási-szövegértési aspektusra fókuszálva bemutatom, milyen jellemzőkkel bír, és milyen olvasási készségeket, képességeket mér az eDia *Olvasás* blokkjában található, 2-3. osztályos tanulóknak szánt DEMO teszt.

A teszt sorát a <http://edia.hu/ok/> oldalon találhatjuk meg az *Olvasás – 2-3. osztály* blokkra kattintva, az azonosító kód beírása után, amelyet igénylést követően e-mailben küld el a rendszer. A teszt több részfeladatot tartalmaz, amelyek zárt kérdések, és mindig az előre megadott válaszlehetőségekből kell kiválasztani a helyes megoldást. A kérdésekkel az olvasás pszichológiai, alkalmazási és diszciplináris dimenzióját is lehet mérni. Ezek a dimenziók az olvasás diagnosztikus értékeléséhez tartoznak (Csapó et al. 2012).

Az olvasás pszichológiai dimenziójának részét képezik az olvasástanulás előfeltételét jelentő készségek (például beszédhang-betű feldolgozás, fonológiai és fonématudatosság, mondat- és szövegértéshez szükséges következtetés), amelyek a kognitív műveletekben más-más szinten fejeződnek ki: az információ-visszakeresés, az értelmezés és az értékelés szintjén (Csapó et al. 2012: 202). Az információkeresés mérésére kiválóan alkalmasak többek között a feladatsor első részében található feladatok (1., 2., 4., 5., 6., 15. és 16.), a helyes szövegértelmezést pedig az igaz-hamis feladatokkal lehet gyakorolni (8., 9., 10., 12. és 13.).

A teszt sorban a gyerekek különböző szövegformákkal találkozhatnak: egy nem folyamatos és egy folyamatos szöveg alapján kell válaszolniuk a feltett kérdésekre, melyek által mérhető, mennyire fejlett a szövegtípus-ismeretük. A teszt sorban a gyerekek képes feladattal is találkozhatnak (3. és 11. feladat), a feladatsor tehát alkalmas az olvasás alkalmazási dimenziójának mérésére is (ez a 14. részfeladattól is kiderül). Ennek a dimenzióknak egyik fontos részét képezi, hogy felmérje, a gyerekek mennyire képesek boldogulni olyan szövegekkel, amelyekkel a mindennapi életük során találkozhatnak (Csapó et al. 2012: 202–203).

Ahogy láthatjuk, a 2-3. osztályosoknak szánt DEMO tesztben inkább a pszichológiai dimenzió felmérésére, fejlesztésére találunk feladatokat, de az alkalmazási dimenzió jelenléte is fontos szereppel bír az olvasásfeladatok létrehozásában. Az alkalmazási dimenzió esetében a jelenlét kifejezés szerepelhetne zárójelben is, hiszen ebben a DEMO tesztben az alkalmazási dimenzió háttérbe szorul a pszichológiai dimenzióhoz képest. Azt viszont érdemes megemlítenünk, hogy a folyamatos és nem folyamatos szövegek olvasásának megtanulása a gyerekek olvasástechnikájának fejlődése szempontjából kulcsfontosságú, ezért nem feledkezhetünk meg az alkalmazási dimenzió fontosságáról sem. A teszt sor másik fontos jellemzője, hogy a diszciplináris dimenzió mérésével, fejlesztésével kapcsolatban nem szerepelnek benne feladatok.

Ha megvizsgáljuk az 5-6. osztályosok olvasásfeladatait, hasonló megállapításokat tehetünk, mint a 2-3. osztályos korcsoport feladatainak esetében. Az 5-6. osztályosoknak szánt *Olvasás* tesztben – melynek alapját egy társasjáték leírása és annak bemutatása képezi – szintén a pszichológiai dimenzió fejlesztésére találunk feladatokat (az információkeresés és szövegértelmezés az 1., 2., 5., 6., 8., 9., 10. és 11. feladattal mérhető). Ahogy a 2-3. osztályosoknál, ennél a korcsoportnál is megvalósul az alkalmazási dimenzió mérése: a gyerekeknek egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveggel kapcsolatban kell megoldaniuk a teszt feladatait, valamint a 3. és 7. feladatban képeket kell értelmezniük a társasjáték leírása alapján, a 4. feladat pedig a társasjáték mindennapi életben való használatára kérdez rá. Ahogy a 2-3. osztályosok esetében, ennél a korcsoportnál sem találunk feladatokat a diszciplináris dimenzió mérésére, fejlesztésére.

Felmerülhet a kérdés, hogyan lehetne hozzákapcsolni a diszciplináris dimenziót az *Olvasás* teszt feladataihoz. A lehetséges válaszok egyikét a természetismeret (2-3. osztály) és a matematika tantárgyak (5-6. osztály) adhatják meg, a diszciplináris dimenzió ugyanis „az olvasás iskolai tantárgyakhoz direkt kapcsolható összetevőit jelenti” (Csapó et al. 2012: 203). A készítő a 2-3. osztályosoknak szánt DEMO tesztben rákérdezhettek volna arra, milyen jellemzőkkel bírhat egy sziget, miben különbözik egymástól egy macska és egy egér, melyik országban található Róma, stb. Az 5-6. osztályosok esetében annyival árnyaltabb a helyzet, hogy ott már részben megjelenik a matematika tantárggyal való kapcsolat (a 3. és 5. feladat matematikai jelleggel is bír), de több és konkrétabb matematikakérdés is szerepelhetett volna a tesztben a diszciplinaritás erősítése végett (akár kombinatorikai, akár logikai, akár valószínűségi számítási feladatok). Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásánál nagy szükség van a pedagógus segítségére is.

Érdekes néhány szót szólnunk a DEMO tesztek vizualitásáról, a képi elemek használatáról is. Az eDia DEMO tesztjeiben a vizualitás nagy szerepet kap, a képek és az ábrák figyelemfelkeltőek, nagyok és színesek, így olyan érzése lehet a teszt kitöltőjének, mintha játékosan tanulna. A teszt készítői azonban megfeledeztek egy fontos dologról a képi elemek használatával kapcsolatban: a tesztekben szereplő mesefigurák (Geronimo Stilton, Micimackó) esetében semmilyen hivatkozást nem találunk, noha – habár a mesefigurák oktatási környezetben jogdíj fizetése nélkül is használhatóak – ajánlatos lenne a forrásukat megadni. Ez a hiányosság természetesen betudható annak is, hogy ezek a tesztek még csak demótesztek, azonban

érdemes felhívunk erre is a figyelmet. Összességében azonban elmondható, hogy az eDia DEMO tesztszei inkább pozitívumokkal, mintsem negatívumokkal rendelkeznek, hiszen nem szükséges befejezni egy blokkot ahhoz, hogy belekezdhesünk egy másikba, nincsenek időbeli korlátok sem, valamint a tesztoszor kitöltése után százalékosan is értékelik a teljesítményt.

Fontos kérdés, hogy a feladatok megoldása egyénileg vagy csoportos formában, otthoni vagy osztálytermi keretek között történjen-e. A DEMO feladatok osztálytermi közösségben is kitölthetők a pedagógus útmutatásaival, de otthoni gyakorlásra is alkalmasak, és az alsóbb korcsoportokban szülői segítséggel is megoldhatók. Az eDia DEMO tesztszei ötvözik az információs és kommunikációs technológiákat a diagnosztikus tesztekben rejlő lehetőségekkel, ezáltal segítve többek között a tanulási problémákkal küzdő fiatalokon. Nagy segítség lehet a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában – a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának célkitűzései között többek közt ez is szerepel. Az eDia DEMO tesztjeit bátran tudom ajánlani tanórai használatra és otthoni gyakorlásra egyaránt.

Nemes Gyöngyi

IRODALOM

Csapó Benő – Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 189–219.

Beszámoló a budapesti Goethe Intézet *A Harmadik Birodalom nyelve* című rendezvényéről

A Goethe Intézet *Vigyázat! Könyvek!* sorozatában 2015. szeptember 23-án egy csaknem hetven éve megjelent könyvről, Victor Klemperer *A Harmadik Birodalom nyelve (LTI: Notizbuch eines Philologen)* című művéről beszélgetett Huszár Ágnes és Geccső Tamás. Klemperer, a neves romanista és szenvedélyes naplóiíró – a náci uralom alatt katedrájától megfosztott professzor és munkaszolgálatra kötelezett zsidó ember – ebben az először 1947-ben megjelent könyvében foglalta össze mindennapi tapasztalatait a náci propagandagépezet által kreált nyelvhasználatról és annak hatásmechanizmusáról.

Az első megjelenés óta eltelt mintegy hetven év nem szűrkitette el a megfigyelések pontosságát és a filológiai analízis adekvátságát. Klemperer könyve mind a mai napig megkerülhetetlen alpműve a gyűlölet nyelvéről szóló tudományos diskurzusnak. Mint a két beszélgetőtárs rámutatott, a mű aktualitásának egyik kulcsa az, hogy szerzője a nyelvet nagyon tágan értelmezte, belevette a másodlagos modelláló rendszereket is: az építészetet, a művészetet, az irodalmat és a tudományt. A náci ideológia, mint Klemperer írja *A Harmadik Birodalom nyelvében*: „1933-ban elfoglalta a hivatalos és a magánélet minden területét: a politikát, a jog nyelvét, a gazdaságot, a művészetet, a tudományt, az iskolát, a sportot, a családot, az óvodákat és a gyerekosztályokat” (Klemperer 1984: 23). A nemzeti szocializmus tudatos nyelvi manipulációval csábította az embereket egy gyilkos ideológia híveinek táborába. Ennek egyik eszközül Hitler ideológusa, Alfred Rosenberg által használt olyan metaforák szolgáltak, amelyek bizonyos népcsoportokat *szubhumánnak*, vagyis az embernél alantasabbnak állítottak be. Ez a náci propaganda az egyszerű német emberekkel a zsidókat, cigányokat ellenséggé akarta láttatni, ezért viszolygást keltő metaforákkal utalt rájuk, mint például *patkány, féreg, kígyó*. A rendszer által támogatott és szított verbális bántalmazás később tettelegességgé fajult, majd emberek millióinak elpusztításához vezetett. Az agresszív ideológia elnyomott minden empátiát a németekben. Még az egyházi személyek is későn ismerték fel, hogy mennyire ördögi az a rendszer, amelyben éltek, holott a rosenbergi ideológia nemcsak zsidóellenes, de keresztényellenes is volt. Ahogy Klemperer írja: „a nemzetiszocializmus a kereszténységet [...] a kezdet kezdetétől támadta. Elméletben a kereszténységet a maga héber és – az LTI szakkifejezése – »szíriai« gyökereiben igyekezett megsemmisíteni” (Klemperer 1984: 111).

A náci propaganda mesterien keltett érzéketlenséget és gyűlöletet a védekezni képtelen embercsoportokkal szemben. Hitler retorikájában a zsidó ember mint ördögi személy jelenik meg, akit a német mozik látogatója 1940-ben az antiszemita *Jud Süß, Die Rothschilds* és a *Der ewige Jude* filmekből ismer meg, amelynek készítői a hitleri gyűlöletpropagandát mantárazzák. A filmek mondanivalója ugyanaz, amit Hitler ordít a pulpitusról: „rosszabbak, mint a dögvész volt egykor”, „aki a zsidót nem ismeri, nem ismeri az ördögöt”. A náci propaganda

a paraziták, élősködők, vérszívók felidézésére alkalmas fordulatok gyakori ismétlésével a járványterjesztő állatokkal közös szemantikai mezőbe helyezi a *zsidó* szót. Ennek a logikája alapján használja Hitler és a náci sajtó a *kiirt, megsemmisít* igét. A metaforikus nyelvhasználat tudatosan érzéketlenné teszi az olvasót a zsidók sorsával kapcsolatban. Az eufemizáló szóhasználat sikeresen rejtje el a valódi jelentést. Ez történik az emberek megsemmisítésére alakult táborok ártalmatlannak tűnő megnevezésével is: a *koncentrációs tábor*, s a mindennapi nyelvhasználatban megjelenő rövidítése, a *KZ* esetében. Az *Endlösung der Judenfrage*, röviden *Endlösung* 'végső megoldás' pedig nagyon sokak számára rejtette el sikeresen az etnikai alapú tömeggyilkosság szörnyű tényét.

Klemperer írta le a nyelvtudomány történetében először a gyűlöletbeszéd szemantikai trükkjeit, a náci propagandagépezet működésének mechanizmusát. Művének tanulmányozása hozzásegít bennünket a mindig jelen levő nyelvi manipuláció leleplezéséhez és az ellene való védekezéshez.

Huszár Ágnes és Gecksó Tamás beszélgetését élénk és tartalmas vita követte.

Szalkay Attila

IRODALOM

Klemperer, V. (1984): *A Harmadik Birodalom nyelve*. Ford.: Lukáts János. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

A Proford őszi konferenciája

Next Generation¹



A Proford őszi konferenciáját 2015. október 16-án Budapesten rendezték meg *Next generation* [Új nemzedék] címmel. A megnyitó beszédet Bán Miklós, a Proford elnöke tartotta. Beszédében hangsúlyozta, hogy az idei konferencia témáját a fordítóiparban végbemenő generációváltás adta: lassan nyugdíjba vonul egy nagy fordítógeneráció, ezzel párhuzamosan új fordítóirodák és technológiai eszközök jönnek létre, egyúttal megjelenik a vevők új generációja is. A képzőintézmények legendás vezetői is nyugdíjba vonulnak, teret adva az új generációk új elképzeléseinek. Maga a Proford is egy újgenerációs egyesület – tette hozzá.

A paradigmaváltás új készségeket követel meg a fordítóktól és a tolmácsoktól: nem feltétlenül a mindenhez értő kreatív lángészre, sokkal inkább egy szűk területen járatos, alapos szakemberre van szükség – mondta Bán, kiemelve a hatékonyság, a rugalmasság, az empátia és az együttműködés fontosságát. A találkozó célja nem más, mint elősegíteni a párbeszédet a szakma minden egyes résztvevője között: szabadúszók és szabadúszók, irodák és irodák, egyetemek és egyetemek, illetve irodák és egyetemek, szabadúszók és irodák között.

¹ A szakmai beszámolót a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának hallgatói állították össze: Balló Judit, Balogh Beáta, Dávid Ferenc, Erős Ágnes, Fejes Lilla, Gálos Lilla, Kranczicki Anna, Krizsán Péter, Majlinger Diána, Nagy Anita, Nagy Orsolya, Orvos-Nagy Barbara, Papp Zoltán Róbert, Szikszai Zoltán, Tóth Katalin és Varga Erika.

Bán Miklós elmondta, hogy a konferenciát tisztelgésnek szánják a nagy fordító- és tolmács-generáció előtt, szeretnének meghajolni és köszönetet mondani elődeiknek, tanítóiknak, ugyanakkor a konferencia az új nemzedék köszöntése is.

Nyitó előadás

2015 őszeének eseményei és a szíriai menekültválság a még gyakorlott tolmácsokat és fordítókat is új kihívások elé állították – mondta el Zsuhár Zsuzsanna (Migration Aid). Újra bebizonyosodott, hogy a nyelvi közvetítés területén dolgozók szerepe mennyire sokszínű, felelősségük pedig korántsem alábecsülendő. A rossz kommunikáció vagy a kommunikáció hiánya nehezen kezelhető helyzeteket teremt. Elképzelhető például, hogy egy rosszul tolmácsolt információ miatt 3000 ember indul el az osztrák határ felé, vagy egy helytelenül lefordított szöveg következtében valaki az új élet reményétől esik el. A tapasztalt szakembereknek is rá kellett ébredniük arra, hogy a képzés nem minden, az érzelmek közvetítéséhez emberközpontúságra, empátiára és magas fokú elhivatottságra van szükség.

Panelbeszélgetés 1.: Generációváltás az oktatásban és a piacon

Az első panelbeszélgetésen Horváth Ildikó (ELTE, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék), Wagner Veronika (espell), Fischer Márta (BME, Tolmács- és Fordítóképző Központ), Sohár Anikó (PPKE) és Balázs Márta (EDIMART Tolmács- és Fordítóiroda Kft.) vett részt, a moderátor szerepét pedig Kincse Szabolcs (nyest.hu) töltötte be. A résztvevők arról beszélgettek, hogy az elmúlt években elindult a generációváltás a magyarországi fordítóképzésben, így a diákok és a tanárok összetételében is. A piaci szereplők tapasztalatai azt mutatják, hogy a pályakezdő fordítók és tolmácsok nyitottabbak, más készségekkel és hozzáállással, illetve több gyakorlati információval rendelkeznek a fordítóirodák működéséről, mint elődeik.

A piac elsődleges elvárása, hogy olyan szakemberek kerüljenek ki az egyetemekről, akik „el tudják adni magukat”, és már rendelkeznek a megfelelő szaktudással. A technológia rohamos fejlődésével az egyetemek is igyekeznek lépést tartani, és hallgatóikat megismertetni a különböző eszközökkel. Az irodák azonban hiányolják a csoportban gondolkodást és a projektmunkára való felkészítést. Sajnálatos tény továbbá, hogy a képzőintézményeknek egyelőre nincs kapacitásuk nyomon követni a volt diákok szakmai pályáját, tehát nem áll rendelkezésükre kézzelfogható adat arról, mennyien maradnak a fordítói, illetve tolmácspályán a képzések elvégzését követően.

Tudásbörze 1-2.

A kétszer hatvan perces tudásbörzén a hallgatóság egy-egy specifikus területet ismerhetett meg alaposabban, mind a fordítói, mind a tolmácsszakma szemszögéből. Ezek a következők voltak: *EU-s fordítás, folyamatmenedzsment, fordításhitelesítés, gépi fordítás, képzőintézmények, lektorálás, lokalizáció, marketing, memoQ, sales, projektmenedzsment, szakosodás, terminológia, tolmácsolás, vállalkozás*. A témák változatosságának köszönhetően mindenki megtalálhatta a számára érdekes vagy újdonságot nyújtó területet.

Panelbeszélgetés 2.: Jönnek és megesznek – hogyan készül az iparág a generációváltásra?

A második panelbeszélgetés résztvevői Nagy Gabriella (szabadúszó konferenciatolmács, fordító, lektor, közgazdász), Gál-Berey Tünde (Villámfordítás), Beták Patrícia (BME, Tolmács- és Fordítóképző Központ), Varga Ágnes (Kilgray Translation Technologies) és Holländer Dániel

(szabadúszó fordító és tolmács) voltak, a moderátori szerepet pedig Bán Miklós és Hajós Kata (Proford) vállalták. A beszélgetés keretében elhangzott, hogy a fiatalok milyen tulajdonságokkal pótolhatják tapasztalatlanságukat, és vívhatják ki egyúttal a szakma elfogadását és megbecsülését: szakmai alázat, elhivatottság, folyamatos fejlődésre való igény és nyitottság, fegyelem, a tehetség mellé szorgalom, rengeteg energia és lelkesedés és természetesen az új technológiákhoz való gyors alkalmazkodás. A változásokra azonban a képzőintézményeknek is reflektálniuk kell: az információalapú oktatás helyett a készségalapú oktatásra érdemes hangsúlyt fektetniük.

Elhangzott továbbá, hogy napjainkban a közösségi tolmácsolás egyre nagyobb teret nyer, ezért a hallgatók figyelmét is fel kell hívni erre a tevékenységre. Támogatni kell őket abban, hogy önkéntes munkát vállaljanak, hiszen az ilyen típusú feladatok során biztonságerzetet, magabiztosságot és gyakorlatot szerezhetnek.

Felmerült egy esetleges mentori program elindításának lehetősége is, amelynek keretein belül a szakmában már jártas szabadúszó tolmácsok és fordítók segítenék a kezdőket pályájuk elején, tanácsaikkal elősegítenék szakmai előmenetelüket. Mivel ez nem csak a kezdők számára lenne nagyszerű lehetőség, hiszen a piacnak is jó, ha egyre több szakképzett fiatal fordító és tolmács jelenik meg, a javaslatot mindkét fél örömmel fogadta. Hamarosan megkezdődik a program pontos kidolgozása.

Párhuzamos szekció

A *Fordítástechnológia* szekció keretében a hallgatóság betekintést nyerhetett abba, miként támogatja ma a fordítást és a lokalizálást az informatika. A program moderátora Varga Katalin (Proford) volt.

Fordítástechnológia 1.

A szekció délelőtti blokkjában fordítástámogató (CAT) és fordítói projektirányítási (TMS) eszközökkel ismerkedhetett meg a hallgatóság. Elsőként Papp Sándor (Kilgray Translation Technologies) beszélt a CAT-eszközök területén várható fejlesztésekről, melyek a jövőben nagyban megkönnyíthetik a fordítók munkáját. Ezt követően angol nyelvű prezentációkat hallhattunk olyan külföldi fejlesztésű TMS-eszközökről, melyek nagy terhet vehetnek le projektmenedzserek válláról. Witold Butryn és Katarzyna Kołtun az XTRF, Nancy Radloff pedig a Plunet által kifejlesztett rendszer funkcióit mutatta be. A délelőtti szekció zárásaként ismét a Kilgray Translation Technologies prezentációja következett. Ezúttal Pándi Veronika beszélt saját fejlesztésű TMS-eszközükről, a Language Terminalról, melynek segítségével a fordító személyre szabható felületen, néhány kattintással kezelheti projektjeit, és tehet árajánlatot a megrendelőnek.

Fordítástechnológia 2.

A szekció második blokkjában főként a lokalizációról volt szó. Elsőként Gorka Botond, a Facebook egyik vezető nyelvésze mutatta be azt a felületet, melyen keresztül a felhasználók lefordíthatják a közösségi portált. Ezt követően Kmilcsik Ágnes (EC Innovations) tartott előadást az ázsiai lokalizációról, bepillantást engedve a kétbájtos karaktereket használó keleti nyelvek és a távol-keleti piac kutatásának világába. Varga Dániel (Easyling) bemutatta a közönségnek a weboldalak lokalizációjának 3,5 milliárd dolláros piacát és az ahhoz kapcsolódó kihívásokat. A délutáni blokkot Sinkó Krisztián (LEG Magyarország Zrt.) prezentációja zárta, aki egy gyakorlati példán keresztül illusztrálta, hogyan építhető be a Globalese statisztikai alapú gépi fordítási rendszere a Tradossal történő fordítás folyamatába.

Fordítástechnológia 3.

A szekció harmadik blokkját Urbán Miklós (Kilgray Translation Technologies) tartotta *Mesterkurzus: a fordítások előkészítése* címmel.

Speed networking

Rendkívül dinamikus, pörgős menetben, egyperces bemutatkozások keretében pillanthattak be a résztvevők a piaci igények és elvárások világába. A speed networking kitűnő alkalom volt arra, hogy a fordítóirodák vezetői, projektmenedzserei, egyéb munkatársai, valamint az álláskereső fordítók, szabadúszók, kezdők és profik egymásra találjanak, ebben az értelemben tehát nagyszerű lehetőség a szakmai kapcsolatok építésére és munkakapcsolatok kialakítására.

Zárszó

A konferencia záróbeszédét Holländer Dániel újgenerációs fordító tartotta. Beszédében hangsúlyozta a szakmai közösség összetartó erejének fontosságát, mely összetartás alapfeltételként fogalmazza meg, hogy az idősebb, tapasztaltabb generációk segítsék az utánuk következő generációkat. Ez a támogatás a tapasztalatok átadásában, a frissdiplomások támogatásában, valamint mentorrendszerek kialakításában mutatkozik meg. Felhívta továbbá a figyelmet arra, hogy újgenerációs szakemberekként a megszerzett tudás továbbadásának feladata a fiatalokra hárul majd, hiszen így válik lehetségessé a generációk közötti együttműködés, mely kitűnő táptalaja a folyamatos tudásmegosztásnak.

Beták Patrícia

A BME Tolmács- és Fordítóképző Központ szakmai eseményei a 2014/2015-ös tanév őszi félévében a hallgatók szemével

2014. október 17-én nyílt szakmai nap keretében a BME Tolmács- és Fordítóképző Központja panelbeszélgetést szervezett a gyakorlati szakmai képzés fontosságáról és megvalósítási lehetőségeiről. A beszélgetés résztvevői – az egyetem volt hallgatói és a szakma ismert szereplői – egyetértettek abban, hogy a fordítói szakmai gyakorlatra szükség van. A volt hallgatók kifejtették, hogy számos érdekes, új, korábban nem ismert feladattal és kihívással találkoztak gyakorlati helyeiken. Volt, aki későbbi munkájához szükséges tudásra tett szert, volt, aki a gyakorlat során jött rá, mivel is szeretne igazán foglalkozni a szakmán belül. Bán Miklós, az espell fordítás és lokalizáció Zrt. képviselőjében azonban kifejtette, hogy egy iroda számára valójában jelentős költséggel és munkával jár a gyakornokok foglalkoztatása, ezért konkrétabb kommunikációra van szükség a küldő és a fogadó intézmény között, valamint fontos az igények pontos ismerete. Az uniós AGORA projekt célja (bővebb információért: <https://www.academic-projects.eu/agora/Pages/Project.aspx>) egy nemzetközi gyakornoki program beindítása egy európai szintű hálózat létrehozásával.

A szakmai nap keretében Fischer Márta *Mi a szakfordító az EU-ban?* címmel tartott előadást. Példaként azt a kérdést hozta fel, vajon mi a közös a *fütanácsnok*, az *európai társaság* és a *második anyanyelv* kifejezésekben. Mindhárom esetben európai uniós terminussal van dolgunk, melyet a szakfordítónak fel kell ismernie, és pontosan kell fordítania. A fordítók számára többek között azért okozhat nehézséget ezeknek a fogalmaknak a beazonosítása, mert néha első pillantásra ártatlannak tűnő szavakról, kifejezésekről derülhet ki, hogy valójában terminusok – ilyen minőségükben viszont fordításuk is kötött. Az első lépés mindenesetre a felismerés. De valójában mi a szakfordító az EU-ban? Nyelvész, szakember vagy terminológus? Az ideális eset természetesen az lenne, ha a fordítónak mindhárom szerepkörből lenne képesítése, a legfontosabb azonban talán mégis az, hogy mindhárom kategória gondolkodásmódját magáévá tegye.

Csörgő Zoltán *Tolmácsolás Magyarországon és az Európai Unióban* című előadásának első felében a tolmácsolással kapcsolatos alapfogalmak tisztázásával foglalkozott: melyek a tolmácsolás alapvető műfajai; melyek azok a tulajdonságok, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy valakiből jó tolmács váljék; melyek azok a nyelvkombinációk, amelyek keresettek az uniós intézményekben, illetve Magyarországon. Az előadás második felében néhány további érdekes kérdés is felmerült. Az egyik figyelemre méltó ötlet az volt, hogy mindig mérlegelnünk kell, az adott tolmácsolás szakmaisága-e a fontosabb, vagy az, hogy az ügyfél megérti-e, amit mondunk. Pontosabban: megéri-e az adott szakterületnek megfelelő terminológiát használni, ha az ügyfél nem érti meg az üzenetet, csupán azért, mert az a helyes?

A 2014. október 20-án megrendezett szakmai fórumon Fischer Márta *A fordító és a tolmács – Kéz a kézben (?)* címmel adott elő. Miként tudja a más-más képességeket/készségeket

igénylő két szakma, a tolmácsolás és a fordítás egymást kiegészíteni és segíteni? Milyen terminológiahasználati különbségeket vetnek fel az egyes közvetítői szituációk? A tolmácsolás és fordítás számos ponton különbözik, mégis egymásra épül. A tolmács gyakran fordításokból készül fel, és ez fordítva is igaz lehet. Előfordulhat, hogy egy új szakterületen a szinkrontolmács először hallja és ad hoc módon tolmácsolja azokat a szakkifejezéseket, amelyeken a szakértők éppen vitáznak. Az egységes szóhasználat fontos lehet, az idáig vezető út azonban sok munkát feltételez. A szótárak és egyéb segédeszközök a teljes ekvivalencia látszatát kelthetik, miközben az ekvivalencia elérése nem mindig lehetséges, hiszen a nyelvek különböző kontextusban más-más valóságokat írhatnak le ugyanazokkal a szavakkal. Ami viszont kétségtelen: a terminusok esetében megkülönböztethetünk ún. formai oldalt (megnevezés) és ún. tartalmi oldalt (mely fogalmi rendszerbe tartozik a kifejezés). Az ekvivalencia mindkét oldalon vizsgálható, mindkét oldalon nehézséget jelenthet (például hamis barát a megnevezések szintjén: a *Secretary of State* ≠ *államtitkár*). Amikor két fogalom csak hasonló, dönteni kell arról, hogy az idegenítő (a forrásnyelvi kultúra hangsúlyozása) vagy a honosító (a célnyelvi kultúra hangsúlyozása) stratégiát követjük-e. Mindkettőnek van létjogosultsága, a döntés azonban a fordítóé és a tolmácsé. Erre a döntésre azonban számos további tényező is hat: a szakterület, a nyelvpolitika és a szakmai közösség.

A 2014. november 17-i szakmai fórum keretében Ringwald Judit és Szomráky Béla vett részt a *Tolmácsolás: mesterség? Művészet?* című kerekasztal-beszélgetésen, valamint az internetnek köszönhetően Sárközy Júlia is csatlakozott hozzájuk Rómából. Szabó Erzsébet Mária moderátor a tolmácsolás területén szerzett élményeiről és az indulásukról kérdezte a résztvevőket. Szükséges-e a tolmácsképzés, vagy elegendő részt venni azon a bizonyos „életképzőn” annak érdekében, hogy profi tolmácsokká váljunk? Továbbá melyek az ún. műhelytitkok, avagy hogyan is lehet felkészülni egy-egy „bevetésre”? *Stekker* vagy *botszúrscap* a helyes kifejezés? A női vagy a férfihang a kellemesebb, melyik a jobb tolmács? Végül: miért jó ezt a mesterséget gyakorolni, amelyet akár művészetnek is nevezhetünk? A kerekasztal-beszélgetés hallgatósága többek közt ezekre a kérdésekre kaphatott választ.

Bailo Barbara, Csallós Máté, Fokasz Mária és Kőrösi Janka

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

A XXI. évfolyam 4. számának szerzői

- BAILO BARBARA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ, Budapest (bailo.barbara@gmail.com)
- BETÁK PATRÍCIA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, Budapest (betak.patricia@ny.bme.hu)
- CSALLÓS MÁTÉ, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ, Budapest (csallosmate@yahoo.com)
- CSER ALEKSZANDRA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar (partfish14@freemail.hu)
- EINHORN ÁGNES, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet (einhornagnes@gmail.com)
- FÁBIÁN ZSUZSANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romanisztikai Intézet (fabian.zsuzsanna@btk.elte.hu)
- FARKAS NÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar (simbremyne@googlemail.com)
- FOKASZ MÁRIA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ, Budapest (fokaszmaria@yahoo.es)
- JUHÁSZ VALÉRIA, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (juhaszvali@gmail.com)
- KÁLMÁN CSABA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvpedagógia doktori program, Budapest (csabakalman73@gmail.com)
- KOVÁCS MÁTÉ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék (komate1@yahoo.fr)
- KŐRÖSI JANKA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ, Budapest (jankakorosi@gmail.com)
- KRISTON RENÁTA, Miskolci Egyetem, Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék (renata.kriston@yahoo.com)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (pmedgy@gmail.com)
- NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, Angol tanszéki csoport (nokine86@gmail.com)
- NAGY TAMÁS, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar (nt.nagytamás@gmail.com)
- NEMES GYÖNGYI, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék (gyongyi0606@freemail.hu)
- STÁRI ESZTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola (stari.eszter@gmail.com)
- SZALKAY ATTILA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola (attilaszalkay@gmail.com)