
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- TÓDOR Erika-Mária: Románnyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tantervfejlesztéstől a gyakorlati kivitelezésig** (Romanian language teaching in Hungarian minority schools: an overview from curriculum development to classroom practices) 3
- UGRIN Zsuzsanna: A nyelvoktatástól a fordítói piacig: kooperatív módszerek a fordítóképzésben** (From language teaching to the translation business: cooperative methods in translator training) 17
- KORMOS Judit: Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról** (10 things language teachers should know about dyslexia) 35

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „Eredetileg színésznő akartam lenni...” Fischer Andrea interjúja Nádasy Vilmával** ('Originally I wanted to be an actress...' Andrea Fischer interviews Vilma Nádasy) 46

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Bocz Zsuzsanna: Páros nyelvi kerekedés Padova és Budapest között, avagy egy eTandem projekt tapasztalatai** (Paired language cycling between Padua and Budapest, or the experiences of an eTandem project) 50
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit: Siket hallgatók az európai mobilitásban** (Deaf students in European mobility programs) 60

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEW)

- SIMON Krisztián: PosterMyWall – avagy hogyan kombináljuk a nyelvoktatást kreativitással** (PosterMyWall or how to combine language education with creativity) 68

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

DOMBI Judit ✧✧ Williams, Thomas A.: English Language Learners' Socially Constructed Motives and Interactional Moves	74
KOCISZ SzuSzsanna ✧✧ Andrić Edit: Fordításkritika. Kritika prevoda	76
HUSZÁR Ágnes ✧✧ Kovács Judit: Iskola, nyelv, siker. Harmincéves a hazai kéttannyelvű oktatás	80
P. MÁRKUS Katalin ✧✧ Magay Tamás: Bibliai eredetű kifejezések, közmondások, bölcsességek magyarul és angolul	82
Zs. SEJTES Györgyi ✧✧ Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szócs Hedviga – Tamás Adél: Magyar nyelv és irodalom V. osztály	84

HÍREK (NEWS)

NÉMETH Anikó: TransELTE 2018. XX. Fordítástudományi Konferencia	87
---	----

EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)

MEDGYES Péter: Búcsú Horlai Györgytől	94
---	----

TÓDOR ERIKA-MÁRIA

Románnyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tantervfejlesztéstől a gyakorlati kivitelezésig

Romanian language teaching in Hungarian minority schools: an overview from curriculum development to classroom practice

The present study provides an overview of the Romanian language teaching in Hungarian minority schools, focusing on the implementation of curriculum development. In the first part of the paper I offer a short history of the topic, stressing the factors that have contributed to preparing the process of curriculum development. In the second part of the study I present an analysis of the new elements in a changing paradigm, elements which represent the core components of the new pedagogical culture. In that context I provide an analysis of the ways these elements have been received, understood and interpreted, taking into account their effects on school practice. This section highlights the way the curriculum-changing policy has been received in the area of learning management. As a result of the continuously changing nature of the phenomena, as well as of the uncertainty with which they have been implemented, the present study constitutes a snapshot, an analysis of the situation which will, it is hoped, provide a more detailed picture in helping to achieve understanding and further development.

Keywords: non-native language, Romanian language teaching in Hungarian minority schools, curriculum development, implementation, classroom interaction.

Bevezető

Az államnyelv elsajátításának kérdésköre különböző kisebbségi létben kialakult nyelvi, kulturális, politikai összefüggésekben sajátos kérdéseket, kivitelezési formákat feltételez. Bár a problémát leggyakrabban oktatásszervezési, oktatáspolitikai, nyelv- és tannyelv-pedagógiai kérdésként szokták tárgyalni, érdemes már itt kiemelni, hogy ennél összetettebb jelenségről van szó. E kérdéskör értelmezésében legalább annyira fontos a gazdasági és a társadalmi dimenzió figyelembe vétele, ugyanis a nyelvismeret szoros összefüggést mutat a társadalmi státussal, a sikeres karrierépítéssel, a mobilitással, továbbá a gazdasági és munkaerőpiaci hatékonysággal, de még a foglalkozások etnikai megoszlásával (Sorban 2011, 2014; Csata 2016) is. A romániai magyar oktatási rendszer utóbbi két évtizedében gyakran újrafogalmazódott az államnyelv hatékony oktatásának kérdése, és bár léteznek erre vonatkozó kutatások, mégis elenyésző a helyzetelemzésekre alapuló fejlesztések és jó gyakorlatok száma. Az államnyelv oktatásának kérdésköre az iskola által felvállalt feladatok, célrendszerek összefüggésében is izgalmas problémafelvetés, hiszen a társadalmi igényeket, változásokat követő tartalmi kínálat újraértelmezéseiben tükröződik. A téma természetesen a hatékonyság szempontjából is elemezhető, nevezetesen, hogy a tanulási folyamatba befektetett idő

és pénz milyen mértékben vezet a funkcionális tudás megszerzéséhez, vagy szakmai alultervezést és kommunikációs kudarcélményeket eredményez.

Jelen dolgozat a román nyelv elsajátításának kérdéskörét elsősorban oktatáspolitikai és nyelvpedagógiai szempontból közelíti meg, egy tantervreform tapasztalatai alapján. Az említett reform törvényes háttérét a 2011-ben elfogadott Nemzeti oktatási törvény előírásai biztosítják, melynek gyakorlati kivitelezése csak 2017–2018-as tanévtől érintette a romániai magyar tannyelvű általános iskolák felső tagozatát (5–8. évfolyamokat).

Problémafelvetés

A romániai magyar közösségekben, a román nyelv elsajátítására az alábbi szocializációs pályák mentén kerül sor: a) a vegyes nyelvi közvetlen környezet (család, közösség) lehetőséget biztosít a spontán nyelvtanulásra, nyelvhasználatra, vagy b) a nyelv elsajátítására intézményes keretekben kerül sor. Ez utóbbi elsősorban tömbmagyar régiókra jellemző és általában két domináns nyelvválasztási döntés mentén értelmezhető. Az egyik eset azokra a helyzetekre vonatkozik, amikor a szülő román tannyelvű iskola¹ választása mellett dönt, elsősorban azért, hogy gyereke „jobban érvényesülhessen” (Sorbán 2000), a másik pedig az anyanyelv-megtartó oktatási modell választását jelenti, ahol külön tantárgyként (és tannyelv-ként) tanulhatja a román nyelvet. Természetesen a különböző nyelvi utak sajátos nyelvi viszonyulásokat, nyelvhasználati szokásokat, nyelvi énképet és viselkedést eredményeznek. Ebben a tanulmányban a tantervfejlesztésben összegzett nyelv- és oktatáspolitikai újítás elemeit fogom ismertetni, kimondottnan a harmadik típusú nyelvi és oktatási összefüggésben. Az elemzés kiindulópontja azon 2011-ben² jóváhagyott törvényes háttér, mely lehetőséget biztosít, hogy a közoktatás minden szintjén, a magyar tannyelvű iskolákban, osztályokban a román nyelvet és irodalmat sajátos, az anyanyelvi beszélőktől eltérő tantervekből és tankönyvekből oktassák. Az elemi oktatásban már 2011 előtt is létezett differenciált tanterv (1995. évi Oktatási törvény, 120. cikk, első bekezdés), viszont a 2017–2018-as újítás előtt, az általános iskola felső tagozatán az anyanyelvi beszélőkkel azonos tantervi kínálatra tértek át, sajátos tankönyvekkel társítva, majd ezt követte a középiskolai szint (9–12. évfolyamokon) azonos tantervi elvárásokkal és azonos tankönyvválasztási lehetőségekkel. A 2011-es szabályozás a változtatás lehetőségét hordozza, mely egyben számos kihívást, felelősségvállalást is feltételez. „Ez az új oktatásszervezési helyzet innovációnak tekinthető a szó azon értelmében, hogy egy sajátos szociolingvisztikai és oktatásszervezési helyzetre adott új válasz, ugyanakkor reformként is értelmezhető, abban a jelentés-összefüggésben, hogy egy átfogóbb gondolkodás- és viszonyulásbeli változtatást feltételez mind a többségi, mind a kisebbségi társadalmi környezetben és iskolakultúrában” (Tódor 2017b: 5). Az új törvényes keret, új nyelvpolitikai megkö-

¹ A Kiss Tamás, Márton János et al: *Iskolák veszélyben...*c. könyv adatai alapján, a 2011-es tanévben, a nem anyanyelvükön tanuló magyar gyerekek aránya 12–14 % – ra becsülhető.

² A 2011-ben érvénybe lépett Nemzeti oktatási törvény előírásaival összhangban 2017-ben miniszteri rendelet (3393/28.02.2017, 3590/05.04.2016) fogadta el a magyar tannyelvű iskolák számára készített román nyelv és irodalom tantervet, mely az érintett iskolai populáció sajátos igényeire fogalmaz meg tartalmi kínálatot. A tanterv az alábbi linken érhető el: <http://programe.ise.ro/Actuala/Gimnaziu-2017.aspx>

zelítést (Vámos 2008) is kínál, hiszen elismeri, hogy a magyar (illetve más kisebbségi) tannyelvű iskolákban tanuló diákok anyanyelve különbözik az államnyelvtől, így a nyelv státuszának meghatározása, és az ehhez igazodó oktatási kínálat új pedagógiai kultúra hordozója és alakítója egyaránt.

A 2011-es Nemzeti oktatási törvényre alapuló tantervfejlesztési törekvések fokozatos bevezetése miatt, az első időszak főképp az elemi oktatást érintette, ahol ugyan a sajátos tantervi koncepció bár otthonos fogalom volt, annak kommunikatív-funkcionális alapokra helyezése még sok munkát igényelt, eredményes gyakorlati kivitelezése pedig állandó szakmai továbbképzéseket tett szükségessé. A reform hangja talán erőteljesebb figyelmet kapott a 2017-es miniszteri rendelet³ által, ami egy új tantervi koncepciót és ezek tankönyvi értelmezését írta elő a közoktatás további szintjein. A 2017–2018-as tanévben a magyar tannyelvű iskolákban tanuló ötödik osztályos diákok az új tanterv szerint kezdték el a román nyelv és irodalom tanulását. Tanulmányom célja, hogy az egyéves alkalmazás perspektívájából elemezzem a reform- és tantervfejlesztési törekvések befogadását, gyakorlati megvalósulását, és az ezzel kapcsolatos viszonyulásokat, diskurzusokat. Mivel jelen pillanatban nem készült még olyan, erdélyi magyar iskolákra reprezentatív felmérés, mely a tanárok, diákok, akár szülők véleményét vizsgálná, ezért tanulmányomban arra fogok összpontosítani, hogy feltérképezzem, melyek azok az írások, amelyek napvilágot láttak az elmúlt tanévben a kérdéskörrel kapcsolatosan, milyen diskurzus-típusokat generált a jelenség és milyen színtereket érintve. Természetesen, az elemzés középpontjában az említett szövegekben megfogalmazott viszonyulások, értékítéletek feltérképezése áll és az ezek alapján megfogalmazható következtetések. Céloom tehát a konkrét nyelvpedagógiai újításról szóló meta-szövegekben tükröződő szemléletek feltérképezése, mely kvalitatív jellege által hasznos támpontot, háttérelmést képezhet a további hatástanulmányok elkészítésében. Fontosnak tartom ugyanakkor kiemelni az elemző perspektívájának nehézségeit is, nevezetesen azt a tényt, hogy a bemutatást megnehezíti az elemzett jelenség folyamat-jellege, és az ezzel társuló számos hezitáló döntéshozatal. Ebben az összefüggésben, jelen tanulmány *pillanatképet, helyzetelemzést* nyújt a reform-folyamatok értelmezésére, azzal a megjegyzéssel, hogy a kérdéskör további elemzése elengedhetetlen.

A tanulmány további részében vázlatosan ismertettem azokat az előzményeket, melyek az új tantervi koncepció előkészítésében – megítélésem szerint – fontos szerepet játszottak, majd összegzem a tantervi kínálat újító, sajátos elemeit. Ezt követően elemezni fogom a pedagógiai gyakorlat szemszögéből a befogadás–elemzés–értelmezés első reflexióit a témával foglalkozó szövegek alapján.

Előzmények

A hatékony románnyelv-oktatás kérdése nem új keletű, azonban a témával foglalkozó írások retrospektív elemzése arra világít rá, hogy számos kérdés napjainkban sem veszítette el aktualitását.

³ 3393/28.02.2017 Miniszteri rendelet

A hatékony válaszkeresés már az 1940–1960-as években megjelenik: Ádám Zsigmond–Balázs János–Balázs László (1960) és Blédy Géza (1956) románul és magyarul írott értekezéseikben, tanulmányaikban elsősorban a kontrasztív nyelvészeti szempontokra alapuló tanulászervezési javaslatokat fogalmaznak meg. Ugyanakkor nem idegen az erdélyi magyar oktatási kultúrától a sajátos tankönyv léte sem. Az 1970-es években például a magyar tannyelvű iskolákban Tótharsányi Sándor⁴ székelyudvarhelyi tanár és kollégája tankönyvéből tanulhattak a diákok, melynek alcíme is rögzíti, hogy a tankönyv nemzeti kisebbség számára készült. A nyelvi és kulturális sajátosságok alapján „differenciált” taneszközöket azonban lassan felváltotta az egységes tanterv és tankönyvkínálat, ami lényegében csak egyik szegmense volt az 1975–1989 közötti időszakra jellemző asszimilációs törekvéseknek.

Az 1989-es forradalom utáni át- és újrászervezések időszakában ismét felerősödött a román nyelvtanulás hatékonyabbá tételének igénye. Az erre vonatkozó írásokban a válaszkeresést néha az aktuális politikai helyzetre való reflektálás is meghatározta, de többségében annak a ténynek az elfogadtatásáról szólnak, hogy a magyar tannyelvű iskolák diákjai esetében a hatékonyság első feltétele a szociolingvisztikai sajátosságok elfogadása és a megfelelő tanulási feltételek biztosítása. Irányt mutató és meghatározó ebben az összefüggésben az 1999-ben megjelent Műhelymunkák 5. című kiadvány. Balázs Lajos és Szilágyi N. Sándor román és magyar nyelvű írásaikban az akkori nyelvtanítás meghatározó oktatásszervezési és szociolingvisztikai sajátosságait és problémáit térképezték fel. Az első tanulmány a nyelvtanítási kudarcok főbb okait összegzi, rávilágítva arra, hogy az eredménytelenség oka, hogy „egyazon időben és óraszámban két tantárgyat tanítunk: román nyelvet és irodalmat” (Balázs 1999: 15), olyan tankönyvekből, melyek ráadásul nem funkcionális nyelvtudást közvetítenek, nem kisebbségi diákok számára készültek. „Elképzelhető, hogy egy nagyon szorgalmas magyar gyerek, aki megtanulja csak az V. osztályos könyvből a mai román nyelv készletéből rég kihullott szavait, a románokkal nem tudja megértetni magát, sőt nevetségessé válhat” (Balázs 1999: 25). A szerző az akkoriban érvényben levő ötödikes tankönyvet elemezve az alábbi mennyiségi mutatókat emelte ki: a 31 olvasmányt tartalmazó tankönyvből, 5. osztályban meg kellett tanulni a teljes szótant, mondattant és sok irodalomelméleti fogalmat. Az idézett szerző legalább 500 olyan szót emelt ki, melyeket megítélése szerint a román gyerekek sem biztos, hogy minden esetben megértenek. A tankönyvelemzés során kimutatható aszimmetriák mellett Szilágyi N. Sándor (1999) további okait mutatja be annak, hogy miért is nem tudják a magyar diákok megfelelően elsajátítani a román nyelvet: kiemeli a nyelvek elsajátításának sorrendjét és az ebből adódó nyelvtanulási jellemzőket, valamint felhívja a figyelmet a differenciált tanárképzés fontosságára.

A kérdéskör további, különböző megoldáskeresési törekvésekben követhető nyomon. Érdemes ezek közül kiemelni (lásd részletesebben: Tódor 2015) a) a különböző szemináriumok, felkészítők szervezését az érintett pedagógusok számára, b) olyan témával foglalkozó kétnyelvű konferenciák szervezését, mely a terminológia és a közös

⁴ Marin Gașpar – Alexandru Tótharsányi: *Limba română (Școli și secții cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare)*, EDP, 1977

jelentéselmény rögzítésében elengedhetetlennek bizonyultak, c) a témával foglalkozó kutatásokat d) tanárképzési segédanyagok elkészítését (Norel–Pop 2005), e) valamint a tanterv javaslatok megfogalmazását (Balázs Lajos és csapata 2006-ban, majd egy másik csapatmunka javaslata 2010-ben).

A válaszkeresést, a probléma megfogalmazásának felvállalását a tanulási és tanítási kudarcélmények indokolták, melyek egyrészt a tanulmányi eredményekben számszerűsíthetőek (8. osztályt záró és érettségi vizsgák gyenge eredményei, forrás: *bacalaureat.edu.ro*), másrészt a kommunikációs tapasztalatokban, ugyanis az akár jó teljesítménnyel leérettségizett diákok esetében is, nehézséget okoz(hat) – akár napjainkban is – az egyszerű, mindennapi élethelyzetekre jellemző kommunikációban való hatékony részvétel.

A 2011-es törvény és a 2017-es miniszteri rendelet értelmében a romániai oktatási rendszerben a román nyelv és irodalom tantárgy tartalmi szabályozásában egy kurrikuláris párhuzam alakult ki, ugyanis *egy* tantárgyhoz (román nyelv és irodalom) *két* tanterv (egy anyanyelvi és egy nem-anyanyelvi beszélők számára készült) társul, valamint a tantervek alapján elkészült tankönyvek. Jelen pillanatban a tartalmi szabályozás a magyar tannyelvű iskolák számára csak 8. osztályig készült el, bevezetésére a következő években fokozatosan kerül sor.

Ez az új nyelvpedagógiai helyzet számos lehetőséget és kihívást hordoz, ezért a következő időszak meghatározó kérdése az is, hogy hogyan fog élni ezzel az újítással a romániai magyar tannyelvű iskolák közössége. Erdemes ugyanakkor itt megjegyezni, hogy az anyaországon kívül élő más magyar közösségek esetében is az államnyelv elsajátítása számos hasonló kérdést vet fel, mint például Kárpátalján és Szlovákiában (Cserniczkó 2012; Vančo 2015), helyenként teljesen sajátosakat, például Szlovéniában (Kolláth 2017). Ebben az összefüggésben, hasznosnak bizonyulhat a tapasztalatok összehasonlító elemzése, bár a hatékony megoldáskeresésnek a helyi szociokulturális és politikai sajátosságra és lehetőségekre kell alapozniuk.

Tantervi paradigmaváltás

Az érvénybe lépő tantervben megfogalmazott főbb újításokról részletesen beszámoltam magyar (Tódor 2017a), illetve román nyelven (Tódor 2017b), ezért a továbbiakban csak azokat az elemeket fogom kiemelni, melyek a paradigmaváltás fontos összetevői.

- Az új tanterv előírja a diákok nyelvi sajátosságainak figyelembe vételét a tanulás-szervezésben, ezért *nem-anyanyelvi* módszertani feldolgozásokat javasol oly módon, hogy a követett cél a többnyelvű személyiség kialakítása legyen a mel lérendelő kétnyelvűség jegyében.
- Előírásaiban különös figyelmet szentel a reális kompetencia alapú szemlélet gyakorlati alkalmazására, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamat tervezésében a meghatározó elem nem a lexikális tudás átadása és elsajátítása, hanem a kompetenciákra alapuló tartalmi összehangolás.
- A beszédértés, szövegértés, valamint a produkciós készségek egymást kiegészítő, integrált gyakoroltatását szorgalmazza.
- Különösen fontos szerepet kap (az előkészítő és 1–4. osztályos tanterv folytatásaként) a *beszédértés* és a nyelvi környezet megteremtése különböző audiovizuális ingerek által, ami az élő, pragmatikus beszédhelyzetekkel való közvetlen találkozás biztosítaná, a megértést, majd a beszédprodukciónak gyakoroltatva.

- Új elemként jelenik meg az *interkulturális* kompetencia fejlesztése.
- A *szókincs fokozatos* gazdagítása tematikus struktúrát követ, mindenik téma a hétköznapi élethelyzettel kapcsolatos, így lehetővé teszi a mindennapi nyelvhasználat alapszókincsének elsajátítását.
- A főbb témákhoz kapcsolódó irodalmi és nem irodalmi szövegeket javasol, meghatározva ezek mennyiségi mutatóit és főbb jellemzőit (például, hogy a szövegek kiválasztásában a diákok életkori és nyelvi sajátosságait kell szem előtt tartani).
- A metanyelvi tudás funkcionális megközelítését jelöli irányelvként, ezért nem a leíró nyelvtani megközelítést támogatja, hanem a nyelvről való tudás gyakorlati alkalmazását olyan stratégiaként, melyek érthető közlések létrehozását, a beszédszándék hatékony érvényesítését segítik.
- Az integrált nyelvtanítást, a nyelvek közti kontrasztív-elemző szemlélet érvényesítését és a tudatos nyelvhasználatot támogató attitűd kialakítását szorgalmazza.
- Figyelembe veszi a diákok anyanyelven szerzett tapasztalatát, ezért szorgalmazza az anyanyelvi tantervvel való összehangolást.

A bemutatott irányelvek jól szemléltetik a paradigmaváltás hangsúlyosabb elemeit, ugyanakkor ráirányítják a figyelmet azokra a szempontokra, melyek a továbbiakban elvárásként foghatók fel mind a tankönyvek, mind pedig az osztálytermi párbeszéd szervezése kapcsán. A most bemutatott általános elvek olyan értékrendet tükröznek, melyek betartása követendő cél. Természetesen egy ilyen jellegű újítás hatékonyságát a gyakorlati kivitelezés többtényezős spektruma fogja nagymértékben meghatározni. Néhány torzító tényező már a kivitelezés első szakaszában különös odafigyelést feltételezne. Ilyen például a kimenet mérési-értékelési módjára vonatkozó szabályozás hiánya, mely meghatározó a tanulásszerzés szempontjából, egyben bizonytalanságot eredményez az implementáció folyamatában.

A nyelvi ideológiák különböző nyelvi mechanizmusok révén kerülnek – közvetett vagy közvetlen módon – a tantermi nyelvhasználat színtereibe. Shohamy (2006: 58) az úgynevezett közvetítő eszközök (mechanizmusok) közé sorolja a mérést és az értékelést, a nyelvvizsga teszteket, továbbá a nyelvhasználati normákat és szabályokat, az akadémiai nyelvhasználatot, a nyelvtanítás és a tannyelv viszonyát, a vizuális nyelvhasználatot, a nyelvi propagandát. A mérés-értékelés kérdésköre ebben az összefüggésben igen meghatározó, ugyanis a számonkérés módja és annak hangsúlyos elemei a tanítási stílus meghatározó összetevői (Richards 2009). Az előző évek kutatásai (Tódor 2005) és mérési-értékelési eredményei (érettségi és 8. osztályt záró vizsgák eredményei) is azt igazolják, hogy minél nagyobb a diákok szociolingvisztikai, életkori sajátosságaitól, kommunikációs igényeitől távol eső tartalmi kínálat és követelmény, annál erőteljesebben megjelenik az osztálytermi párbeszédben a megértést támogató kódváltás, és fenntartja a kimeneti teljesítmény kudarcjellegét.

A nyelvpedagógiai paradigmák gyakorlati kivitelezésének sikere a pedagógus kezében van, és az osztálytermi munkában kap visszhangot. Ehhez viszont elengedhetetlen az érintett tanárok képzése és továbbképzése, valamint az alapképzés (esetünkben bölcsész képzés) összehangolása az új szemlélettel, módszertani, de főképp a funkcionális nyelvszemlélet elméleti megalapozása által, a szociolingvisztikai, nyelvpedagógiai fogalmak pontos tárgyalása révén.

A román nyelv nem-anyanyelvi oktatása a teljes oktatási rendszer sajátos eleme, éppen ezért fontos lenne, hogy a sajátosságokból adódó oktatásszervezési helyzetek ne maradjanak gazdátlanul.

Az újítás természetes velejárója a változtatás lényegének megértése. Ebben az összefüggésben elengedhetetlen, hogy a magyar tannyelvű iskolák, anyanyelvi és nem-anyanyelvi román nyelvet és irodalmat oktató tanárai gazdáik legyenek az új tantervnek, magukénak érezzék az újítás lehetőségét.

Az új paradigma értelmezése

Amint láhattuk, az új tanterv többszintű hangsúlyeltolódásra ad lehetőséget, bár gyakorlati kivitelezése korántsem egyszerű. Egyrészt újabb felelősséget delegál az oktatási folyamat osztálytermi szintjeire, ugyanis a differenciált oktatás lehetősége adva van, így az osztálytermi tanulás-szervezés felelőssége erősödik fel. Másrészt, szükséges az eddigi tanítási tapasztalatok egyéni újraértelmezése és a szemléletváltás lehetőségének tudatosítása.

Kérdésként merül fel azonban, hogy hogyan vélekednek erről az érintettek, milyen visszhangja volt és milyen fogadtatásban részesült a szóban forgó pedagógiai újítás a köztudatban. Ebben az alfejezetben arra próbálok választ keresni, hogy milyen viszonyulásokat eredményezett az új szemlélet az iskolai élet mindennapjaiban. A kérdés megválaszolásában ezúttal azokat a szövegeket vettem alapul, amelyek az elmúlt egy évben a témával foglalkoztak. Azt próbáltam követni, hogy milyen típusú problémafelvetéseket generált a közbeszédben az említett tantervreform. Így elemzésem tárgyát lényegében két szövegtípus képezte: szakszövegek, szakcikkek, valamint a híradás dokumentumai, azaz olyan írott médiában megjelent írások, melyek az említett újítással foglalkoztak. Tartalmukat tekintve ezek a szövegek egyrészt ismeretközlő, szakmai jellegűek, másrészt a jelenséget bemutató, értelmező publicisztikai írások.

A fenti megközelítést az is indokolja, hogy még nem került sor egy reprezentatív felmérésre a tanterv alkalmazásának első évi tapasztalatai kapcsán, másrészt pedig egy ilyen típusú elemzés háttér információkkal szolgálhat a reformelemek elfogadásának folyamatáról, értelmezésének lehetőségeiről.

Vélemények, értelmezések és viszonyulások

Az értelmezett jelenség megközelítése szempontjából három szövegtípust különítem el: ebből az első alcsoport a leíró, bemutató, magyarázó és szemléltető szakcikkeket tömöríti, a másik a hírértékű jelenségeket, eseményeket bemutató szövegeket, míg a harmadik alcsoportba olyan egyéni reflexiókat bemutató írásokat soroltam, amelyek nem kimondottan a tanterv alkalmazásához, hanem inkább a helyzetek értelmezéséhez kapcsolhatók.

Mivel számos bizonytalanság övezte a tankönyvek pontos megjelenésének lehetőségét, ezért a tanterv elfogadása után, 2017 nyarán megjelent egy olyan kézikönyv (Tódor szerk. 2017) melynek célja a tájékoztatás volt, azaz hogy a pedagógus ne érezze magát egyedül az új szemlélet áradatában, hanem lehetősége legyen a jelenség minél alaposabb megértésére. Ebből a célból látott napvilágot egy segédeszköz, amely egyrészt a tanterv új elemeit ismerteti, kulcsfogalmakat tisztáz, és összehasonlító

nyelvészeti összegzést kínál főképp azoknak, akik nem ismerik a diákok anyanyelvét. Ugyanakkor egy kompetenciaalapú ötlettárat is felkínál, magyar tannyelvű iskolákban kipróbált tanítási helyzeteket, kísérleteket, jó példákat mutatva be. A kézikönyvről magyar és román nyelvű recenziók is megjelentek országos jelentőségű szaklapokban (Makó 2017; Roman 2017), ezek elsősorban az útmutató gyakorlati hasznát hangsúlyozták.

A tantervváltási fordulat immár valós tényként került bemutatásra, további kérdés azonban ennek tankönyvi átültetése, értelmezése és gyakorlati kivitelezése volt. Erre a kérdésre összefoglalóként jelent meg egy tankönyvelemzéssel foglalkozó angol nyelvű tanulmány (Norel 2017), ahol a szerző egy összehasonlító elemzés mentén mutatja be a magyar tannyelvű iskolák számára készült két választható tankönyvet, majd a tankönyvírók elképzeléseit ismerteti a velük készített interjúk alapján.

2017 őszén, egy hónappal az iskolakezddés után, egy csíkszeredai gyakorló pedagógus beszámolóját olvashatjuk a *Magiszter* című szaklapban (1. forrásszöveg) az általa választott új tankönyv alkalmazásának tapasztalatairól. A szerző az osztálytermi valóság szempontjából mutatja be tapasztalatait és észrevételeit. A cikk jól szemlélteti a reformfolyamatok egyéni megélésének hangulatát:

„A gyermekek nincsenek hozzászokva az új tanítási stílushoz, a tanár számára minden óra előkészítése sok kreativitást, innovációt és az eddigieknél is komolyabb felkészülést igényel, akár kezdő, akár többéves tapasztalattal rendelkezik. (...) A tanárok számára is kihívás az új tankönyv. Szemléletváltást igényel, le kell győzniük a rutint. Azt a típusú sikerélményt, amelyet például az eddigi klasszikus nyelvtanítás objektív módon való számonkérése jelentett, már nem várhatják el..., (1. forrásszöveg, Bors 2017: 1–3)

Az új szemlélet osztálytermi előnyei közül az alábbiakat emeli ki: a digitális kép és hanganyag dinamikusabbá teszi a tanórákat, az interaktív feladatok motiválóak, a hallásértési gyakorlatok és a digitális tankönyv segíti az egyéni gyakorlást, a differenciált tanítást. Ez utóbbi azért is fontos, mert a tantárgyra szánt heti óraszám csökkent az előző évekhez képest. Hasonló pozitívumokat emel ki Tankó Enikő (2018) esettanulmánya, amely a diákok véleménye alapján készült. A szaktanárok ugyanakkor azt is értékelik, hogy a diákok tapasztalati tudása nagyobb hangsúlyt kap a tanulás-szervezésben, így a tanórák aktivizáló jellege megnő.

„A digitális változat videóinak, kinagyítható képeinek segítségével olyan plusz információkhoz jutnak a gyermekek, mint pl. hegycsúcs látványa közelről, vízesés, jéghegy, amelyekről korábban esetleg nem rendelkeztek tapasztalatokkal, nem élték át személyesen ezeket az élményeket” (1. forrásszöveg, Bors 2017: 3).

A nyelvtanításra és ennek gyakoroltatására szánt figyelmet az osztálytermi munka szempontjából nagyon hatékonynak véli, ugyanakkor azt is kiemeli, hogy miben más az eddigiekhez képest:

„A székelyföldi gyermekek a beszélt, hétköznapi román nyelvet nem ismerik, ritkán hallják, elvétve, egyenlőtlen szórásban találkoznak vele. Ezért kapaszkodót és biz-

tonságot jelent egyszerű, logikus szabályok szerint megtanulni az alapvető nyelvtani fogalmakat. (...) A tankönyvben nincsenek nyelvtani magyarázatok, helyettük nyelvi modellek szerepelnek. (...) Mindez különböző feladatok formájában jelenik meg a tankönyvben, begyakorlás szintjén, a tanár feladata pedig elősegíteni ezek megértését. Hasznosak azok a típusfeladatok, melyek segítségével adott minták alapján begyakorolható az igék ragozása jelen időben, a névelők használata olyan szavak segítségével, amelyeket már megtanultak a gyermekek.” (1. forrásszöveg, Bors 2017: 3)

A hírtékű forrásszövegek többnyire az újítás bejelentéséről, ennek lehetőségeiről szólnak, esetenként felmerülő problémákról is, mint például a tankönyvellátás nehézségei (2–6., 9–11. forrásszövegek). Beszélgetéseket olvashatunk az egyik tankönyv szerzőjével, melyben többszörösen kiemelésre kerül a váltás pozitív fogadtatása. Bár a tanterv szövege rögzíti a nyelvek státusát, a „magyar gyerekeknek szóló új román tankönyvek” esetében a különböző beszélgetésekben megjelenik az *idegen nyelv* fogalma is (például: „a diákok végre idegen nyelvként tanulhatják a románt”, lásd 2. és 4. forrásszöveg).

A szaktanárokkal készült interjúk számos gyakorlat-orientált igényre és problémára hívják fel a figyelmet:

„A román tanárok zöme anyanyelvi képzést kapott az egyetemeken. Nekünk, pedagógusoknak először meg kell érteni a tanterv alapkoncepcióját, hogy miről is szól ez az új tanterv, hogyan közelít a nyelvoktatáshoz, és új módszereket kell elsajátítanunk.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„A tankönyv mellett ugyanis mindig szükség van a tanár kreativitására. Ahány osztály, annyiféle megközelítés szükséges, egy mindenkinek megfelelő, ideális tankönyv nem létezhet. Véleményem szerint továbbképzőkre, szakmai fórumokra még hosszú ideig szükség lesz, rendkívül hasznos, amikor tapasztalatokat tudunk cserélni.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„Sokszor elhangzik, hogy ezentúl könnyebb lesz. Nem lesz könnyebb, ugyanis nem egy könnyített változata jelent meg a tantervnek, hanem egy specifikus, más módszereket, más szemléletet alkalmazó tanterv. A pedagógusok részére valószínűleg az elején nehezebb is lesz, de mindannyiunk célja, hogy a gyerekek minél jobban megtanuljanak románul.” (idézet a 7. forrásszövegből)

„...Zárásként elmondanám, hogy az új tanterv egyetlen veszélye, hogy vajon jól fogják-e használni, lesz-e hozzá felkészült tanár és jó tankönyv. Mert a tanterv valóban forradalmi.” (idézet a 13. forrásszövegből)

A tanév során megjelent beszélgetések középpontjába már nem a tanterv adta lehetőségek, hanem elsősorban a tankönyvekkel kapcsolatos értékítéletek állnak. Ezen az évfolyamon két kiadó tankönyve közül választhattak a pedagógusok, mindkettő magyar tannyelvű iskolák számára készült. Érdemes itt megjegyezni, hogy a tanárok tankönyvválasztási szempontjait nagymértékben befolyásolja az osztály sajátossága, de a pedagógus stílusa, értékrendje, pedagógiai kultúrája is.

Szemléletes az egyik interjúalany vélekedése a tankönyvről:

„Nagyon sok benne az erdélyi vonatkozású szöveg is, azaz leír például erdélyi falvakat, erődtemplomokat, bemutatja a jéghotelét, Csíkkarcfalvát, olyan dolgokat, helyeket, amelyeket a gyerek ismerhet, ahová ellátogathat a szüleivel vagy az iskolával. Ismert helyekkel köti össze a gyerek nyelvfejlesztési készségeit. Egy másik előnye a tankönyvnek az, hogy jópofa dalokat hoz a digitális változatban, ezeket is remekül fel lehet használni. Az egyik újítás, hogy gyakorlati feladatokat is tartalmaz, például origami feladatok, gyöngyfűzés. Mindenképpen egy új szemléletet tükröz ez a tankönyv, segít abban, hogy a diákok ne csak elméleti, hanem gyakorlati tudásra is szert tegyenek.” (idézet a 6. forrásszövegből)

A hírértékű beszámolókból azonban nem csak pozitív tapasztalatokról számolnak be. Megjelennek a csalódott hangok is (lásd a 12. forrásszöveget), ahol a szülők és tanárok kiábrándultságáról számolnak be, ugyanis a pozitív elvárások ellenére, *mégis* és *újra* megjelennek a tankönyvekben az anakronisztikus szókinccsel tartalmazó nehéz szövegek, főképp az egyik tankönyv esetében. Ez a jelenség nyilván híven tükrözi az újítás, alkalmazás nehézségeit, sikertelenségeit, ellentmondásait, ugyanakkor hangsúlyozza a tankönyvválasztás felelősségét és a tanári kreativitás szabadságát is, ugyanis a pedagógusnak (bár természetesen a tankönyv adta lehetőségekre támaszkodik) ma már arra is lehetősége van, hogy egy bizonyos szöveg helyett másikat használjon, amennyiben nem tartja szerencsésnek a tankönyv által javasoltat.

A tankönyvek elemzése jelen dolgozat kereteit meghaladná, ezért erre a kérdésre egy más összefüggésben fogok visszatérni. A visszajelzések alapján azonban kijelenthető, hogy a pedagógusok a reformtörekvések értelmezésében elsősorban tankönyvközpontúak, ezért nagyon fontos lenne az erre vonatkozó visszajelzéseiket rendszeresen követni. Tény, hogy míg a tantervi kínálat kapcsán számos pozitív visszajelzés született, a tankönyvek kapcsán a pedagógusok véleménye megoszlik, bár az újításban rejlő lehetőségek (mint például, a hanganyag, a mindenki számára elérhető digitális könyvek, az új tankönyvek funkcionalitásra törekvő szemlélete) mind a diákok, mind a tanárok, mind a szülők munkáját megkönnyítik.

A hírek nyelv választását tekintve elmondható, hogy a téma elsődlegesen a magyar nyelven írott sajtót foglalkoztatta, ezért is láthatjuk a nyelvi megoszlást a két típusú szöveg összefüggésében. Elmondható, hogy a szakmai diskurzus általában román nyelvű, a helyzet értelmezése pedig magyar nyelvű megnyilvánulásokat eredményezett.

A harmadik szövegtípus (14,15,16-os forrásszövegek) egyéni értelmezéseket, reflexiókat tartalmaz. Elsősorban a hangvétele miatt tartom nagyon fontosnak ezt az alcsoportot. Életszerűen „közel hoznak” elvont fogalmakat, gondolatokat (mint például a kommunikatív, funkcionális nyelvoktatás lényege) és a megélt, mindennapi tapasztalatok mentén mutatják be:

„Talán ezért beszélnek jobban a románánál `idegenebb` nyelveket a gyermekeink: mert azon van a lényeg, hogy mit mondanak, nem azon, hogy hogyan. Egy magyar gyermek, ha helytelenül kér egy pohár vizet angolul, mindenki megdicséri és biztatja, mert mondta, hogy *water* és *please*. Ha ugyanolyan helytelenül kér egy pohár vizet románul, leteremtik, kijavítják, levonják a jegyét, olykor nevetség tárgyává teszik, mert rosszul ragozott és nőnemben mondta a poharat. Pedig tudta azt, hogy akarni, víz, pohár és kérem, innen már csak egy lépés lenne a tökéletes mondat.

De gyermekünk nem fog eljutni egyhamar a tökéletes mondatig románul, mert azt tapasztalja, hogy amit mond, az rossz, beszéde kudarc. Ezért inkább angolul cseveg, mert úgy már érték sikerélmények.” (részlet a 14. forrásszövegből)

„Alapfokon minden erdélyi magyar tud románul, sőt legtöbbször sokkal jobban, akkor is, ha kerülnek a megszólalást, mert félnek, hogy hibázni fognak, hogy nem találják majd a szavakat. Persze hogy fognak, és persze hogy nem találják! Ember nincs a földkerekségen, aki magolta egy nyelv nyelvtanát és a szókincsét, majd kitérte a száját és tökéletesen kezdett társalogni. Rosszul beszélni nem szabadna, szégyen legyen. Igaz, nagyon kellemetlen, gyakran vicces (másoknak), de muszáj átesni rajta. Mert egy nyelvet csak így lehet megtanulni, az anyanyelvet is egyébként. (...) Aki más nyelvű, az nem anyanyelvű, bármennyire is igyekezzék alkalmazkodni. (...) A nyelvtudást a sikerélmény és az elfogadó környezet fejleszti igazán.” (részlet a 14. forrásszövegből)

A nyelvoktatás kudarcélményei több, civil kezdeményezésen alapuló próbálkozást, nyelvtanítási kísérletet is eredményeztek. Így évente román nyelvtáborok szervezéséről, alternatív, román kommunikációs tevékenységekről értesülhetünk, az egyik legrégebbi alternatív módszer, a Gopó-módszer (16. forrásszöveg) is egyéni tapasztalatokra alapuló, ma már több pedagógus által kedvelt és alkalmazott, mozgásos, játékos nyelvtanulási lehetőség.

A szövegtípusok mentén bemutatott tanterv-fejlesztési törekvés lényegében a tantervreform alkalmazásának szakmai és egyéni dimenzióit szemléltetik. A háttérelmzés alapján elmondható, hogy az elmúlt időszak fő jellemzője a tanulásszervezés felelősségének iskolai, osztálytermi szintű delegálása és ennek tudatosítása volt. A visszajelzések alapján kijelenthető, hogy bár a tantervi változtatás pozitív választ nyújtott egy nyelvpedagógiai és oktatásszervezési problémára, ennek gyakorlati alkalmazása korántsem egyszerű, eredményességét viszont éppen az osztálytermi munka fogja meghatározni. Az implementáció folyamatában, a pedagógusok számára a rendelkezésükre bocsájtott tankönyvek és segédanyagok, valamint a továbbképzési lehetőségek a meghatározóak, ezért oktatásszervezési szempontból érdemes lenne ezekre az összetevőkre külön hangsúlyt fektetni.

Röviden a tankönyvekről

Az előző fejezetben már rávilágítottam, hogy a pedagógusok és szülők értékítéleteinek megfogalmazásában központi szerepet játszanak a tankönyvek. A tavalyi (2017–2018-as tanévre), illetve az idei (2018–2019) tankönyvkiadást két különböző miniszteri rendelet szabályozta⁵. Az egy éves tapasztalat alapján elmondható, hogy előnyt jelent a digitális tankönyvek megjelenése, az audiovizuális anyagok térhódítása a pedagógiai kultúrában, ugyanis ezek szülők, diákok, elemzők számára szabadon lapozhatóak⁶. Ez a lépés mindenképpen egy diákközpontú nyitás, hiszen ezáltal közelebb kerül az iskolai tanítás és a diákok idegen nyelvű kommunikációja. Ugyanakkor rugalmas lehető-

⁵ 3411/2017. Miniszteri rendelet, valamint 5645/2017. miniszteri rendelet

⁶ A digitális tankönyvek az alábbi helyen érhetők el: manuale.edu.ro

séget biztosít az egyéni gyakorlásra, akár a nyelvi környezet virtuális megteremtésére is. Ennek következtében számos lehetőség adódik a szituatív nyelvgyakorlásra, mely akár az iskola utáni kiegészítő tevékenységek (magánórák, délutáni foglalkozások) csökkenéséhez is vezethetne.

Természetesen ez maga után vonja a funkcionális digitális anyag vonzó elkészítésének igényét, a hang- és képanyag minőségi kivitelezését is, melyek azonban további fejlesztési irányokat mutatnak. Létezik ugyanakkor számos jó példa is⁷, részletes elemzésük egy másik tanulmány témáját fogja képezni. Azt viszont már itt érdemes megjegyezni, hogy előkészítésük időigényes, ezért a gyakran változó szabályzatok, a hezitáló reformfolyamatok megnehezítik a tankönyvírók munkáját.

Az általános iskola felső tagozatán elkezdett reformfolyamat és tankönyvcseré, az 2017–2018-as tanévben a következő elrendeződést eredményezte, a tanárok döntései alapján.

Az iskolák szaktanárai két, a magyar tannyelvű iskolák számára készült tankönyv közül választhattak. Döntéseik alapján elmondható, hogy a különböző kétnyelvűségi elrendeződések különböző döntéseket eredményeztek. Így főleg az anyanyelv-domináns környezetekben a Corvin kiadó⁸ (56,16%-ban, Hargita, Maros, Bihar, Szatmár megyékben), egyes településeken főképp a Corint kiadó⁹ tankönyvét választották (43,84%-ban).

Az tény, hogy bár kommunikatív-funkcionális szemléletet ír elő a tanterv, a tankönyv szintű kivitelezésekben ez eklektikus értelmezést kap. Különböző arányban és hangsúllyal, de visszaköszön a régi nyelvtanközpontú szemléletmód és jelen van a kommunikatív megközelítés, így inkább az említett két megközelítés párhuzamos és kiegészítő jelenléte emelhető ki.

Zárszó

A tanulmányban egy tantervi újítás implementációjának egy éves tapasztalatát elemeztem a kérdéskörrel foglalkozó írások alapján. A bemutatott észrevételek és következtetések arra világítanak rá, hogy egy tantervfejlesztés gyakorlati kivitelezésének sikere külső (oktatásszervezési keret, értékelés és ellenőrzési elvek stb.) és belső tényezők (pedagógusok felkészültsége, motivációs háttér stb.) hatékony együttműködésével érhető el.

Az elmúlt időszak fő jellemzője a tanulásszervezés felelősségének iskolaszintű (és osztálytermi) delegálása és ennek tudatosítása volt. A megfogalmazott vélemények alapján az is körvonalazható, hogy az implementáció folyamatában a pedagógusok elsősorban gyakorlat-orientáltak, így a rendelkezésükre bocsájtott tankönyveknek és segédanyagoknak jóval nagyobb szerepet tulajdonítanak, mint a tantervi előírások-

⁷ Karp Ágnes–Makkai Emese-Márta: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20I/Comunicare%20in%20limba%20romana%20pentru%20minoritati/Norand/Partea%20I/> (2018.04.06.)

⁸ Hedwig Bartolf: *Manual de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a V-a, Corvin, Deva

⁹ Maxim Andreia-Nicoleta–Kibédi Nemes Ildikó–Militar Adela–Bărbos Liana-Cecilia *Manual de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasa a V-a, Corint, București

nak. Ebben az összefüggésben különös odafigyelést igényel a tantervi szempontok tankönyvszintű érvényesítése.

Az implementáció ezen szakaszában elengedhetetlen a pedagógusok és diákok gyakorlati tapasztalatára alapuló visszajelzések további felmérése és követése, hiszen csak így építhető be fejlesztő módon az objektivitás logikája a pedagógiai gyakorlat hatékonyságának fejlesztésébe.

FORRÁSSZÖVEGEK

1. Bors Kinga (2017): Új tankönyv, új megközelítésmód a román nyelv oktatásában, *Magiszter*, XV/ 4 [http://padi.psi.edu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_4_pp_58-61.pdf, [2018. 05. 30]
2. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/83020-szt-l-alternativ-roman-tankonyvekb-l-tanulnak-az-otodikesek-4-ev-mulva-pedig-kulon-tetelekb-l-vizsgaznak [2018. 05. 30]
3. http://szabadsag.ro/-/uj-roman-tankonyv-magyar-otodikeseknek [2018. 05. 30]
4. http://hargitanep.eu/uj-roman-tankonyv-otodik-osztalyosoknak/ [2018. 05. 30]
5. https://szekelyhon.ro/aktualis/a-magyar-gyerekeknek-szolo-uj-roman-tankonyv-szerzojevel-beszeltunk [2018. 05. 30]
6. http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/magyar-gyerekeknek-keszult-roman-tankonyv.html [2018. 05. 30]
7. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/85947-melyik-roman-tankonyvb-l-tanul-otodikes-gyermeke-kiertekeltuk-az-egyiket [2018. 05. 29]
8. http://www.e-nepujsg.ro/op/article/tudatos-nyelvhasznalokat-nevelni [2018. 05. 29]
9. https://szekelyhon.ro/aktualis/magyar-diakokra-szabott-roman-tanterv-nagy-lehetoseg-de-felelosseg-is-egyben [2018. 05. 29]
10. http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/atalakul-a-roman-nyelv-tanitasa.html [2018. 05. 31]
11. https://szekelyhon.ro/aktualis/az-uj-roman-tanterv-vivmany-es-lehetoseg [2018. 05. 31]
12. https://kronika.ro/erdelyi-hirek/rossz-alternativa-elegedetlennak-a-szulo-k-az-egyik-specialis-otodikes-roman-tankonyvvel [2018. 05. 31]
13. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/76654-lesz-felkeszult-tanar-es-jo-tankonyv-az-alternativ-roman-tantervhez [2018. 06. 01]
14. http://foter.ro/cikk/20170509_szabadjon_rosszul_beszeln_az_allam_nyelvet_is
15. http://welemany.transindex.ro/?cikk=27244
16. http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/54723-magyar-gyerekeket-segit-a-goportal-a-romantanulasban
17. http://foter.ro/cikk/20171027_a_piac_es_a_politika_szoritasaban_vergodik_a_magyar_nyelvu_tankonyvkiadas

IRODALOM

- Ádám Zsigmond – Balázs János – Balázs László (1960): *Helyesen románul*. Bukarest: Editura Științifică.
- Balázs Lajos (1999): A román nyelv tanulása jog vagy kötelesség, ügy vagy ürügy? *Műhelymunkák* 5. Csíkszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 8–31.
- Blédy G. (1956): Problemele specifice ale predării limbii române la maghiari. *Limba română* 2, 14–19.
- Csata Zs. (2016): Reflections on the economic aspects of multilingualism in Transylvania. *Belvedere Meridionale*, 28/2, 51–65.

- Csernicskó István (2012): *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint.
- Kolláth Anna (2017): Tanárképzés és kétnyelvű közoktatás. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 19/2, 45–58.
- Makó Linda (2017): Új szemlélet a román nyelv oktatásában. *Magiszter*, 14/3, 97.
- Norel, M. (2017): New perspectives in Learning Romanian Language in Schools and Sections Taught in Hungarian Language. *Journal Plus Education*, 18/2, 280–287.
- Norel, M. – Pop, L. (2005): *Limba română ca a doua limbă. Modul pentru dezvoltarea profesională a personalului didactic*, Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru învățământ rural, Editura Educația 2000+, Bukarest.
- Richards C. J. (2009): *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Language Education.
- Roman, Z. (2017): Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. *Tribuna învățământului* 9 okt 2017. 14.
- Shohamy, E. (2006): *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London-New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Sorbán Angella (2000): „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség*, 6/21(3), 25–32.
- Sorbán Angella (2011): A diglossziáról-szociológiai közelítésmódban. In: Horváth István – Tódor Erika-Mária (szerk.) *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, 137–147.
- Sorbán Angella (2014): *Kisebbség és kétnyelvűség. A kétnyelvűség szociológiai aspektusai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége.
- Szilágyi N., S. (1999): *De ce nu și pot însuși copiii maghiari limba română în școală? Műhelymunkák 5*. Csíkszereda: Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, 32–57.
- Tankó Enikő (2018): Nyelvi attitűd vizsgálata két csíkszeredai magyar tannyelvű általános iskolában az új román nyelv és irodalom tankönyv kapcsán. In: Tódor Erika – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség* (II. kötet). Kolozsvár: Scientia, 241–252.
- Tódor Erika-Mária (2005): A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. *Magyar pedagógia*, 105/1, 41–59.
- Tódor Erika-Mária (2015): Román nyelv-oktatás magyar tannyelvű iskolákban: tapasztalatok, tanulságok és kérdések. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, 23–33.
- Tódor Erika-Mária (2017b): A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. Reform vagy újítás, fejlesztés vagy innováció? *Magiszter*, 14/3, 5–14.
- Tódor, E.-M. (2017a): Noi paradigme în programa de limba și literatura română pentru școlile cu predare în limba maghiară. Tódor E.-M. (szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Kolozsvár: Ábel, 33–53.
- Tódor E.-M. (2017, szerk.): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*. Kolozsvár: Ábel.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vančo Ildikó (2015): A kétnyelvűség módjai és az identitás összefüggései. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) *Nyelvtanulás–nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, 137–153.

UGRIN ZSUZSANNA

A nyelvoktatástól a fordítói piacig: kooperatív módszerek a fordítóképzésben

From language teaching to the translation business: cooperative methods in translator training

While the theoretical foundations of cooperative teaching and learning were established in the second half of the last century, these methods did not have a major impact on translator training until the millennium, when the sharing of knowledge, materials and tasks (whether in the classroom or in the translation industry) was made possible and necessary by the spread of information and communication technologies (ICT). The ensuing paradigm change means new challenges for translator training, from in-class activities to curriculum design. The purpose of this paper is to offer insights into the cooperative methods deriving from language teaching and applied to translator training: after a concise presentation of the principles of cooperative language learning, it focuses on the role of cooperation in meeting the expectations of today's translation industry. The core of the article is provided by a collection of the author's personal best practices that can develop trainees' professional and interpersonal competences at every stage of the translation process. It concludes with a brief overview of the perspectives and limitations of ICT-based cooperative classroom activities.

Keywords: translator training, cooperation, competence development, collaborative classroom, motivation

Bevezetés

Ma már közhelynek számít, hogy a fordítói munka nem elszigetelt, magányos tevékenység, hanem a megbízás kezdetétől végéig a folyamat különböző szereplőinek sokrétű együttműködését igényli; különösen akkor, ha a fordító egy csoportos projekt résztvevőjeként nemcsak a megbízói oldallal, hanem a többi fordítóval is kapcsolatban áll. Az internet újabb generációinak segítségével egyre több formában válik lehetővé a problémák, tapasztalatok és tartalmak megosztása: a különféle online fordítói fórumokon és a közösségi hálókon a fordítók, tolmácsok rendszeresen segítik egymást gyakorlati tanácsokkal, hivatkozásokkal, hasznos információkkal, így alkotva támogató szakmai közeget, amelyben a kezdők is bátrabban tehetik meg első lépéseiket.

A fordítóképzéseken – különösen posztgraduális szinten – az évfolyamok összetétele rendkívül heterogén a résztvevők kora, végzettsége, szakterülete és orientációja tekintetében. Akad a hallgatók között olyan frissen végzett egyetemista, aki csupán nyelvtudása fejlesztésére iratkozik be, és olyan – évek óta dolgozó – fordító is, akinek csupán a „papír” megszerzésére van szüksége. A kooperatív tanulási formák a fordítóképzés fontos részévé kell, hogy váljanak, hiszen a hallgatói heterogeneitást optimá-

lisan kihasználva (Németh 2006) élményszerűvé és eredményessé tehetik a képzést a kezdeti szakasztól (nyelvi készségfejlesztés) a piacra lépést előkészítő gyakorlati órákig. A kooperáció pedig fokozatosan kiléphet a virtuális térbe, ezzel segítve a hallgatók becsatlakozását az online fordítói közösségbe.

Tanulmányomban a kooperatív tanulás alapelveinek rövid ismertetése után az ilyen módszerek nyelvoktatásbeli alkalmazását vizsgálom, majd a fordítóipar által elvárt kooperatív készségek, kompetenciák szempontjából tekintem át a kooperáció alkalmazását a fordításoktatásban. Ezután néhány, a fordításórákon alkalmazható kooperatív módszer bemutatása és a távlatok felvázolása következik, előkészítve a témában még elvégzendő sokféle kutatást.

Kooperatív módszerek és nyelvoktatás: rövid áttekintés

A kooperatív tanulás számos definícióját Davidson és Major (2014: 14) így összegzi: „a tanulók kis csoportokban történő aktív munkája és tanulása egy közös cél eléréseért, egymás kölcsönös támogatásával” (a szerző fordítása).

A szemléletet alátámasztó első elméletek már az 1920-as és 1930-as években megjelentek a szociál- és a behaviorista pszichológiában (többek között Lev Vigotszkij és Kurt Lewin műveiben), majd a kooperatív tanulás kutatása az 1970-es és 1980-as évekre vált a legintenzívebbé. Ebben kiemelkedő szerepe volt David W. Johnson és Roger T. Johnson munkásságának, akik figyelemmel kísérték a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati megvalósulását (a legfrissebbet lásd Johnson–Johnson–Smith 2014), emellett pedig leírták a kooperatív tanulás alapvető elemeit is (építő egymásrautaltság, egyéni és csoportfelelősség, támogató interakció, a szociális készségek helyes használata és csoportmenedzsment; Johnson–Johnson 1989).

Az alapfokú oktatásban korszakalkotó jelentősége volt Spencer Kagan először 1985-ben kiadott módszertani munkájának (*Cooperative learning*), amely elméleti magyarázatok, gyakorlati tanácsok és tananyagok bőséges tárházát nyújtja a módszert alkalmazó pedagógusok számára, 2001-es magyar kiadása pedig hazánkban is fontos impulzust jelentett a kooperatív tanulási módszerek alkalmazásának elterjedésében (recenzióját lásd Földes 2002).

A kooperatív tanulás elméleteinek és módszertanának egyik fő alkalmazási területe az 1970-es, 1980-as években az idegennyelv-tanulás (-elsajátítás) volt. Az ennek alapjául szolgáló kooperatív nyelvelsajátítás-elméleteket Maria Abdullah és George Jacobs (2004) tekinti át. Stephen Krashen (1981), Michael Long (1996), Merrill Swain (1985) és – a követői által újraértelmezett – Lev Vigotszkij (1978) hipotéziseinek felsorolásával a fenti szerzőpáros rávilágít, hogyan vált módszertanilag egyre fontosabbá a tanulók közötti, tanári beavatkozás nélküli interakció támogatása, amely a kölcsönös szolidaritás fejlesztésével segíti mind a stressz csökkentését, mind a valós kommunikációs helyzetek modellálását.

Mindez kiegészíthető Don Kiraly (2000) – nyelvoktatásra is kiterjedő – szociálkonstruktivista elméletével és az azzal rokon holisztikus nyelvelsajátítási módszerekkel (mint például az 1980-as években a francia nyelv oktatásában divatossá vált globális szimuláció), ahol mind a tanulási közeg kialakításában, mind annak életre keltésében megvalósul a tanulói kreativitás és interaktivitás.

Az internet és az elektronikus eszközök megjelenésére az idegennyelv-oktatás az elsők között reagált: az online, távegyműködés általi nyelvtanulás már az 1990-es években bevett módszerre vált a világ számos országában (Marczak 2016: 3)¹.

A nyelvoktatásban és a fordítóképzésben alkalmazott – alkalmazható – kooperatív módszerek között nagy átfedés tapasztalható, ennek vizsgálata előtt azonban érdemes áttekinteni azt is, hogyan viszonyul a kooperációhoz a képzésre ható másik fontos tényező, a végzett fordítókat felvevő piac.

Kooperáció a fordítói piacon: az EMT-féle kompetencia-megközelítés és a tényleges piaci gyakorlat

EMT és piac: megváltozott elvárások

Az Európai Unió Fordítási főigazgatósága, a DGT EMT (Directorate General for Translation – European Master’s in Translation) kutatócsoportja 2009-ben hozta létre a fordítóképzések egységesítését célzó, gyakran hivatkozott modelljét (EMT 2009). Jelen tanulmányomban az – ezidáig hivatalosan még nem módosított – EMT-modell kompetenciakészletét veszem alapul. Létrehozói szándéka szerint a modell a fordítóképzés szempontjait a piaci elvárásokkal egyesíti, így fókuszában a piacra szánt szakfordítás áll: ez az, amelyre napjainkban a legnagyobb igény mutatkozik (Pym 2013: 489). A kompetenciákat ábrázoló kördiagram középpontjában a fordításszolgáltatói kompetencia helyezkedik el, ezt veszi körbe a nyelvi, az interkulturális, az információkereső, a műszaki-technikai és a tematikus kompetencia.

A tényleges interakciót követelő kooperáció, illetve a – csupán egy térben vagy projektben szimultán jelenlétet feltételező – kollaboráció képessége explicit módon a modell fordításszolgáltatás-mezőjében jelenik meg, az interperszonális alkompetencia részeként, de implicit módon a szolgáltatói főkompetencia szinte minden részterületére érvényes, mind az interperszonális, mind a produktív dimenzióban (EMT 2009): a fordító társadalmi szerepének tudatosítása, kapcsolattartás az ügyfelekkel és a fordítási projekt többi résztvevőjével, lektorálási készség.

Az együttműködésre azonban nem csak e – még így is szűken vett – területen, hanem a fordítói kompetenciák mindegyikénél szükség lehet, és – ahogy a fordítói munka egyre nagyobb arányban az online térben zajlik – szükség is van. Mariusz Marczak (2016) az online fordítói együttműködésre az 1990-es években, eredetileg idegennyelv-oktatásra kifejlesztett „telekollaboráció” (telecollaboration) fogalmát alkalmazza, s ezt viszi végig az EMT-féle kompetenciaskála minden elemén. Noha az online együttműködés szerepe régóta elismert a nyelvi és az interkulturális kompetencia fejlesztésében, a fordításszolgáltatás dimenzióin túl megjelent az információkereső, tematikus és technológiai kompetencia elemei között is (Marczak 2016). Ezek hátterét biztosítják egyrészt a fordítók közötti (szinkron vagy aszinkron) kommu-

¹ E területen az egyik legfrissebb magyarországi publikáció a Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla és Tóth Zsuzsa által szerkesztett *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* c. kötet (2016), amelyben számos tanulmány foglalkozik a nyelvi kompetenciafejlesztés IKT-s támogatásával. Ezek között a Dringó Horváth Ida cikkében bemutatott kutatás a tankönyvkiadók digitális tananyagait vizsgálta a kooperatív nyelvtanulás segítése szempontjából.

nikációt lehetővé tevő blogok, fórumok, vitacsoportok és csevegőprogramok (részben a közösségi hálók funkcióiként), másrészt a nagy mennyiségű tartalom azonnali megosztását szolgáló online korpuszok, felhőalapú adattároló és -megosztó eszközök (például Google Drive, Dropbox) és online fordítószolgáltatások.

Marczak felsorolásából hiányzik a technológiai kompetenciát mozgósító együttműködés *par excellence* területe, az online csoportos fordítás, amelyet felhő alapú adatbázisok, fordítási memóriák (TM [Translation Memory]) és gépi fordítószolgáltatások (MT [Machine Translation])² támogatnak. E jelenséggel viszont részletesen foglalkozik Pym (2013), aki ezt olyan (piaci) paradigmaváltásként értelmezi, amely egyenesen a szakma alapfogalmainak újragondolására késztet. A fordító – az általa használt elektronikus eszközök sokasága révén – immár „műszaki kommunikátor” (technical communicator); a forrásszöveg – a transzfer során igénybe vett számos egyéb erőforrás okán – csupán „kiindulási szöveg”, a célszöveg pedig – annak újrahaználhatósága miatt – inkább „fordítás” vagy „fordított szöveg” (Pym 2013: 491–492).

Ennek értelmében Pym a bevett kompetenciamodellek – ezen belül is az EMT-féle – helyett tíz alapkészséget („translation skills sets”) javasol, amelyek három csoportba osztva jelzik a fordítói tevékenység új gyújtópontjait. Ezek a következők:

- (1) „A tanulás tanulása” (learn to learn), amely magában foglalja
 - (1.1.) az online erőforrások használatának gyors elsajátítását;
 - (1.2.) annak felmérését, hogy az adott eszköz és annak ára összhangban áll-e a fordító szükségleteivel;
 - (1.3.) *a többi fordítótól való együttműködést a tanulási problémák megoldásában* (a szerző kiemelése), valamint
 - (1.4.) az eszköz munkafolyamatának kritikus kezelését (Pym 2013: 494).
- (2) „Az adatok megbízhatóságának megítélése” (learn to trust and mistrust data) alá tartozik:
 - (2.1.) a felajánlott találatok felülvizsgálata a szöveg származása, illetve a fizetési feltételek szerint;
 - (2.2.) a kognitív erőfeszítés költséghatékony elosztása (azaz az ésszerűen elvárható legkevesebb változtatás a találatokban);
 - (2.3.) *adatellenőrzés a fordítási utasításnak megfelelően, amelynél fontos az ügyféllel való kapcsolattartás.* (Pym 2013: 495; a szerző kiemelése).
- (3) „A fordítás mint szöveg revíziója” (learn to revise translations as texts) alá sorolt készségek:
 - (3.1.) a mondat fölötti szintű (főleg központoszási és kohéziós) hibák észrevétele;

² A gépi fordítás kutatása és fejlesztése már az 1950-es években elkezdődött: ezek a fordítómotorok emberi beavatkozás nélkül, mesterséges intelligencia útján generálnak a forrásnyelvből célnyelvi szöveget. Az utóbbi években a szabály-, illetve statisztikai alapú motorokat kezdik felváltani a neurális rendszerek: ezek az emberi tanulási folyamatot modellálva „sajátítják el” használói fordítási megoldásait, ami egyre jobb minőségű fordításokat eredményez. Az interneten működő alkalmazások – például a Google Fordító – hatalmas számú, a világhálón szabadon elérhető dokumentum integrálásával „tanulnak” s adnak egyre megbízhatóbb eredményeket.

- (3.2.) stilisztikai ellenőrzés a „pizskozat utáni” (post-draft) fázisban;
- (3.3.) *a csoportos ellenőrzés képessége, kollégákkal és az adott téma szakembereivel együttműködve* (Pym 2013: 496; a szerző kiemelése).

Ezekre az új paradigmákra kell felkészítenie a fordítóképzésnek. Az ezzel járó megújulást a piac – saját érdekében is – számos formában támogatja.

Piac és képzés: együttműködés és innováció

A kooperáció irányába az utóbbi években számos hazai és nemzetközi fordítószakmai esemény tett lépést, amikor középpontjába a fordítóképzést és a pályakezdő fordítók helyzetét állította.

Ilyen volt a 2015 októberében az Európai Bizottság Fordítási főigazgatósága által Brüsszelben megrendezett *Translating Europe Forum*, amelynek központi témája – „fiatalok a fordításban” – a figyelmet a fiatal fordítók képzésére, mentorálására és karrier-coachingjára irányította. Több előadásban megjelent célként a fordítójelöltek kommunikációs készségeinek fejlesztése a jobb piaci érvényesülés érdekében.

A 2016. szeptember 30-án és október 1-jén a BME-n megrendezett *Szent Jeromos napi találkozások* című konferencia ezt a tendenciát folytatta, paneljein és műhelyein számos formában teremtve kapcsolatot a piac, a képzések és a hallgatók között.

E konferencia nyitásként hangzott el Juan José Arevalillo Doval, az EUATC (European Union of Associations of Translation Companies, a fordítóiroda-egyesületek európai ernyőszerkezete) alelnöke előadása a fordítóipar és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködésről (Arevalillo 2016). Az Elia (European Language Industry Association), az EUATC és a GALA (Globalization and Localization Association) éves fordítóipari felmérése, a *Language Industry Survey 2016* (Elia–EUATC–GALA 2016) számadatait bemutatva Arevalillo érzékeltette az ipar fordítók iránti aktuális elvárásait, amelyek között a (kooperációt is lefedő) interperszonális készségek fontos szerepet töltenek be. Ezek a fordítók esetében a „fontos”, az egyéb fordítóirodai pozíciók számára pedig „kritikusan fontos” kategóriába esnek, ami azt jelzi, hogy valóban fontos a fordítóképzésben súlyt helyezni a hallgatók kooperációs készségének fejlesztésére. Ami az intézményi kooperációt illeti, a fordítóipar és a felsőoktatás között számos együttműködési gyakorlat valósul meg – gyakran uniós támogatással (Agora, EMT, EXPERT, OPTIMALE stb.), ám ezek igen heterogén képet mutatnak (Arevalillo 2016).

Ilyen együttműködés a 2016. szeptember 29-én elindult *eTransFair* hároméves projekt az EU által támogatott Erasmus+ programon belül: a BME Idegen Nyelvi Központját, a Bécsi Egyetemet (UniVie) és a madridi Hermes Traducciones fordítóirodát tömörítő kezdeményezés célja a fent ismertetett oktatás–piac rés („skills gap”) megszüntetése, illetve egy innovatív tudásmegosztó módszertani adatbázis létrehozása. Ennek részeként alakulna ki a szereplők közötti együttműködést segítő virtuális felület is.

Kooperáció a fordítóképzésben

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a fordítóképzésnek olyan folyamatnak kell lennie, amely a kooperáció különféle formáin keresztül elvezet a fordítási kompetenciát megalapozó idegen nyelvi fejlesztéstől azokig az készségekig, amelyeket a piacon egyre jellemzőbb társas munkakörnyezetek várnak el (Király 2000).

Ezt az átfogó jelleget hangsúlyozza több, a kooperatív fordítóképzést vizsgáló szerző. Davidson és Major (2014) szerint a kooperatív szemlélet az oktatás minden szintjén és stádiumában lehetséges és szükséges (Horváth 2013), kezdve a kurzus elején a hallgatókkal közösen egyeztetett tanmenettel (erről lásd még Horváth 2015) és a fordítószakmáról folytatott tematikus ötletbörzével (Pym 2013).

Dorothy Kelly fordításoktatóknak szánt kézikönyvében (2005) négy érvet sorol fel a csoportmunka fordítóképzésben való alkalmazása mellett: ezek a kooperatív tanulás hatékonysága, a hallgatók motiválása, a piacon elvárt interperszonális készségek, illetve a kognitív készségek optimális fejlesztése. Kelly a „klasszikus”, önkényes és kizárólagos tanári döntéseken és értékítéleteken alapuló fordításórai gyakorlattal szemben mutatja be az általa eredményesnek és motiválónak ítélt tanítási-tanulási tevékenység típusokat, ezek között a hallgatói prezentációt (amely páros vagy kiscsoportos formában is történhet) és a kis (3–5 fős) csoportoknak szánt, változatos és dinamikus módszereket (Kelly 2005).

A csoport összetételétől, a képzési szakasztól és az aktuális feladattól is függhet, hogy a munka párokban vagy kisebb-nagyobb csoportokban történik-e, hogy a csoportok állandóak vagy változóak-e, illetve milyen értékelés adható a csoportmunkára (a lehetséges megoldásokat lásd Kelly 2005: 144). Fontos szerepet kap a terem elrendezése is, amelynek lehetővé kell tennie, hogy a hallgatók rugalmasan változtassák helyüket, és a tanár könnyen mozoghasson az egyes hallgatók vagy a kisebb-nagyobb csoportok között.

Sermann Eszter (2006) a motiváció fordításoktatásban betöltött szerepét vizsgálva ajánlja Pym (1993) módszerét, ahol az azonos forrásszövegből kis hallgatói csoportok készítenek nyersfordítást, s ezek közös megvitatásából születik meg a végleges változat: ebben a helyzetben a hallgatókban csökken a szorongás, és erősödik a (közös) álláspontjukért vállalt felelősség.

Sermann ebben a tanulmányában (2006) ismertette Dörnyei Zoltán motiváció-moddelljét. Dörnyei (1996) átfogó rendszert alkotott a tanulókat az idegen nyelv elsajátítására motiváló tényezőkből, s ezeket három szinten különítette el: az idegen nyelv és a nyelvtanuló szintje mellett hangsúlyos szerepet kap a nyelvtanulási szituáció, amelynek újabb három alcsoportjában (kurzusspecifikus, tanárspecifikus és csoportspecifikus összetevők) mindenütt megjelenik a kooperáció valamely formája mint a nyelvtanuló motiváltságát növelő tényező. Ezeket a szempontokat Sermann (2006) szisztematikusan alkalmazza a fordításoktatás különböző szintjeire.

Baumgarten, Klimkowski és Sullivan (2010) Kiraly szociálkonstruktivista elméletét kiegészítve javasolja a transzgresszív pedagógiát mint a kooperatív fordítóképzés legeredményesebb formáját. Baumgartenék szerint a fordítóképzésben a tanárközpontúságtól el kell jutni a rendszerelvű csoportszerveződésig, amelyben az oktató – mint facilitátor – csak az egyenrangú résztvevők egyike. Ennek fokozatai a transzmisszió (lefelé irányuló tanár-tanuló viszony), a tranzakció (tanár-tanuló párbeszédre épülő, de még mindig tanárközpontú oktatás), a transzformáció (a Kiraly-i értelemben vett kooperáció, amely átalakítja mind a csoportot és annak szereplőit, mind az oktató szerepét), s végül a transzgresszió, amely a transzformáción túlmutatva határok átlépésére ösztönöz. Ezek a határok lehetnek önmagukra vagy társaikra vonatkozó személyes gátlások, előítéletek, felfogásbeli korlátok, a hagyományos oktatási formák, vagy akár társadalmi viszonyok

miatti beidegződések. Mindezekon túllépve a hallgatók – szinergiában egymással, a facilitátorral és a közös feladattal – olyan kritikai-reflektív szemléletet sajátíthatnak el, amely nagyban segíti őket önismeretük, öntudatosságuk és a fordítószakma által elvárt interperszonális készségeik fejlesztésében (Baumgarten–Klimkowski–Sullivan 2010).

Az alábbiakban a szakirodalomból merítve és saját bő évtizedes fordítás- és fordítástechnológia-oktatói tapasztalatomra támaszkodva olyan kooperatív módszereket, gyakorlatokat sorolok fel, amelyek a fordítóhallgatókat minél támogatóbb, motiválóbb légkörben készítik fel a fordítói szakma „éles” helyeire. Először a szoros értelemben vett, szöveg szintű fordítási folyamat egyes szakaszaiban alkalmazható, majd a teljes fordítási megbízást fegyelembé vevő, szimulációs módszereket tekintem át.

Nyelvi fejlesztés a képzés kezdeti szakaszában

Király már idézett művének (2000) a konstruktivista nyelvtanulási módszerekről szóló fejezete hangsúlyozza, hogy a konstruktivista fordítóképzésben mindenképpen időt kell szánni a nyelvi előkészítésre, amelynek során a hallgatók a nyelvsajátításhoz hasonlóan szomatikus viszonyba kerülnek a nyelvvel (Király 2000: 184). Ez a szakmai hozzáadékon túl növeli a hallgatók önbizalmát is, így könnyebben fogják elsajátítani az újabb ismereteket.

Anthony Pym (2003: 492) a fentiekkel összhangban állapítja meg, hogy a (fordítóképzésben alkalmazott) nyelvoktatásban ugyanazoknak az elveknek kell érvényesülniük, mint a fordítás oktatásában: „minimalista” megközelítésének lényegi eleme a hallgatók interakcióinak fokozása egyrészt autentikus személyek (anyanyelvi beszélők / tematikus szakértők) bevonásával a tanulási folyamatba, másrészt a hallgatók bevonásával különféle szakmai tevékenységekbe.

Mindezen elveknek megfelel egy már említett nyelvpedagógiai módszer, a globális szimuláció, amellyel – közvetve – találkoztam gimnáziumi és külföldi egyetemi kontextusban is, mielőtt BME-s fordítóhallgatóként a francia nyelv- és stílusgyakorlat órán magam is részese lettem a „nemzetközi konferenciának” (Cali–Cheval–Zabardi 1995). Itt a résztvevők mindegyike egy országot képvisel, amelyet saját magának alkot meg: ezután kezdődnek a tárgyalások, konfliktusok, szövetkezések – és váratlan helyzetek, amelyek rengeteg interakciót követelnek, miközben a hangulat oldott és kreatív. Jómagam egy antwerpeni vendégtanításon tartottam elsőéves fordításhallgatóknak egy – alaposan előkészített – nyelvfejlesztő órát, amelynek során a csoportok énekversenyt szimuláltak, lexikai-kulturális ismereteket szerezve a francia sanzonról, s egyben – saját pedagógusukat is meglepve – szerepeikben életközeli és kreatív módon kommunikálva. A tanár itt valóban csak facilitátorként van jelen.

A szövegszintű fordítási feladatot támogató kooperáció

Minden fordítási feladat lényege – szövegtípustól, -funkciótól, megbízásfajtajától és szolgáltatási körülményektől függetlenül – a forrásnyelvi szöveg előzetes feldolgozása, annak lefordítása (transzfer) és a kész fordítás ellenőrzése (Hatim–Mason 1997). Ez a folyamat adja ki a nyelvészetileg értelmezett fordítói kompetenciát, amely nagyjából lefedi az EMT-modell nyelvi szeletét. A fordításórákon számos kooperatív módszer alkalmazható, amelyek hozzájárulnak e munkafázisok minőségibb és tudatosabb kivitelezéséhez.

A tartalommegosztásra, közös szövegszerkesztésre és kommentálásra több szolgáltatás is rendelkezésre áll, a legismertebbek a már említett, a Google cég által lét-

rehozott Google Drive, vagy a Microsoft által működtetett OneDrive szolgáltatás. Saját gyakorlatomban mintegy fél évtizede a Google Drive tartalmegosztó felületét használom mind a tartalmak fel- és letöltésére, mind a hallgatókkal történő szimultán online szöveg- és táblázatszerkesztésre az alábbiak szerint.

Szövegelőkészítés

a) A szöveg fordításra való előkészítésének részei a *makrostratégia*, a terminológiai feldolgozás és a párhuzamos szövegekkel történő összevetés. Mindez élményszerűvé válik a csoport számára, ha közösen (vagy legalább párokban, legfeljebb 3–4 fős kis csoportokban) töltheti ki a Drive-on megosztott, közösen szerkeszthető Google-dokumentumként létrehozott előzetes szövegelemző űrlapot (*l. függelék*). Ezen általában a fordítandó szöveg funkciójára, stílusára, szókinccsére, szintaktikai kihívásaira vonatkozó nyitott mondatok – táblázatok szerepelnek. A csoportot fel lehet osztani úgy is, hogy kis csapatokban az űrlapnak csak egy-egy részét dolgozzák ki, majd a végén történik a közös ellenőrzés. Így időt is lehet nyerni, a hallgatók pedig pozitív egymásrautaltságot élnek át, miközben a „saját” részüket „magukénak” érzik, s emiatt jobban memorizálják.

b) A szöveg *terminológiájának* feldolgozása történhet közös szerkesztésű Google-táblázatban. Itt is időtakarékos lehet, ha a hallgatók egy-egy szövegrészt dolgoznak fel, esetleg a Drive-on megosztott párhuzamos szövegek segítségével (a párhuzamos szövegek közös keresése és feltöltése újabb feladat lehet). Feldolgozható közvetlenül a fordítandó szöveg terminológiája, vagy gyűjthető szakzó-anyag a közösen épített kétnyelvű „korpuszból” is. A táblázat közös kitöltése után az adatok valamely nyelvi oszlop szavai alapján ábécé-sorrendbe rendezhetők, a duplumok kiszűrhetők, s maga a táblázat exportálható bármely elektronikus fordítástámogató eszköz terminológiakezelőjébe.

Szakfordítás esetén elengedhetetlen az adott szakterület egy-egy képviselőjének bevonása a terminológiai munkába (Pym 2003): a GoogleDrive-on keresztül a felkért szakértő távolról is – akár egyidejűleg, az óra ideje alatt – figyelemmel kísérheti a terminusok gyűjtését, és a táblázat külön oszlopában – vagy akár a csevegőfunkciót igénybe véve – megjegyzéseket tehet, tanácsokat adhat a hallgatóknak. A BME tavalyi szakfordítás-óráin ez a gyakorlat nagyon inspiráló élménynek bizonyult mind a csoport, mind a szakértők számára.

Az online felületen így létrehozott terminusgyűjtemények nagy előnye, hogy a hallgatók számára korlátlan ideig és bármilyen eszközzel hozzáférhetők maradnak. Ez először is lehetőséget ad arra, hogy az óra keretein kívül is dolgozzanak a glosszáriumon (ez akár házi feladat is lehet, ekkor ösztönzést jelenthet a tudat, hogy a tanár is bármikor ellenőrizheti, ki hol tart a rá osztott egységgel). Másodszor, az adott fordításóra keretében gyűjtött terminusanyag kiegészíthető a képzés többi óráján tanult szókinccsel. Ehhez célszerű nem egy-egy szöveghez kötődő, hanem tematikus glosszáriumokat létrehozni (például gazdasági, orvosi, műszaki témában). Végül pedig a hallgatók a képzés végeztével is felhasználhatják a közösen összeállított, szakértő által validált szóanyagot, amennyiben ilyen témájú fordítási megbízást vállalnak. Ennek kapcsán a hallgatókat érdemes bátorítani, hogy ha az adott témában egy-egy éles fordításon dolgozva kutatást végeznek, annak eredményét is „dobják be a közösbe”, hogy társaik számára is elérhető legyen. Saját korábbi évfolyamaim közös terminustáblázatait néha megtekintve valóban azt tapasztalom, hogy a már végzett csoporttagok

bele-beleszerkesztenek egyik-másik gyűjteménybe: így a kooperatív és szolidáris szellem még a képzésen túl is segítheti a frissen végzett fordítók szakmai indulását.

c) Magát a szöveget is át lehet alakítani, fel lehet darabolni, meg lehet *szerkeszteni* együttesen, ha bemásoljuk egy üres Google-dokumentumba: a végeredmény innen szintén kimásolható, kimenthető klasszikus Office-formátumokba.

Fordítás

Bár a transzfer maga általában egyéni feladat, a kooperatív készségek fejlesztésére a félév során legalább egy-egy fordítást érdemes páros vagy csoportos feladatként elkészíttetni (közös jegyet kilátásba helyezve, ami a gyengébb hallgatóknak motiváló lehet). Erre is számos lehetőséget ad a Google Drive.

a) *Páros fordítás* közös szerkesztésű dokumentumban: a pár tagjai már a transfert megelőző gondolkodást is együtt végzik („tárgyalnak”), s ha a tanárral is meg van osztva a dokumentum, ő is figyelemmel kísérheti az egyes tanulópárok tevékenységét.

b) *Páros kompromisszumkeresés*: ugyanazon szövegrészlet egyéni fordítása után a két változat összefésülése egyetlen „kompromisszumos” megoldássá. (Páratlan létszámú csoport esetén az utóbbi két gyakorlat hármashas is végezhető.)

c) *Fordítások összefésülése*: ugyanazon – közös szerkesztésű dokumentumban lévő – szöveg különböző részeinek fordítása (így a hallgató rálát a többiek munkájára), majd a folyamat végén ezek egységesítése, amit egy kijelölt vagy önként jelentkező szerkesztő is elvégezhet. Maga a szerkesztési feladat is végezhető páros vagy csoportos reflexió keretében. – Ez a módszer már átmenetet jelent a fordítások ellenőrzésének területére.

Ellenőrzés

Ahhoz, hogy a hallgatókat valóban felkészítsük a piacra lépésre, nem elég, ha kész fordításaikra kizárólag tanári visszajelzést kapnak. Egyrészt – minden igyekezet ellenére – sohasem zárható ki ennek szubjektivitása, másrészt így a hallgatókban kevésbé alakul ki a – piacon elengedhetetlen – képesség, hogy saját teljesítményüket meg tudják ítélni. Fischer Márta (2011) az ön- és társas értékelés több változatát mutatja be: az értékelési módok változtatásával izgalmasabbá tehetők az órák, a hallgatók pedig több szemszögből láthatják saját munkájukat, illetve találkozhatnak az övéktől eltérő megoldásokkal, amelyekből sokat tanulhatnak.

a) A fordítás előtt készített makrostratégiához hasonlóan a fordítás után is érdemes kitölteni egy közös szerkesztésű jelentést – „*riportot*” (2. függelék) – még a kijavított fordítások kiosztása előtt. Ennek előnye, hogy a hallgatók – önálló vagy társas felfedezésként – már azelőtt felismerhetik egy-egy fordítási hibájukat, tévesztésüket, hogy azzal a tanári értékelés szembesítené őket. A jelentés egyes szakaszai mindig a szöveghez igazodnak, s általában tematikus-lexikai, nyelvhelyességi (helyesírás, mondat szerkesztés stb.), formai szempontból járják körül a (tanár által javításkor tapasztalt) fordítási kihívásokat. Az áttekintés mindig a problémás mondatok felsorolásával végződik: a közösen szerkesztett Google-dokumentumba a hallgatók és a tanár is beírhat ilyen mondatokat, amelyek mellé több jó hallgatói megoldás vagy akár azok (hallgatók általi) összefésülése is odakerülhet. Ezek után a hallgatók értőbben fogadják a fordításaikra kapott tanári értékelést.

b) A tanári értékelés „mindenhatóságának” mérséklését, illetve a lektori szerepkörre való felkészítést szolgálja a fordítások *társas lektorálása és értékelése* (Király 2000, Fischer 2011), amely több formában, fokozatban is megvalósítható az órán és azon kívül.

Aszinkron változatában a fordító-lektor páros e-mailen küldi el egymásnak kész fordítását, amelyet a szövegszerkesztő korrektúra-funkciójával javítanak, majd lektori jelentés kíséretében küldenek vissza egymásnak és a tanárnak. Ezen belül érdemes megvizsgálni, milyen tanulságai vannak annak, ha a lektor saját maga által is elkészített fordítást javít (mennyire akarja saját megoldásait társára „ráerőszakolni”), illetve annak, amikor teljesen ismeretlen számára a lektorálandó szöveg. Más-más lektori hozzáállás várható attól függően, hogy a hallgatók tudják-e, kinek a munkáját javítják, illetve hogy a lektorált fordítás készítője tudni fogja-e, ki lektorálta a „művét”. Érdemes anonim módon dolgozni, hiszen így kizárható a – piaci helyzetben teljesen hiányzó – személyes szolidaritás, amely torzíthatja a tényleges lektori elképzeléseket. Ezt fontos a hallgatókban is tudatosítani.

Csoportosan is lehet lektorálni a Google Drive használatával: a fordítást közösen szerkesztett dokumentumba másolva és a Javaslat (Suggesting) módot aktiválva az egyes bejelentkezett csoporttagok különböző színekkel korrektúrázzák a szöveget, esetleg megjegyzéseket is hozzáfűzve (*l. ábra*). A tanár mindeközben figyelemmel kísérheti, s ha kell, moderálhatja a folyamatot. Ez a munkamódszer a hallgatók számára általában izgalmas és látványos – s a közös végeredmény mindannyiukat jutalmazza.

c) A fenti gyakorlatok végezhetőek *géppel fordított szövegen* is, bevezetve a hallgatókat az utószerkesztési feladatokba (Pym 2013).

Az imént felsorolt gyakorlatokról mindig érdemes visszajelzést kérni a hallgatóktól (Kelly 2005). Ezzel egyrészt tudatosítjuk bennük az adott módszer hasznát, másrészt magunk számára is levonjuk a tanulságot, elérte-e célját a módszer szakmai és csoportlélektani szempontból. Erre is kiválóan alkalmas a Google Drive-on megosztott űrlap (*3. függelék*), amelyet a hallgatók kitöltés után (ha szeretnék, anonim módon) folytatólagosan visszamásolhatnak az eredeti dokumentumba, így biztosítva egymásnak rálátást érzéseikre, tapasztalataikra.

A piac felé: csoportos projektszimuláció

A fordítási projektek órai szimulációját elsőként Don Király (2000) mutatta be a konstruktivista fordításoktatás koncepciójának részeként. A feladat lehet autentikus (valós fordítási megbízás – például önkéntes vállalásként civil szervezetek számára) vagy kvázi-autentikus (például az oktató saját fordítói gyakorlatából vett példa), a cél pedig megismertetni a hallgatókat a fordítási megbízás teljes folyamatával (a megkereséstől a számlázásig), valamint minden olyan fordítóirodai szereppel, amelyben a képzésből kikerülve munkát kaphatnak.

Király egy szemesztert lefedő, autentikus csoportos fordításprojektjével (2000) saját konstruktivista tanulási elméletét tesztelte: a 3–4 fős kis csoportokban mindenki fordított, majd lektorált, s emellett egy-egy csoportdinamikailag érdekes szerepet is kapott (szervező, titkár, mediátor, „az ördög ügyvédje”, szórakoztató), a tanár pedig facilitátorként vett részt a folyamatban. A helyzet autentikussága Királynál a fordítandó (saját gyakorlatából vett) szöveg eredetiségét jelenti, és azt a lehetőséget, hogy

munka közben a fordítást végző hallgatók kapcsolatba lépjenek a csoporton kívüli szereplőkkel: a (valós) ügyféllel, szakértővel vagy a szöveg szerzőjével.

A fordítói és fordítóirodai tevékenységet modellező, valóban szimulatív csoportprojektek egyik első példája Daniel Gouadec gyakorlatában valósult meg (Gouadec 2003). A hallgatók – akik a fordítói alapkészségeket már korábban elsajátították – egy teljes tanéven keresztül fordítottak elektronikus eszközökkel egy körülbelül 200 oldalas, változatos szöveg- és adattípusokat tartalmazó dokumentumot, a csoporton belül megjelenítve a fordítóirodai szerepeket (projektmenedzser, koordinátor, csoportvezető és fordító). Kelly (2005) hasonló szereposztást javasol, bár kisebb lélegzetvételű projektekhez, hogy a szerepeket gyakran változtatva egy-egy hallgató minél több munkaformát kipróbálhasson.

A fordítóhallgatók számára egyértelműen motiváló, ha az oktatási célra választott „szövegminták” helyett, mellett – vagy után – olyan fordításokat is készíthetnek, amelyek végeredményére valódi felhasználók tartanak igényt (Király et al. 2003). Ez az elv vezérelte Konrad Klimkowski első, hallgatókkal végzett fordítási csoportprojektjeit (Klimkowski 2006), amelyek inkább kollaboratív, mint kooperatív helyzetekre épültek (több, egymástól függetlenül, különféle szövegeken dolgozó fordító egy helyen és időben, illetve egy nagyobb szöveg különböző egységeit egymástól elszigetelten fordító hallgatók, mindkét esetben tanári csoportvezetéssel). Itt a végeredmény (versfordítások, illetve konferenciakötetek) publikálásán kívül kevés érvényesült a kooperatív szemlélet hozadékaiból (Klimkowski 2006: 101). Pár évvel később viszont Klimkowski és szerzőtársai olyan – teljes félévet vagy tanévet lefedő – hallgatói fordítási csoportprojektről számoltak be, ahol a valós megrendelést több kis létszámú, önállóan szerveződő, saját teamvezetővel dolgozó csoport és az őket koordináló szerkesztő teljesítette. A csoportban végbemenő transzgresszió eredményei jól hasznosultak a következő tanévekben, amikor az eredeti projektek résztvevői lettek az alsóbb évfolyamok hallgatóinak csoportvezetői (Baumgarten–Klimkowski–Sullivan 2010).

A fenti előzmények alapján a magyarországi fordítóképzések is töreksenek arra, hogy hallgatóikat a piacra lépés előtt „éles” helyzetben ismertessék meg a fordítási projektek kooperatív vonatkozásaival. Erre példa az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a fordító és tolmács mesterképzés *Irányított fordítói projektmunka I és II* címet viselő kurzuspárja (Kovács 2015), a BME FTK esti szakfordítóképzésének utolsó félévében a fordítástechnológia óra keretében megvalósuló sokszereplős fordítási csoportprojekt, illetve a PPKE és a SzTE által párhuzamosan futtatott jogi fordítási projektmunka (Lesznyák 2016), amely egyben az intézmények között is kooperációt jelent.

Fordítástámogató szoftverek

A fent leírt projektek megvalósításához az utóbbi évtizedre elengedhetlenné vált a fordítástámogató szoftverek használata. A legnagyobb piaci szereplők által kínált fordítási környezeteknek már egyéni fordítókra szabott, egyes számítógépekre telepített kiadása is hatékonyan segítheti a projektben teljesítendő egyes feladatokat (fordítás, lektorálás, terminológiakezelés – Ábrányi 2013a, 2013b). Ezek a funkciók még előnyösebben összeköthetők e CAT-eszközök [Computer-aided Translation] szerveres változatának használatával: a projektmenedzseri funkció lehetővé teszi a fordítandó szöveg szétदारabolását és egyes fordítókhoz, illetve lektorokhoz rendelését, a projekt-

be terminológus bekapcsolását, és a munka folyamatos figyelemmel kísérését. A szerveren tárolt projekthez minden szereplő otthonról is hozzáférhet, s a közös felületen akár cseveghet is társaival, megvitatva az aktuálisan fellépő problémákat.

Felhőalapú megoldások

Az elmúlt évek során világszerte számos olyan kooperatív fordítási projekt valósult meg, amelyekben a munkafolyamat az online kommunikációs és tartalommegosztó eszközöknek köszönhetően rendkívül rugalmassá és gyorsá vált, és a sokféle eszköz integrált használatával elősegítették a leendő fordítók technológiai kompetenciájának fejlődését.

Ilyen volt a Çağdas Acar által az isztambuli Arel Egyetemen 2013–2014-ben lefolytatott felhő alapú fordítási és lokalizációs projekt (Acar 2015), a 2000 óta egyre több intézményt magába foglaló (és 2015-re négy kontinenst lefedő), műszaki szövegírásra és fordításra épülő TAPP-projekt (Vandepitte et al. 2016), illetve a hét európai egyetemet egyesítő, Erasmus+ program által támogatott OTCT [Optimising Translator Training Through Collaborative Technical Translation] kezdeményezés, amely határokon átvéelő műszaki szakfordítás-projekteket koordinál 2014 októbere óta.

Oktatók és intézmények közötti kooperáció

A kooperációnak az egyes órákon, kurzusokon belül megvalósuló hallgatói együttműködésen túl ki kellene terjednie a teljes (fordító)képzésre, ahol a tantárgyak között is megvalósul a szinergia, és az oktatók között is folyamatos eszme- és tapasztalatcsere zajlik (Kelly 2005). A BME TFK 2017 szeptemberétől induló, megújult szakfordítóképzése ebben is megfelel a kooperatív szemléletnek. Már a tanmenet megalkotása is kiterjedt és hatékony (szakma-képzés) kooperációval ment végbe, és az egyeztetési folyamat során mindvégig hangsúlyos volt annak szem előtt tartása, hogy az egyes tárgyak hogyan meríthetnek egymásból, milyen közös felületeket hozhatnak létre. Erre példaként említhetők a kezdeti, orientációs szakasz átfogó tematikus egységei, amikor mind az elméleti, mind a gyakorlati órák a társadalomtudományi / gazdasági / jogi / műszaki / orvosi szakterületek köre összpontosulnak. Ennek támogatását szolgálja az *eTransFair* projekt (lásd fentebb) számos tervezett szellemi terméke is, köztük a több képzőintézmény együttműködését lehetővé tevő átfogó irányelvek és egy online módszertani adatbázis.

Távlatok és határok

A fordítási feladatok – legyen szó csoportos projektszimulációról vagy egyszerűbb feladatokról – tehát már helytől és fizikai távolságtól függetlenül is zavartalanul kiadhatók, előkészíthetők, elvégezhetők és ellenőrizhetők. Ebből egyenesen következik, hogy a fordítóképző kurzusok részben vagy akár teljesen is áthelyezhetők az online térbe, hogy az így megvalósuló online távoktatási formában még többen hozzáférhessenek a tananyaghoz (Ábrányi 2013b, Marczak 2016).

A fordítóképzésben alkalmazott kooperáció ugyanakkor mind az oktatók, mind a hallgatók számára váratlan kihívásokat rejthet magában. Ezekre Don Kiraly és hallgatói (2003) mutattak rá; eszmecseréjük során több lehetséges hátulütő is felmerült. Ezek egyike, hogy míg a közös munka sokat segít a gyengébb hallgatók felzárkózásában, addig keveset ad a „legjobbknak”, akik számára így „unalmassá” válik a gyakorlat, így szívesebben dolgoznak egyénileg (Kiraly et al. 2003: 51). A szakmai

kompetencia mellett az önbizalom hiánya is buktató lehet, mivel előfordulhat, hogy – felkészültségtől függetlenül – a félénkebb hallgatók nem mernek megnyilvánulni a magabiztosabbak mellett, s így frusztrálódnak. Végül akadályt jelenthet az oktató és a hallgatók tapasztalatlansága az együttműködés terén: ha mindannyian a tanárközpontú szemléletben szocializálódtak, akkor az új munkaforma a megszokott „komfortzóna” elhagyására kényszeríti őket, és az ismeretlentől való félelem gátolhatja az eredményes közös munkát (Király et al. 2003: 54).

Elsa Huertas-Barros (2011) empirikus kutatása során a spanyolországi fordítóképzésekben résztvevő BA és MA szinten tanuló hallgatókat kérdezett a csoportmunkával kapcsolatos tapasztalataikról. Noha a hallgatók túlnyomó része előnyösnek és szakmai jövője szempontjából fontosnak ítélte ezt a módszert, mindannyian jelezték annak hátrányos elemeit is: nehéz egy időben mindenkinek jelen lenni; egyesek jóval többet dolgoznak, mint mások; nincs egyetértés a végső fordítást illetően; egyes hallgatók nem végzik el a rájuk osztott feladatot; néhányan képtelenek csoportban dolgozni; a csoportmunka nem koordinált, illetve túl időigényes; néha végül mindenki külön végzi el a feladatát. Kisebb mértékben felmerült az egymás iránti bizalmatlanság és az egyéni tapasztalatszerzés hiánya is. A megkérdezettek 15,2 százaléka egyáltalán nem érzett kedvet a csoportmunkához, mert azt a tanárok által erőltetett, valós sikerélmény nélküli gyakorlatként élték meg (Huertas-Barros 2011: 53).

A fenti ellenérvek pontról pontra megfellelthetőek a John Shindler (2010) által felsorolt kihívásoknak, amelyekkel a kooperatív tanulás során szükségszerűen szembesülnek mind az oktatók, mind a tanulók. A transzformatív tanulásszervezésnek szentelt könyvében azonban Shindler minden ilyen kihívásra konkrét megoldásokat javasol, tevékenység- és csoporttípusok szerint rendszerezve. Éppen ezek alkalmazása segíthet abban, hogy a kooperáció során valóban megtörténjen a – Baumgartenék (2010) által szorgalmazott – transzgresszió, és minden résztvevő képes legyen átlépni a különféle korlátokat, amelyek a kölcsönösen gazdagító, eredményes együttműködés útjában állnak.

Összességében elmondható, hogy a kooperatív szemlélet megvalósítása nagyfokú tudatosságot és felkészültséget igényel mind az oktatók, mind a hallgatók részéről – ahogy a nyelvoktatásban, úgy a fordítóképzésben is. Huertas Barros felméréséből (2011: 51) kiderült, hogy a megkérdezett hallgatóknak csupán 14 százaléka kapott előzetes tájékoztatást a csoportmunka jellegéről, körülményeiről, és nem tudni, oktatóik milyen formában alkalmazták a kooperatív módszereket.

Végkövetkeztetésként mind Király és hallgatói, mind Huertas-Barros arra jutottak, hogy ez a szemlélet rendkívül sok előnyt hoz a képzésbe, és megfelelő tájékoztatás, előkészítés esetén a hallgatók is érettebben, értőbben és motiváltabban kapcsolódnak be a kooperatív tanulási folyamatokba.

Összefoglalás

Bár a kooperatív módszerek haszna régóta bizonyított és dokumentált az oktatás minden szintjén – s ezen belül a fordítóképzésben is –, mindig aktuális marad annak vizsgálata, hogy a folyamatosan változó társadalmi és szakmai viszonyok között milyen módon alkalmazhatók a legeredményesebben.

Egyrészt változik a hallgatók hozzáállása: mivel a kooperatív oktatási módszerek az elmúlt évtizedekben – iskolatípustól függő mértékben – már elterjedtek az általános- és

középiskolai oktatásban, a napjainkban a fordítóképzésekbe kerülő hallgatók nagy részének nem jelent újdonságot az elszakadás a tekintélyelvű, tanárközpontú módszerektől. Ugyanakkor a posztgraduális képzéseken a csoportmunka nehézséget okozhat azoknak a hallgatóknak, akik évek óta függetlenül, saját kialakult rutinjuk szerint dolgoznak: számukra nagy előnyt jelenthet hozzáállásbeli korlátaik átlépése, s jó, ha ez a képzés minél korábbi fázisában megtörténik. Erre kínálnak megoldást a fentiekben ismertetett, idegennyelv-ismeretet és fordítói alapkészségeket fejlesztő kooperatív módszerek.

Másrészt a fordítói piacon az ezredforduló óta egyre jellemzőbbek a hatalmas mennyiségben kiadott szakfordítási projektek, amelyeket a fordítóirodák nagyszámú fordító és lektor között osztanak szét. Az ilyen sokszereplős munkafolyamatok támogatását szolgálják az egyre újabb funkciókkal, modulokkal, felületekkel bővülő fordítástámogató rendszerek, amelyek rutinos kezelése szintén hangsúlyos piaci elvárás. A – lehetőleg valós megbízást teljesítő – csoportos projektszimuláció itt ismertetett példái jól mutatják, mennyire megkönnyítik a fordítók pályakezdését az ilyen „félleg éles” helyzetek.

Szintén az elmúlt években vált egyetemessé az a felismerés, hogy a fordítóképző intézményeknek szorosan együtt kell működniük a piac képviselőivel: az ilyen jellegű kooperációt valósítják meg sikeresen a fentiekben leírt szakmai események és projektek.

További kutatások szükségesek annak felderítésére, hogy a magyar fordításszolgáltatók hogyan tekintenek a kooperáció egyes formáira, mennyire alkalmazzák ezeket mindennapi gyakorlatukban; hogy a képzőintézményekben valóban minden szinten megjelennek-e a kooperatív módszerek, s amennyiben igen, mennyire hasznosulnak a hallgatók teljesítményében és a végzett fordítók pályakezdésekor. Ennek kiterjedt kérdőíves vizsgálata a közeljövő feladata.

IRODALOM

- Abdullah, M. – Jacobs, G. (2004): Promoting cooperative learning at primary school. *TESL-EJ* 7/4. <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej28/a1.html>
- Acar, Ç. (2015): Redefining translation courses with cloud-based technologies. *Multilingual* 26/8, 41–44.
- Ábrányi Henrietta (2013a): A fordítástámogató eszközök oktatásának módszertana. *Fordítástudomány* 15/2, 72–82.
- Ábrányi Henrietta (2013b): Új technológiák a fordításoktatásban: virtuális vagy online tanulás. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 46–59.
- Arevalillo Doval, J. (2016): Market-Higher Education cooperation schemes from an international perspective. Elhangzott: *Szent Jeromos napi találkozások 2016. Fordító–tolmács módszertani konferencia*. Budapest, 2016. szeptember 30 – október 1. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Központ.
- Baumgarten, S. – Klimkowski, K. – Sullivan, C. (2010): Towards a transgressionist approach: Critical-reflexive translator education. *T21N: Translation in Transition* 2010-05, 1–32. <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2010-05-Baumgarten,Klimkowski,Sullivan.pdf>
- Cali, Ch. – Cheval, M. – Zabardi, A. (1995): *La conférence internationale et ses variantes*. Paris: Hachette.
- Davidson, N. – Major, C. H. (2014): Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25/3–4, 7–55.

- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiváltság az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2/4, 3–21.
- Elia (European Language Industry Association) – EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) – GALA (Globalization and Localization Association) (2016): *Language industry survey – Expectations and concerns of the European language industry*. <https://www.euatc.org/industry-surveys/item/403-2016-european-language-industry-survey-report>
- EMT expert group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multi-media communication*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf *eTransFair* <https://hu.etransfair.eu/> (megtekintve: 2017. július 8.)
- Fischer Márta (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- Földes Petra (2002): Kooperatív tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 52/2, 104–105.
- Gouadec, D. (2003): Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: Pym, A. et al. (eds.) *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 11–19.
- Hatim, B. – Mason, I. (1997): *The Translator as communicator*. New York: Routledge.
- Horváth Ildikó (2013): A fordító- és tolmácsolás új kihívásai. In: Klaudy Kinga (szerk.) *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 149–158.
- Horváth Ildikó (2015): Az együttműködő tanulás szerepe a fordító- és tolmácsolás képzésben. In: Horváth Ildikó (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 205–212.
- Huertas-Barros, E. (2011): Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 42–60.
- Johnson D. W. – Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Smith, K. A. (2014): Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25/3–4, 85–118.
- Kagan, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kelly, D. (2005): *A handbook for translator trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2000): *A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. et al. (2003): Summary of discussion on collaboration, teamwork and group work. In: Pym, A. et al. (eds.) *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 51–57.
- Klimkowski, K. (2006): Team work as a method in translation. *Across Languages and Cultures*, 7/1, 93–103.
- Kovács Máté (2015): Új tantárgyak: nyelvtechnológia, irányított fordítói projekt munka. In: Horváth Ildikó (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 183–192.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lesznyák Márta (2016): A szociális kompetencia vizsgálata fordító- és tolmácsolás képzésben résztvevő hallgatók körében. Elhangzott: *Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. XVI SZOKOE Szaknyelvi Konferencia. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Tolmács- és Fordítóképző Közponrt, Budapest, 2016. november 11–12.
- Long, M. H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. – Bhatia, T. (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.

- Marczak, M. (2016): Developing selected aspects of translation competence through telecollaboration. *English for Specific Purposes World* 48.
www.esp-world.info/Articles_48/Marczak_article.pdf
- Németh Dorottya (2006): Kooperatív tanulási formák a magyar mint idegen nyelv órákon. *THL2*, 2/1–2, 113–120.
- OTCT <http://www.otct-project.eu/> (megtekintve: 2017. január 16.)
- Pym, A. (1993): *Epistemological problems in translation and its teaching*. Calaceit (Teruel), Spain: Edicions Caminade.
- Pym, A. (2003): Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta*, 48/4, 481–497.
- Pym, A. (2013): Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58/3, 487–503.
- Pym, A. et al. (2003, eds.): *Innovation and e-learning in translator training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili,
- Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (2016, szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Shindler, J. (2010): *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sermann Eszter (2006): A motiváció szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 108–117.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. – Madden, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 235–253.
- Vandepitte, S. et al. (2016): Multilateral collaboration between technical communicators and translators: a case study of new technologies and processes. *The Journal of Specialised Translation*, 26, 3–19.
- Vygotsky, L. S. – Cole, M. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

1. függelék: Megosztott, közösen kitöltendő fordításelőkészítő űrlap

Elemzés: banki reklámszöveg

1. Makrostratégia:
 - a. szövegtípus:
 - b. célközönség:
 - c. fontos szempontok:

2. Marketing-elemek:
 - a. – → fordítása:
 - b. – → fordítása:
 - c. – → fordítása:

3. Banki terminológia:

EN	HU

4. Adaptálható reálikák:

5. „Apróbetű”: jellemző elemek

-
-
-

6. Központozás: <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/akh12#F9> 1

- a) A címben szereplő felszólító mondat:
- b) A szövegben szereplő felszólító mondatok:

7. Felsorolás:

- a) központozás:
- b) kohézió:

2. függelék: Fordítás után közösen kitöltött problémaelemző űrlap

Intoduction to Financial Ratios – Report

1. Elvárt / tapasztalt kihívások
 - fordítás előtt: terminológia
 - fordítás közben: fogalmi rendszerek különbsége
2. Műfaj
 - célközönség: laikus
 - → hangvétel: közvetlenebb, lazább
 - ennek megnyilvánulása a szövegben: megszólítja az olvasót
 - → olvasó megszólítása (“you” kibontása): E/2 magázás / T/2 magázás / T/1 / ?
3. Lexika http://www.1moment.hu/Penzugyi_es_szamvitel_angol_szotar.pdf
 - to report: jelent / feltüntet / kimutat / rögzít / riportál / ~~bejegyez/bejelent~~?
 - → a) /vki felé/jelent, riportál
 - → b) /vmilyen adatot/ feltüntet, rögzít
 - → c) /vmiről/ kimutatást készít

- present value <http://www.accountingcoach.com/terms/P/present-value> = jelenérték (becslésen alapul)
 ≠ current value <http://www.accountingcoach.com/terms/C/current-value> = folyóérték / piaci érték (valós, aktuális érték)
- to turn over: megterül? megfordul? átfordul? fordul? felborul? előkerül?
http://fokonyvelo.complex.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=3812

4. Mondatok

- It is also important to realize that an impressive financial ratio in one industry might be viewed as **less than impressive** in a different industry.
 Fontos azt is felismerni, hogy egy adott iparág meggyőző pénzügyi mutatója lehet, hogy korántsem olyan látványos egy másikban.
- Assets will be reported Az eszközöket abban az esetben tüntetik fel,
- (1) only if they were acquired in a transaction, and (1) ha azok valamilyen tranzakció során kerültek a vállalat tulajdonába, és
- (2) generally at an amount that is not greater than the asset's cost at the time of the transaction. (2) általában olyan összegért, amely nem magasabb az eszköz üzletkötéskori költségénél.

http://www.proz.com/kudoz/english_to_hungarian/accounting/811045-accounts_payable.html

Accounts Payable, azaz Kötelezettség: Egy cél illetve személy szállítókkal szembeni tartozása, azaz olyan pénzbeli összeg, amely még nem került kifizetésre. Az AP könyvelők éppen ezért bejövő, azaz szállítói számlák kezelésével foglalkoznak.

3. függelék: Csoportprojekt lezárása után közösen kitöltött visszacsatoló űrlap

Mik a tapasztalatai a projek talapján?

1. memoQ-funkciók használata:

2. közös munk – együttműködés:

- terminológia: fordítása elkészülte után kellene
- fordítás: egy szövegre csak max 2-3 fordító
- lektorálás: egy ember
- szerkesztés:
- csevegés: aktívabban kéne használni ezt a funkciót a kérdéses terminusok megbeszélésére például

3. tárgyi tudás (napenergia stb.): érdekes, érdektelen vagy frusztráló?

- érdekes |||||

4. információkeresés:

- lefordított magyar nyelvű kifejezésre is rá kellene keresni, hogy létezik-e, él-e a köztudatban, ha nem vagyunk benne biztosak
- helyettesíteni az dokumentumban használt, javítandó kifejezéseket egyszerű kereső funkcióval

5. interkulturáltság: volt olyan, amit magyar kultúrában máshogy kell?

- egység, felkiáltó jel vagy pont.
- angolban a tizedespont az magyarban tizedes vessző
- magázás-tegezésre figyelni

6. A következő körben mi legyen más?

- erős kezű PM kell
- nem síelő Terminológus kell
- félelmet és/vagy lelkesedést ébreszteni a fordítóknak
- több idő
- vagy rövidebb fordítandó/lektorálandó szövegek :)

A végső – közös szöveg meghatározásának és a megoldásoknak gördülékeny összehangolása.

KORMOS JUDIT

Tíz dolog, amit minden nyelvtanárnak érdemes tudnia a diszlexiáról

10 things language teachers should know about dyslexia

This article discusses ten of the most important issues relating to teaching dyslexic language learners and more widely the theme of inclusive language education. The first four topics I cover in the article concern the definition, causes and frequency of dyslexia and other specific learning difficulties, and their effect on the processes of learning additional languages. It is hoped that up-to-date, accessible and accurate information on dyslexia helps teachers to base their beliefs and teaching practices on reliable evidence. The fifth theme of identification aims to assist language teachers to recognize signs of dyslexia and refer them to specialist support services. The sixth and seventh topics illustrate the key elements of inclusion and differentiation which can be applied in teaching not only additional languages but also other subjects. The eighth theme gives detailed advice on how we can adapt our teaching repertoire to meet the needs of dyslexic language learners. One of the specific teaching methods, called multisensory language teaching is described in the ninth topic. The last theme presents the argument that inclusive language teaching is a long process which requires the involvement of all educational stakeholders. Therefore the article concludes with outlining further teacher development opportunities that can contribute to the creation of inclusive language classrooms.

Keywords: dyslexia, specific learning difficulties, inclusive language teaching, multisensory language teaching, differentiation

Bevezetés

Minden ember, és ezáltal, minden diák is egyedi és sok tekintetben különbözik egymástól. A különbségeknek számtalan oka lehet, melyek közül a tanulási nehézségek igen kevés figyelmet kapnak a mai magyar oktatási rendszerben, beleértve a nyelvtanulást is. Pedagógiai szempontból érdemes a diszlexiára nem csak mint tanulási zavarra, hanem inkább mint tanulási különbségre tekinteni (lásd pl. Gyarmathy 2012). A diszlexiás gyerekek is sikeresek lehetnek az iskolában, ha az iskola és az oktatási rendszer elismeri az egyéni különbségeket, és megpróbál a diákok sajátos igényeit figyelembe véve tanítani. Az inkluzív – vagy más néven – befogadó oktatás lényege, hogy nem azt várja el, hogy a speciális nevelési igényű és tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek alkalmazkodjanak az iskolához, a tanterv követelményeihez és a tanítási módszerekhez, hanem hogy az oktatási rendszer rugalmasan igazodjon a diákok szükségleteihez és igyekszik a sikeres tanulás útjában álló akadályokat eltávolítani (Réthyné 2002; UNESCO 2012).

Jelen tanulmányban a tíz legfontosabbnak tartott téma köré gyűjtöttem össze azokat az ismereteket, tapasztalatokat és tanítási módszereket, amelyekkel egy nyelvtanárnak a diszlexiával kapcsolatban érdemes tisztában lennie. Az első négy kérdés

a diszlexia meghatározásával, okaival, előfordulási gyakoriságával és a nyelvtanulásra gyakorolt hatásával foglalkozik. Nagyon sok tévhit és áltudományos nézet létezik ezen a téren. Ha a nyelvtanárok tanítási gyakorlata ezekre épül, az komoly akadályt gördíthet a diszlexiás diákok sikeres nyelvelsajátítása elé. Az ötödik témakörben segítséget szeretnék nyújtani abban, hogy a nyelvtanárok felismerjék a diszlexia jeleit és segítsenek a diákoknak, hogy megfelelő szakember támogatásában részesüljenek. A hatodik és hetedik témakörben bemutatom az inkluzív oktatás alapelveit és a differenciálás módszereit, amelyek az oktatott tantárgytól függetlenül alkalmazhatóak az osztályteremben. A nyolcadik témakörben azzal kapcsolatban adok tanácsokat, hogyan alakíthatjuk tanítási eszköztárunkat a diszlexiás diákok igényeihez. A kilencedik kérdés arra keresi a választ, hogyan segíthetnek a több érzékszervre alapuló tanítási technikák a diszlexiás diákok nyelvtanításában. Az inkluzív oktatás egy olyan hosszú folyamat, amelyben minden résztvevőnek aktív szerepet kell vállalnia. Ezért végezetül felsorolom, milyen továbbképzési lehetőség állnak a nyelvtanárok rendelkezésére, ha még többet szeretnének tenni diszlexiás diákjaik sikeres nyelvtanulása érdekében.

Mi az a diszlexia?

A diszlexiát leggyakrabban az olvasási készségeket érintő tanulási nehézségként definiálják. Fontos azonban megjegyezni, hogy a diszlexia gyakran nemcsak olvasási problémaként jelentkezhet, hanem érintheti a helyesírást, a rövidtávú memóriát, az információfeldolgozás sebességét, illetve azon kognitív funkciókat, amelyek a figyelmet és a komplex tevékenységek összehangolását és kivitelezését segítik (Snowling 2008). Míg a diszlexiával járó nehézségek egy életen át elkísérik az embert, súlyosságuk és megnyilvánulásuk az életkorral változhat. Vannak olyan diszlexiás felnőttek, akiknek az olvasási problémái megfelelő stratégiákkal és pedagógiai módszerekkel legyőzhetővé válnak, de egyéb területeken szembe kell nézniük más kihívásokkal. Az olvasási nehézségek nyelvenként is változhatnak. A diszlexia olyan nyelveken, mint a magyar, amelynek a hang-betű megfelelései viszonylag egyértelműek, gyakran csak lassabb olvasási sebességben nyilvánul meg, és inkább a helyesírásban okoz gondot. Más nyelveken, amelyeknek a helyesírási rendszere összetettebb, ilyen például az angol, a diszlexiások lassabban és pontatlanabban olvasnak, mint társaik (Ziegler és Mtsai 2010).

Azt is fontos tudni, hogy a diszlexia ugyan valóban nehézségeket okoz az olvasásban és bizonyos készségek elsajátításában, de számos előnyt is jelenthet. A diszlexiás embereket gyakran kreatív és holisztikus gondolkodás, valamint egyedi problémamegoldó-készség jellemzi (Gyarmathy 2012).

Mi okozza a diszlexiát?

A diszlexia pontos biológiai okát még nem tárták fel. Tudjuk azonban, hogy a diszlexia genetikai eredetű, és igen gyakran öröklődik (Pennington–Bishop 2009). Találtak már olyan géneket és kromoszómákat, amelyek specifikusan diszlexiás egyénekre jellemzőek, és folyamatban vannak agyi képzővizsgálatok is, amelyeknek a célja a diszlexiával járó neurológiai eltérések feltérképezése (Peterson–Pennington 2015). Nincsen semmiféle bizonyíték arra, hogy akár a diszlexia vagy más specifikus tanulási nehézség bármilyen összefüggésben állna szociális vagy gazdasági tényezőkkel. A támogató olvasásbarát családi környezet és a szülők magasabb fokú iskolázottsági

szintje ugyanakkor segíthet abban, hogy a tanulási nehézségek kevesebb kihívást jelentenek, illetve ezek hiánya fokozhatja a diszlexia súlyosságát.

A diszlexia kognitív funkciókban fellelhető okai közül a legfontosabbak a fonológiai kódolás problémái (Stanovich 1988; Vellutino 1979). A fonológiai kódolás segít abban, hogy a hangokat megfelelően érzékeljük, hosszúságukat megállapítsuk, belőlük szóttagokat és szavakat alkossunk, illetve olvasás során a hangokat betűkkel feleltessünk meg. Régóta ismert, hogy a diszlexiás gyerekeknél már az iskoláskor előtt fellelhetők a fonológiai kódolással kapcsolatos nehézségek. Ezek a nehézségek gyakran párosulnak szóelőhívási problémákkal (Lovett–Steinbach–Frijters 2000). Például diszlexiás gyerekek sokszor lassabban tudnak képek alapján színeket, számokat vagy egyéb fogalmakat megnevezni, vagy beszéd során előhívni. A szövegértési és helyesírási nehézségek másik fontos kognitív eredetű oka a munkamemória csökkent kapacitása (Jeffries–Everatt 2004). A munkamemória fontos szerepet játszik számos gondolkodási és tanulási folyamatban, mivel minden hallás vagy látás útján beérkező információt ez a rövidtávú tárhely dolgoz fel mielőtt az a hosszútávú memóriában elraktározódna. A munkamemória kapacitása azonban korlátozott, és egyénenként négy és kilenc egység között változik, hogy mennyi információ egységet tud egyszerre befogadni (Baddeley 2012). A diszlexiás emberek munkamemória-kapacitása gyakran ezen intervallum alsó határán van. Érthető tehát, hogy kevesebb dologra emlékeznek a tanulás során, és több ismétlésre van szükségük. Mindezen nehézségek mellé gyakran társulnak a figyelemirányítás zavarai is.

A diszlexia okai tehát a hangok feldolgozásával, szavak előhívásával, munkamemória és figyelemzavarokkal kapcsolatosak. Számos tévhittel ellentétben a diszlexiásoknak nincsen egyensúly-, illetve látási zavaruk.

Milyen gyakori a diszlexia?

A diszlexia előfordulása körülbelül 8–10%. Természetesen a hivatalos statisztikák országonként változnak, attól függően, hogy mennyire hatékony a diagnózis folyamata, mennyire ismertek vagy stigmatizáltak a tanulási nehézségek, és milyen segítséget vehetnek igénybe a diszlexiás diákok. A közhiedelemmel ellentétben a diszlexia és egyéb tanulási nehézségek ugyanolyan arányban jelentkezhetnek a fiúknál és a lányoknál (Peterson–Pennington 2015). Mivel azonban a fiúk gyakrabban vezetnek le tanulási nehézségeiket külső viselkedésbeli megnyilvánulásokban, a lányok viszont inkább befelé fordulnak, könnyebben észrevehetőek náluk a problémák.

A diszlexia gyakran társul más tanulási nehézséggel, mint például diszgráfiai és diszortográfia (írás nehézségek), diszpraxia (mozgáskoordinációs nehézségek) vagy diszkalkulia (matematikai nehézségek). Ezeket a tanulási nehézségeket igen nehéz elkülöníteni egymástól, és ezért például mind a magyar oktatási rendeletek (pl. 32/2012-es EMMI-rendelet, mind a legújabb amerikai diagnosztikai rendszer (American Psychiatric Association 2013) a diszlexiát, diszgráfiát és diszkalkuliát egy nagyobb, a ‘specifikus tanulási zavarok’ elnevezésű csoportba sorolja.

Hogyan hat a diszlexia a nyelvtanulásra?

Az anyanyelvi készségek fontos alapokat jelentenek az idegennyelv-tanulás során. Mivel a diszlexiás diákoknak többnyire nehézségeik vannak az anyanyelvi írásbeliséggel, ezért gyakran néznek szembe kihívásokkal az idegennyelvek tanulásakor is.

Fontos tudni azonban, hogy nem feltétlenül jelent minden diszlexiásnak nehézséget a nyelvtanulás (lásd Košak-Babuder és mtsai. megj. alatt). Sőt sokszor előfordul az is, hogy valaki az anyanyelvén még jól tudja kompenzálni és leküzdeni a diszlexia enyhe formájából adódó problémákat, és csak az idegennyelv tanulásakor merül fel először a tanulási nehézség ezen formája (Sparks–Ganschow 1993).

Sok nyelvtanár és oktatási szakember azt gondolja, hogy a diszlexia csak az idegennyelvi olvasást és helyesírást érinti, és ezért gyakran csak ezen készségekben kapnak segítséget vagy értékelési könnyítést a diszlexiás nyelvtanulók. Ezzel szemben a legtöbb diszlexiás diáknak nehézségeket okoznak más idegennyelvi készségek is, mint például a szövegalkotás, a hallott beszéd megértése, az idegenszavak és nyelvtani szerkezetek elsajátítása (Kormos 2017). Ezért helytelen az, ha a diszlexiás diákokat eltanácsolják az angol nyelvtanulásától. Ugyan az angol helyesírás kétségtelen nehézséget jelenthet egy diszlexiás nyelvtanulónak, de nem kell a főnevek nemének megjegyzésével vagy hosszú szavakkal küzdenie, mint például a német nyelvben.

Mind a diszlexiás diákok, mind tanáraik elmondása szerint az egyik legkomolyabb kihívást a szavak elsajátítása jelenti (Kormos–Kontra 2008; Kormos–Mikó 2010). Számos ismétlési lehetőségre és sok gyakorlásra van szükségük ahhoz, hogy megjegyezzék a szavak helyesírását, kiejtését, jelentését, illetve a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani információkat, így például a főnevek nemét vagy többesszámú alakját. A diszlexiás diákoknak szintén nem könnyű a nyelvtan elsajátítása, főként azokban a helyzetekben, ahol nekik kell kitalálniuk a szabályszerűségeket tanári segítség vagy magyarázat nélkül.

Míg nagyon sok diszlexiás diák gyakran a társai szintje alatt teljesít az idegennyelvi olvasott szöveggértés terén, a hallott szövegek értését kevésbé befolyásolja a diszlexia (Helland–Kaasa 2005; Kormos–Mikó 2010). Van olyan diszlexiás diák, akinek a csökkent fonológiai kódolási képességei és munkamemória kapacitása miatt nehezebben megy a hallás utáni információk feldolgozása és elraktározása, de olyan is, aki ezen a téren a nem diszlexiás társai szintjén teljesít (Košak-Babuder és mtsai 2018).

Korábbi kutatások szintén jelentős különbségeket tártak fel a diszlexiás és nem diszlexiás nyelvtanulók írásbeli teljesítménye között (Ndlovu–Geva 2008). A diszlexiás diákok fogalmazásaiban gyakran találunk számottevően több helyesírási és nyelvhasználati hibát. Mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegalkotás során nehézségeket okozhat a diszlexiás diákoknak, hogy összefüggően, logikusan és precízen fejezzék ki gondolataikat.

Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a diszlexia nemcsak a nyelvtanulás kognitív folyamataira lehet negatív hatással. Ha egy diák valamilyen tevékenység során folyamatosan kihívásokkal küzd és csalódást tapasztal, előbb-utóbb elveszti a motivációját, önértékelése romlik, és szorongani is kezd. Korábbi kutatásunkban rámutattunk arra, hogy mind az angolul, mind a németül tanuló magyar diszlexiás általános iskolások nyelvtanulási motivációja lényegesen alacsonyabb, mint nem diszlexiás társaiké (Kormos–Csizér 2010). Piechurska-Kuciel (2008) lengyel középiskolásokat vizsgálva szintén azt találta, hogy a diszlexiás nyelvtanulók sokkal jobban szoronganak, mint azok, akiknek nincsenek tanulási nehézségeik. Ha ezekre az érzelmi és motivációs tényezőkre nem fordítunk elég figyelmet, és nem alakítunk ki befogadó oktatási környezetet, nagy az esély arra, hogy a diszlexiás nyelvtanulók feladják a nyelvtanulást, és használható nyelvtudás nélkül hagyják el az iskolát.

Hogyan ismerhetik fel a nyelvtanárok a diszlexiát?

Mint korábban említettem, a diszlexia felismerésében igen nagy lehet a nyelvtanárok felelőssége. Mivel a magyar nyelv helyesírási rendszere viszonylag egyszerű, gyakran előfordul, hogy a diszlexia először az angol vagy más idegennyelv tanulása során okoz komolyabb gondot. Ha egy tanulónak korábban az anyanyelvi tantárgyakkal nem voltak nehézségei, az angol nyelvben ezekkel szemben váratlanul alul teljesít, érdemes megvizsgálni, hogy nem diszlexia áll-e a háttérben. Sokszor tévesen a szorgalom vagy az érdeklődés hiányának tudják be a nyelvtanárok a rossz jegyeket, pedig valójában diák órákat gyakorolt a felmérésre. Természetesen nem amellet szeretnék érvelni, hogy a nyelvtanárok feladata legyen a diszlexia diagnosztizálása, hiszen ez komoly szakértelmet igényel. Lehet azonban a nyelvtanárok kezében olyan eszköztár, amely a felismerést segíti, és amely biztosítja, hogy a diszlexiás diákok minél hamarabb megfelelő támogatást kapjanak.

A cikk korábbi részében már számos olyan jelet említettem, ami a diszlexiára utalhat. Kisiskolás korban érdemes megfigyelni, jól tud-e a gyerek szótagolni, képes-e hangokat elhagyni vagy felcserélni a szavakban (például ki tudja-e mondani a ‘kutya’ szót ‘k’ nélkül, vagy tudja-e mi lesz a ‘dob’ szóból, ha visszafelé mondjuk) illetve felismeri-e a hangok hosszúságát (pl. hallja-e az ‘Ivett’ és ‘ívet’ szavak közötti különbségeket) (Gósy 2006), vagy meg tud-e nevezni képek alapján, gyorsan színeket vagy állatokat. Játékos módon tesztelhetjük a gyerekek munkamemóriáját azzal, ha megkérjük, mondjon vissza utánunk egyre több szót vagy számot. Változtathatjuk a szavak hosszúságát, illetve lehet az a feladat, hogy fordított sorrendben mondja vissza hallottakat. Ha négy vagy öt elemnél többnek a megjegyzése nehézséget okoz, valószínűleg kisebb a diák munkamemória kapacitása. Ez okozhatja azt, hogy nehezebben követi az órai instrukciókat vagy csak kevesebb új szóra tud emlékezni. Fontos információval szolgálhat az is, ha négyszemközt meghallgatjuk, mennyire gyorsan és pontosan olvas az anyanyelvén a diák. Elkérhetjük más tanórákon vezetett füzeteit is, és megnézhetjük milyen az írásképe, és mennyi helyesírási hiba van abban, amit a tábláról vagy a tanári diktálás során ír le.

Hasznos lehet, ha elbeszélgetünk a diákkal a nehézségeiről. Ilyen beszélgetések során megtudhatjuk, hogy ő mit érez kihívásnak és hogyan tanul otthon. Az így nyert információt érdemes először az anyanyelvi tantárgyat oktató és fejlesztő pedagógus kollégával megbeszélni, majd ezek után, ha a diák kiskorú, a szüleinek feltárni. Ezek alapján javasolhatjuk, hogy a diák és a szülő forduljon szakemberhez, aki a diszlexiát diagnosztizálja, és megfelelő fejlesztési programot javasol. Sajnos gyakori, hogy a szülők elutasítják ezt a lehetőséget. A tanárok sokat tehetnek azonban hivatalos diagnózis hiányában is azzal, ha megpróbálnak a tanítás során a diák igényeihez igazodni és támogatást nyújtani.

Mi az a befogadó oktatás?

A befogadó oktatás alapelve a sokszínűség elfogadása. A sokszínűség érték, és ezt nem csak kihívásnak, hanem egy kihasználható forrásnak kell tekinteni. Az inkluzív oktatás célja annak biztosítása, hogy a diákok sokféle igényeinek a tanterv, a pedagógiai módszerek és értékelési rendszer megfeleljenek (UNESCO 2012). Ennek megvalósítása nagyon hosszú folyamat, amely azzal kezdődik, hogy felmérjük, milyen akadályok

állják útját annak, hogy minden diáknak, beleértve a tanulási nehézségekkel küzdőket is, egyenlő esélye legyen a tanulásban (Ainscow 1995). Ehhez a diákok, tanárok, szülők, döntéshozók és a helyi közösségek aktív együttműködésére van szükség.

A befogadó osztályteremben és oktatási rendszerben minden tanuló aktív résztvevője a tanulási folyamatnak. Gyakori a pár- vagy csoportmunka alkalmazása, az értékelési módszerek pedig igazodnak a gyerekek sokféleségéhez. A kerettanterv rugalmas, és a tanárok szabadon alkalmazhatják azt a saját diákjaik igényei szerint. Olyan környezetben, ahol a tanterv diktálja a tananyagot, a módszereket és az iramot, kulcsfontosságú, hogy a tanárok egyrészt fellépjenek ez ellen, másrészt pedig az osztályteremben differenciált oktatási módszereket alkalmazzanak.

A befogadó oktatás során a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek többszintű igényeit kell figyelembe venni. Azok a gyerekek, akiknek a nehézségei enyhefokúak, sikeresek lehetnek, ha tanítási módszereinket differenciáljuk, és kisebb változtatásokat iktatunk be. A súlyosabb problémákkal küzdő tanulóknak azonban hosszabb vagy rövidebb időszakokra egyénre szabott támogatásra és speciális oktatási módszerekre van szüksége (American Psychiatric Association 2013).

Milyen differenciált oktatási technikák alkalmazhatók a diszlexiás diákok nyelvtanításában?

A diszlexiás nyelvtanulók tanítása során alkalmazható differenciálási módszerek sokfélék lehetnek (lásd Kormos–Smith 2012). Adhatunk különböző feladatokat a diákoknak ugyanahhoz a hallott vagy olvasott szöveg feldolgozásához. A diszlexiás diáknak például könnyebbséget jelent, ha a megfelelő választ aláhúzhatja, vagy sorrendbe rakhatja a lehetőségeket, mintha neki kellene ezeket leírnia (Kontráné Hegybíró–Dóczi Vámos–Kálmos 2012). Érdemes megfontolni azt is, hogy esetleg kevesebb feladatot adunk egy adott időre a diszlexiás nyelvtanulónak, mint a társainak, vagy meghosszabbítjuk a feladat megoldására fordítható időt. Ez különösen fontos az értékelés során, főképpen, ha az elsősorban írásbeli szövegértésen és szövegalkotáson alapul.

Feldarabolhatjuk az olvasásra szánt szöveget kisebb részekre, és az adott szövegrészhez tartozó feladatokat beilleszthetjük a részek után, ahelyett, hogy egy hosszabb szöveget adnánk, amit a megoldandó feladatok követnek. Ezt a technikát alkalmazhatjuk a hallás utáni szövegértésnél is. Készíthetünk a diszlexiás diákoknak szószedetet az olvasnivaló vagy meghallgatandó szöveghez.

A modern technikai eszközök használata fontos szerepet játszik a differenciált nyelvtanításban. Engedjük meg, hogy a diszlexiás diákok számítógéppel írjanak, vagy hangfelismerő programot használjanak. Sokat segíthetnek az írott szöveget beszédre átalakító applikációk is. Egy nemrég megjelent kutatásunkban azt találtuk, hogy általános iskolás korú szlovén diszlexiás diákok majdnem ugyanolyan jól értettek meg angol nyelvi szövegeket, ha egyszerre olvasták és hallgatták őket, mint nem diszlexiás társaik (Košak-Babuder és mtsai. megj. alatt). Hasznos lehet tehát a filmek felirattal való nézése, vagy az írott szövegek felolvasása úgy, hogy közben azt a diák maga is követi.

Lehetőség szerint differenciáljunk az értékelésben is. A diszlexiás diák erősségeit és nehézségeit figyelembe véve fontoljuk meg, hogy az írásbeli értékelést felválthatjuk-e szóbeli értékeléssel vagy a dolgozatot egy projekt alapú feladattal. Segítsünk

a tanulási nehézséggel küzdő diákoknak azzal, hogy megjelöljük, melyek a dolgozat fontosabb, több pontot érő részei, és emlékeztessük őket arra, hogy ne hagyjanak ki véletlenül feladatokat.

A csoport- és pármunka is fontos eszköze a differenciálásnak (Kormos–Smith 2012). A társak komoly segítséget és támogatást nyújthatnak a nyelvtanulásban, de ehhez fontos, hogy ők is megértsék és elfogadják a tanulási különbségeket. Hasznos lehet a diszlexiás diáknak egyénre szabott szerepet osztani a csoportmunka során, amelyben az erősségei, mint például a holisztikus gondolkodás, kreativitás és problémamegoldó képesség jól érvényesülhetnek.

Hogyan alakíthatjuk tanítási eszköztárunkat a diszlexiás diákok igényeihez?

Vannak olyan egészen egyszerűen kivitelezhető oktatási technikák, amelyek általában minden diák számára hasznosak, de különösen nagy segítséget jelenthetnek a diszlexiás nyelvtanulóknak. Hasznos például, ha a megtanulandó szavak listáját kiosztjuk, vagy a tankönyvből kijelöljük, esetleg valamilyen digitális applikáció segítségével megosztjuk (például Quizlet). Így elkerülhetjük, hogy a diák rosszul másolja le a szavakat, és azokat hibásan tanulja meg (Kormos–Kontra 2008). A szótanulásban segíthet, ha megtanítjuk a diákokat különböző memóriatechnikákra (Sarkadi 2008).

Mivel a diszlexiás diákok munkamemóriája egyszerre csak kevesebb információt tud befogadni, érdemes az instrukciókat vagy egy bonyolultabb feladat lépéseit kisebb egységekre vagy folyamatokra bontani. Ez segít abban, hogy a diákok megértsék, hogy mit is kell csinálniuk, ne maradjanak ki fontos lépések, és hogy egy hosszabb projektet se érezzenek kivitelezhetetlennek (Kormos–Smith 2012). Hasonló támogatást jelenthet, ha a tanár vagy egy másik gyerek bemutatja, hogy mi a feladat, vagy ha megosztjuk a diákokkal hasonló feladatok megoldását vagy projektek eredményeit. Támogathatjuk őket azzal is, ha arra biztatjuk őket, hogy vezessenek naplót a feladataikról és használjanak elektronikus emlékeztetőket.

A figyelem összpontosításában segíthet, ha a gyakran zsúfolt és színes tankönyv oldalakhoz egy szöveglapot gyártunk papírból, ami lefedi azt, amivel éppen nem foglalkozunk az óra során. Szintén hasznos lehet, ha színessel kiemeljük a fontos információkat, és ezáltal azokra irányítjuk a diákok figyelmét. A feladatok megoldásakor vagy dolgoztatásban adjunk vizuális ‘mankókat’. Például ha a válasznak három elemet kell tartalmaznia, húzzunk három vonalat, amire a diákok írhatnak.

A diszlexiás diákoknak sokkal több ismétlésre van szükségük a nyelvtanulás során, mint nem diszlexiás társaiknak (Kormos–Kontra 2008). Sokszor nem áll rendelkezésre elég idő, hogy a tananyag egyes részeit eléggé begyakorolják. Ilyenkor segít az, ha otthonra plusz feladatokat javasolunk. Manapság nagyon sok lehetőség nyílik internetes vagy akár mobileszközön való gyakorlásra, de ezekkel meg kell a diákokat ismertetni és segíteni kell a számukra legmegfelelőbbet megtalálni.

Minden diák tanulási eredményeit javítja, ha megfelelő tanulási és tanulás-szervezési stratégiákat használ. Ezekről általában nagyon kevés szó esik az iskolában és a nyelvórákon. Érdemes néhány alkalommal időt szánni arra az órán, hogy megbeszéljük és kipróbáljuk, milyen stratégiákkal jegyezhetik meg a nyelvtanulók a különböző idegennyelvi elemeket, mint például a szavak jelentése, helyesírása, neme, rendhagyó

igealakjai stb. Számos memóriafejlesztő technika létezik, és egyénenként különbözik, kinek mi válik be. Ezeken felül sok diszlexiás diáknak nyújthat segítséget a gondolat-térkép, a megtanulandó vagy bemutatandó információ valamilyen vizuális formában való elrendezése.

Az olvasás során hasznos, ha arra biztatjuk a diákokat, először nézzék meg a szöveg címét, alcímeit és gondolják át, hogy miről szólhat. Majd fussák át a szöveget a kulcsinformációkra és szavakra koncentrálnak, nézzék meg a szövegre vonatkozó kérdéseket, és csak ezután kezdjék el figyelmesen olvasni.

Hogyan alkalmazható a multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer a diszlexiás diákok nyelvoktatásában?

A diszlexiás diákok nyelvtanításában leggyakrabban javasolt módszer az úgy nevezett *multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer* (Sparks–Ganschow–Kenneweg–Miller 1991). A multiszenzoros strukturált nyelvoktatási módszer, ahogy a neve is jelzi, az egyszerre több érzékszerven alapuló tanulást támogatja, és a megtanulandó információt több csatornán, hallás, látás, tapintás és mozgás segítségével próbálja átadni. Tudományos megalapozottságát Paivio (1991) kettős kódolási elmélete adja, amely szerint a verbális információ könnyebben megjegyezhető, ha vizuális elemek kísérik. Továbbá a munkamemória nyelvi komponensének szűk kapacitását is képes ellensúlyozni, ha képi úton is rendelkezésre áll az új információ (Baddeley 2012). Ezért fontos, hogy több érzékszervet is bevonjunk például a szótanulásba, vagy a nyelvtani szerkezetek elsajátításába. Hasznos lehet tehát a szavakat illusztrálni vagy eljátszani, a nyelvtani szerkezetek elemeit színessel kiemelni, vagy mozgatható tárgyakkal bemutatni és gyakorolni. Fontos azonban, hogy ne terheljük egyszerre túl a diákokat sokfajta információval. Például ha egyszerre hallgatnak és olvasnak egy szöveget, lehetőleg kevés képi illusztrációt használjunk, mert ez elvonhatja a tanulók figyelmét.

A multiszenzoros nyelvoktatás másik lényeges eleme az, hogy a tananyagot kis lépésekre bontja, és nagyon jól átgondoltan igyekszik felépíteni. A diszlexiás nyelvtanulók nehezebben tudnak nyelvi szabályszerűségeket segítség nélkül kikövetkeztetni (Kormos–Mikó 2010). Ezért hasznos a számukra, ha valamilyen támaszt adunk, és explicit módon a szabályszerűségekre irányítjuk a figyelmüket. Például az angol nyelv helyesírását igen ritkán tanítjuk explicit módon, mivel sok benne a kivétel. Azonban az angol nyelvi helyesírás sok tekintetben meglepően szabályszerű, amire a nem diszlexiás nyelvtanulók idővel ráéreznek. A diszlexiás diákoknak sokat segíthet azonban, ha például elmagyarázzuk, hogy ha egy szótagú mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó kombinációból álló szó (pl. *hat*) végéhez egy ‘e’ betűt hozzáadunk (*hate*), akkor a szóközépi magánhangzó kiejtése diftongussá válik. A logikus tantervi struktúra jellemzője, hogy a könnyebb nyelvi elemektől halad a bonyolultabbak felé, és először a megértésre összpontosít, csak utána várja el, hogy a diákok az új tudást önállóan alkalmazzák és használják.

A multiszenzoros oktatásban kiemelt szerepet kap az ismétlés és az új nyelvi elemek alapos begyakorlása is. Ez azért fontos, mert mint korábban említettem, a diszlexiás nyelvtanulók egyszerre kevesebb információt tudnak megjegyezni és sok ismétlésre szorulnak. Az ismétlés során fontos, hogy változatosságra törekedjünk, és ne tűnjön unalmasnak a gyakorlás. Ezen a téren támaszkodhatunk a már említett technológiai

eszközökre. További részletes tanácsok és óratervek találhatóak a multiszenzoros oktatás technikáiról Kormos és Smith (2012) és Kontráné Hegybíró, Dóczy Vámos és Kálmos (2012) könyvében. Egy új fejlesztésű inkluzív német és angol nyelvi digitális tananyag hamarosan az <http://engage.uni-miskolc.hu/> honlapon lesz elérhető.

Hogyan képezhetik magukat tovább a nyelvtanárok, ha többet szeretnének tenni a tanulási nehézségekkel küzdő nyelv-tanulókért?

A befogadó (inkluzív) oktatás csak akkor működik, ha a tanároknak megfelelő ismeretei vannak a tanulási nehézségekkel és a diákok sokféleségével kapcsolatban, és ha rendelkeznek olyan tanítási készségekkel, amelyek segítenek a befogadás megvalósításában (Ainscow 1995). Ezért fontos, hogy az egyetemi nyelvtanárképzésbe mind elméleti mind gyakorlati szinten jobban beépüljenek a befogadó oktatással, tanulási nehézségekkel és más speciális nevelési igényekkel kapcsolatos ismeretek. Az utóbbi években a hazai nyelvtanár továbbképzéseken és konferenciákon is egyre nagyobb hangsúlyt kap ez a téma. Ingyenes továbbképzési lehetőségek is rendelkezésre állnak, mint például a FutureLearn interneten elvégezhető kurzusa, mely minden évben áprilisban indul (<https://www.futurelearn.com/admin/courses/dyslexia/4/>).

Ha valaki többet szeretne megtudni a befogadó oktatásról és a diszlexiás nyelvtanulók oktatásáról, nagyon sok hasznos információt találhat a <http://dystefl2.uni.lodz.pl/> weboldalon, melyet egy nemzetközi szakértő gárda állított össze egy Európai Unió pályázat keretében. Szintén sok segítséget lehet kapni magyar nyelven a <http://diszkurzus.ning.com/> fórumon, illetve a <http://sikerediszlexias.blogspot.co.uk/> honlapon. Magyar nyelven elérhető Kontráné Hegybíró, Dóczy Vámos és Kálmos (2012) *Diszlexiával angolul* című, tanároknak szóló gyakorlati útmutatója. A referenciák között még több a tanításban kiválóan alkalmazható angol nyelvű szakkönyvet is felsorolok (például Delaney–Farley 2016; Kormos–Smith 2012).

Érdemes azonban az informális tanártovábbképzési lehetőségeket is kihasználni. Sokat tehetünk a saját iskolánkban diszlexiás diákok sikeres nyelvtanulásáért, ha tanterületi beszélgetést, tapasztalatcserét vagy helyi továbbképzést szervezünk. Ennek keretében megoszthatjuk egymással, hogy milyen akadályokkal kell szembe néznünk, hogyan küzdhetjük le azokat, és sokat tanulhatunk egymás tapasztalataiból is. Létrehozhatunk online csoportot is, ahol a sikereinket, kudarcainkat és véleményünket megosztjuk egymással, emellett segítséget, támogatást is nyújtunk kollégáinknak.

Összefoglalás

Összefoglalásként két dolgot szeretnék hangsúlyozni. Egyfelől azt, hogy nyelvtanárként fel kell vállalnunk a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek megfelelő támogatását, még akkor is, ha úgy érezzük, hogy a képzésünk során erre nem kaptunk elég felkészítést. Mint ahogy azt a cikkben bemutattam, nagyon sok diszlexiás diák nyelvtanításában sikerrel alkalmazható technika és módszer csak kisebb változtatást igényel a pedagógiai gyakorlatban. Másfelől, egyre több kutatási bizonyíték áll rendelkezésre, ami azt bizonyítja, hogy azok a technikák és módszerek, amik a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára hasznosak, más diákok javát is szolgálják

(lásd Kormos 2017). Ha alapvető ismeretekkel rendelkezünk arról, hogy mik is a tanulási nehézségek és azok hogyan befolyásolják a tanulási folyamatokat, és elfogadjuk azt, hogy a nyelvtanulók sokfélék, nagyon sokat tehetünk azért, hogy mindenkinek egyenlő esélye legyen sikeresen idegennyelveket elsajátítani.

IRODALOM

- Ainscow, M. (1995): Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, 147–155.
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Delaney, M. – Farley, S. (2016): *Special educational needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Gósy Mária (2006): *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest: Nikol.
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Helland, T. – Kaasa, R. (2005): Dyslexia in English as a second language, *Dyslexia*, 11, 41–60.
- Jeffries, S. – Everatt, J. (2004): Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196–214.
- Kontráné Hegybiró Edit – Dóczi Vámos Gabriella – Kálmos Borbála (2012): *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kormos, J. (2017): *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J. – Cszér, K. (2010): A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 232–250.
- Kormos, J. – Kontra, E. H. (2008): Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 189–213.
- Kormos Judit – Mikó Anna (2010): Diszlexia és az idegen-nyelvtanulás folyamata. In: Kormos Judit – Cszér Kata (szerk.) *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok*. Budapest: Eötvös Kiadó, 49–76.
- Kormos, J. – Smith, A-M. (2012): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Košak-Babuder, M. – Kormos, J. – Ratajczak, M. – Pižorn, K. (megj. alatt): The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*.
- Lovett, M. W. – Steinbach, K. A. – Frijters, J. C. (2000): Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334–358.
- Ndlovu, K. – Geva, E. (2008): Writing abilities in first and second language learners with and without reading disabilities. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 36–62.
- Réthy Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában; Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102/3, 281–300.
- Paivio, A. (1991): Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255–287.
- Pennington, B. F. – Bishop, D. (2009): Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283–306.

- Peterson, R. L. – Pennington, B. F. (2015): Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008): Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 86–109.
- Sarkadi Á. (2008): Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In: Kormos, J. – Kontra, E. H. (eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 110–129.
- Schneider, E. – Crombie, M. (2003): *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.
- Snowling, M. J. (2008): Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia', *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 142–156.
- Sparks, R. L. – Ganschow, L. (1993): The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58–74.
- Sparks, R. L. – Ganschow, L. – Kenneweg, S. – Miller, K. (1991): Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96–118.
- Stanovich, K. E. (1988): Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590–604.
- UNESCO (2012): 'The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education' Available at http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Accessed 9 August 2015].
- Vellutino, F. R. (1979): *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge MA.: MIT Press.
- Ziegler, J. C. – Bertrand, D. – Tóth, D. – Csépe, V. – Reis, A. – Faisca, L. (2010): Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559.

INTERJÚ

FISCHER ANDREA

„Eredetileg színésznő akartam lenni...”

Interjú Nádasy Vilmával



Tanév végén, egy fülledt nyári napon ültünk le beszélgetni Vilma érdekes ívű nyelvtanári pályájáról. Arról, hogy miért nem lett se színész, se tanítónő, és anno milyen képtelen indokkal utasította el őt a főiskola fura ura...

Mikor, hol és kitől tanultál angolul?

Az International House Budapest nyelviskolában, 11 éves koromban kezdtem. Ausztráloktól, angoloktól, új-zélandiaktól, de voltak magyar tanárok is.

Iskolában egyáltalán nem?

Nem, iskolában először franciát tanultam. Alsó tagozaton, a Szamuely utcai Általános Iskolában jártam franciára. De nagyon kevés eredménnyel, mert iskolaváltás miatt félbehagytam a franciatanulást. Negyedik

vagy ötödik osztályban kezdtem a kötelező orosz, és gimnáziumban pedig az orosz mellett még olaszt tanultam.

Találkoztál-e anyanyelvűekkel a 90-es évek előtt?

Mindkét szülőm jól tud angolul. Voltak külföldi barátaik, illetve nagy lakásunk volt, ezért sokszor nálunk szálltak meg a vendégek. Sokat találkoztam olyan emberekkel, akik nem tudtak magyarul.

Szüleid hivatása befolyásolta-e a pályaválasztásodat, konkrétan azt, hogy angolnyelvtanár lettél?

Nem hiszem, illetve nem tudom. Az befolyásolta a választásomat, hogy nagyon jól tudtam angolul. Gondoltam, ha az angollal felvételizek, akkor fel fognak venni. Akkoriban indult az ELTE Angol Tanárképző Központ (CETT), és anyám azt mondta, hogy menjek oda, mert nagyon jól néz ki a képzés. Azután kedvtelésből megcsináltam az egyetemi mesterképzést is.

Tudatosan készültél a tanári pályára?

Nem, egyáltalán nem. Eredetileg színésznő akartam lenni, többször is felvételiztem, de nem vettek fel.

Érettségi után mit csináltál?

Érettségi után először aupair voltam majdnem egy évig Londonban. Amikor hazajöttem, nagyon jól tudtam angolul, de mégsem bíztam magamban, hiszen volt az ELTE-nek egy nimbusza. Az ELTE Tanítóképzőbe jelentkeztem először angoltanítói szakra. Oda nem vettek fel, különböző indokokkal. De a lényeg az volt, azt mondták, annyira súlyos beszédhibám van, hogy azzal gyerekek közé nem lehet menni. Azért is mókás, mert a színművészetin ezt soha nem mondták. Te is hallod, hogy nincs beszédhibám, talán az olvasók is elhiszik.

Mennyiben készített fel az egyetem a nyelvtanári pályára?

Száz százalékban, olyan volt az Angol Tanárképző Központ, mint a mesében!

Mire emlékszel?

Mindenre. Az első pillanattól nyelvtanárrá képeztek minket.

Oktatóid közül kire emlékszel?

Mindenkire, de tényleg. Szívesen emlékszem vissza Róna Amira, aki fordítást tanított, nem kimondottan nyelvtanárságot, de iszonyú izgalmas volt. Fordítok néha én is. Aztán Rádai Péter, Bodóczky Caroline, Medgyes Péter. Vagy például Csomay Enikő, aki már 1995-ben, nagyon kezdetleges körülmények között, 'Internet a nyelvtanításban' című kurzust tartott nekünk. Fekete képernyőn, fehérén villódzó betűkkel be kellett gépelni, hogy 'win', a hallgatóknak otthonról betárcsázós internete volt az egyetem szerverére. Nagyon menő volt, le voltam nyűgözve.

Hol kezdted a pályafutásodat végzés után?

Már egyetem alatt is tanítottam. Egyetemistaként, miközben még a CETT-re jártam, az első év után már tanítottam a Novus Gimnáziumban egy csoportot. Tanítási gyakorlatomat a volt iskolámban, az Ady Endre Gimnáziumban végeztem, de közben is volt a Novus. 21 évet tanítottam ott, egy csoda volt, egy álom, de most zárjuk be ezt az alapítványi iskolát. Az utóbbi öt évben a Wesselényi utcai iskola gimnáziumában is párhuzamosan dolgozom. Mind a kettő kicsi iskola, évfolyamonként 1-1 osztállyal. A Novusban akár 20 fős csoportok is voltak, de a Wesselényi utcai iskolában nagyon kevés diákkal foglalkozunk, 4-5 fős kis csoportokban.

Mennyit tanítasz egy héten?

Összességében sok órám van, heti 28–30 órában tanítok a két helyen, elég sokat bírok.

Mi befolyásolja azt, hogy hogyan érzed magad egy iskolában?

Ezt nagyon nehezen tudom megmondani. Igazán még 'egyiskolás' vagyok, majd most fog kiderülni, ha a Novus után keresek másikat. A Wesselényi utcai iskolában nagyon jól érzem magam, nagyon kellemes hely, de nagyon kevés diák van. Nincs sok kihívás, amivel meg kell birkózni. A Novus egy csoda volt, egy álomiskola, ott nagyon remek tanári kar alakult ki. Egy idő után egymást hoztuk.

Mennyit készülsz egy órára, hetente mennyit dolgozol?

Ez attól is függ, hogy mennyire ismerem a csoportot és a tananyagot. Sokat dolgozom, 50–60 órát, készüléssel együtt. Az ember persze újrahasznosít. Annyi rutinom már van, hogy könnyebben tudom hozzáigazítani a diákokhoz a tananyagot, és sok digitális anyagot is használok. Egyszer megcsinálom és megvan, sokkal könnyebb alakítani, változtatni. Szeretek vagdosni, ragasztgatni is, de milyen jó, hogy digitálisan most már magaddal vihetsz mindent, és mindig nálad van. Általában nem egyes órákra készülök, hanem blokkokra. Azután nagyon sok anyagot hoznak maguk a diákok is: látta, hallotta, olvasta, ami tényleg érdekli őket, menet közben érdemes beépíteni.

Mivel tudod inspirálni, lekötni a kamaszokat? Mivel motiválsz őket?

Sok iskolába jártam kamaszként, anno az iskolában senkit nem érdekelt semmi. Én is a padra borulva aludtam az óráim felében. Ha megkérdeznéd a volt tanáraitam, mennyire voltam érdeklődő, hát semennyire! Azt gondolom, hogy azért érdekli a tanítványaimat, amit mondok, mert annyira nevetségesen lelkes vagyok, hogy megszánna! Másrészt engem is nagyon érdekel, hogy ők mit mondanak. Nagyon szeretem a tinédzsereket. Nekem azért boldog az életem, mert nem felnőttek között kell eltöltenem a napjaimat. Nem tudok olyan rossz állapotban lenni, hogy ha bemegyek egy csapat tizenéves közé, akkor ne jobb legyen, amikor kijövök, mint amikor bementem. Szerintem ezt megérik. Egy angol kurzus egy nagy általános műveltségi betárazás, amikor később majd azt mondják, 'ja, ez volt az angol könyvben'. Próbálok lépést tartani, hogy a példamondatokat például rájuk szabhassam. Belvárosban lakom, ismerek DJ-ket, a kedvükért elolvasom az *Az éhezők viadalá*-t. Ha a példamondatot ebből veszem, akkor szívesebben megcsinálják. Megpróbálok aközött lavírozni, hogy mi az, ami fontos és érdekes, és mi az, ami őket leköti. Akkor vagyok hiteles.

Hogyan tartod karban a saját nyelvtudásodat?

Sokat olvasok angolul, vagy angol fordításban az olyan nyelvű irodalmat, amit nem tudok eredetiben olvasni. Mindent angolul keresek, mert több a forrás. Fordítok, filmeket nézek, emberekkel beszélgetek.

Mit csinálsz a szabadidődben?

Szívesen hímezek keresztszemest, nagyon szeretek puzzle-ozni, ezek közben rádiót hallgatni, Rádióztam is sokáig, de hallgatni is szeretem. Ja, és minél bonyolultabb cukrászsüteményt sütni.

Hogyan tartasz lépést a digitalizációval?

Igyekszem, és nagyon érdekes, hogy a mai diák ugyan jobban tudja, melyik gombot kell megnyomni, de kapkod. Én viszont sokkal hamarabb átlátok egy-egy oldalt egy programban, mint ő, aki türelmetlen. Érettségim, nyelvvizsgám csak nyomtatott szótárt lehet használni, azaz meg kell tanulni a szótárhasználatot, amolyan bocsánatkérőleg. Ha fordítok, akkor én is megnyitok sok internetes szótárt, de azért ott van nyitva a Lázár–Varga is.

Jársz-e konferenciára, továbbképzésre, milyen terveid vannak?

Kevésbé szervezeten, inkább magánban vagy iskolához kötötten. TÁMOP, HEFOP, nyelvvizsgáztatás, sokat tanulunk egymástól, akár más szakostól is. Azután PhD-zni

szeretnék hamarosan, közoktatásból, beiskolázás, integráció témakörben. Szeretnék tanárképzésben is tanítani. Legyenek jó tanárok, kicsit ebben nyilvánul meg a hazafias tevékenységem.

Szerinted hogy fog kinézni a nyelvtanításunk tíz év múlva?

Fogalmam nincs, attól tartok, hogy ugyanígy. Ha 2020-tól tényleg csak az mehet csak egyetemre, aki B2-es nyelvvizsgaszintet hoz, de az érettségi követelmény ennél alacsonyabb, akkor baj lesz. Ha az új NAT-ban a kimeneti szint B2 lenne, akkor lenne remény. Sokkal többen tudnak angolul, mint régen, de még mindig kullogunk. Jó lenne, ha minél több jó nyelvtanár képződne. Hiszen kevés olyan csodálatos létforma van, mint a tanárság!

Páros nyelvi kerekezés Padova és Budapest között, avagy egy eTandem projekt tapasztalatai

Paired language cycling between Padua and Budapest, or the experiences of an eTandem project

While "tandem language learning" is not a recent cooperative form of study, it cannot be considered an integral part of Hungarian higher education. At the same time, on the one hand, within the European higher education system the face-to-face tandem, namely the functioning of language tandem based on the personal participation of students whose achievement can often be included in the academic curriculum, can be clearly observed. On the other hand, thanks to the rapid spread of internet use and of infocommunication technologies, there exists on internet platforms an electronic version of this kind of study. In this case, language students help each other in the process of foreign-language learning in a common virtual space. In this paper I will present the eTandem project that is the outcome of cooperation between the University of Padua and the Budapest University of Technology and Economics and the underlying motivation of Hungarian student participants, with a focus on the possible consequences for mapping the infocommunication competencies of the project's Hungarian participants

Keywords: English language, foreign language learning, tandem learning, motivation, ICT-competences

Bevezetés

A tandem tanuló párok együttműködésén alapuló olyan kooperatív tanulási módszer, amely lehetővé teszi többek között az interkulturális és társas kompetenciák fejlesztését, erősíti a felelősségtudatot és az empátiát. Mindkét fél sokat profitálhat belőle a módszer helyes alkalmazása esetén, és fontos terepe lehet az autonóm (önszabályozó) tanulás gyakorlatának. „Ismert és elfogadott az ilyen jellegű segítség például az idegen nyelvek vagy a matematika, fizika területén” (Petriné 2006: 86). Kegyesné Szekeres Erika (2015) egy magyar–német nyelvpárban lezajlott tandem tapasztalatait ismerteti írásában, a tandem tanulási forma történetének és a megvalósult projekt működésének bemutatásával. A szerző az áttekintett szakirodalomban leírtak alapján úgy vélekedik, hogy kérdéses ennek a tanulási formának a hatékonysága, ugyanakkor a folyamat mentorálása kiegyenlítheti a fellépő hiányosságokat. „...hiszen általában nem egyenlő nyelvi és kulturális ismerettel rendelkeznek a tandem résztvevői. Ez a projekt megmutatta, hogy kellő mértékű tanári irányítással, optimális tananyagtervezéssel és folyamatos mentorálással ezek a problémák lényegében kiküszöbölhetők” (Kegyesné 2015: 131). Asztalos Réka és Szénich Alexandra szerzőpáros (2017) azt a kutatási célt tűzte ki, hogy néhány jelentős nyelvoktatási múlttal rendelkező európai egyetemen működő jó gyakorlatokat térképez fel az önszabályozó nyelvtanulás fej-

lesztése területén. Kutatási eredményük azt mutatta, hogy az általuk vizsgált intézmények fontosnak tartják a tandemtanulás megszervezését, ami személyes találkozások keretében is történhet (pl. a milánói egyetemen), de domináns az online környezetben történő nyelvtanulás. A szerzőpáros a következő konklúziót fogalmazza meg: „Bár az élethosszig tartó tanulás és az önszabályozó tanulás képessége ma már általánosan elfogadott elvárás, Magyarországon nagyon ritka a gyakorlatban a nyelvtanulók felkészítése autonóm nyelvtanulásra” (Asztalos–Szénich 2017: 198).

Tandemtanulás az olaszországi egyetemeken

A teljesség igénye nélkül áttekintettem néhány ismert olaszországi egyetem honlapját azzal a kutatási céllal, hogy milyen hangsúlyosan és milyen formában van jelen a nyelvi tandemtanulás az intézmények kínálatában. A vizsgált olaszországi egyetemek (l. alább) honlapjukon tájékoztatják a hallgatókat a nyelvi tandemtanulás lehetőségéről, rövid leírást adva annak alapvető jellemzőiről. A legkimerítőbb tájékoztatást a torinói egyetem nyújtotta.

A veronai egyetemen (Università degli Studi di Verona) a „progetto Tandem@CLA” keretében különböző anyanyelvű hallgatók „nyelvi cserekapcsolatára” van lehetőség személyes találkozások formájában. Ugyanakkor a római egyetem (Università degli Studi di Roma Tor Vergata) tandemprogramja nyitott az egyetem valamennyi dolgozója számára. A nyelvi labor munkatársai gondoskodnak a tanulópárok kialakításáról a beérkezett kérések alapján, és a tanulás ezt követően teljes önállóságban zajlik. A nápolyi egyetemen (Università degli Studi di Napoli L’Orientale) a tandemtanulás leírásában kiemelik az időtényezőt, azaz legalább heti két órát kell foglalkozni egymással kiegyensúlyozott (egy óra az egyik nyelv – egy óra a másik nyelv) időtartamban. Közös megbeszélésen döntenek el a tanulópárok, hogy mit tanulnak, közösen határozzák meg a tananyag tartalmát. A tandemben az egyetem olasz anyanyelvű hallgatói és az intézmény erasmusos hallgatói vesznek részt. A torinói egyetem (Università degli Studi di Torino) kimerítő részletességgel mutatja be ezt a tanulási formát, sőt még történeti áttekintést is ad, miszerint a ’90-es évek elején az amerikai Rhode Island-i egyetem (University of Rhode Island) és a német bochumi egyetem (Ruhr Universität) között kialakult tandemkapcsolatok az internet akkori fejlettségi stádiumának megfelelően e-mailváltások formájában zajlottak. Ebből jött létre a *Rete internazionale* e-mailalapú tandem, ami ezt követően alakult át *International Tandem Network*ké, amelynek munkájában a torinói egyetem már a ’90-es évek második felében aktívan vett részt oktatói, kutatói és publikációs tevékenységgel. A genovai egyetem (Università degli Studi di Genova) csupán annyit közöl a hallgatókkal, hogy lehetőség van Erasmus-program keretében az olasz egyetemen tanuló külföldi hallgatókkal nyelvi tandemtanulásban való részvételre. Az egyik legnagyobb nemzetközi presztízsű magánegyetem, a milánói Bocconi a személyes találkozásokon alapuló, beszédértés és beszédprodukcióna fókuszáló tandemlehetőséget kínálja hallgatóinak. A padovai egyetemen (Università degli Studi di Padova) évek óta komoly fejlesztések történnek az eTandemes idegennyelv-tanulás területén. Rózsavölgyi Edit és Lisa Griggio vezeti az „eTandem con futuri studenti internazionali in mobilità presso l’Università di Padova”, azaz a padovai egyetem hallgatói és a nemzetközi mobilitás keretében Padovába érkező külföldi hallgatók részvételével folyó eTandem projektet, aminek eredményeképpen rangos elismerésben részesült az egye-

tem: 2016 decemberében elnyerte az Európai Bizottság által adományozott, innovatív nyelvoktatási projektek kivitelezése terén elért kiváló eredményekért járó European Language Label díjat (<http://cla.unipd.it/attivita/autoapprendimento/e-tandem/>).

Értelemszerűen az eTandemben – azaz a földrajzilag egymástól távol élő nyelvtanulók kooperatív nyelvtanulása során – lehetőség nyílik az infokommunikációs technológiák nyújtotta módszerek kiaknázására, ami ily módon képes „imitálni” a face-to-face tandemet. A 2000-es évek második évtizedét jellemző technológiai fejlettség mellett lényegében a hagyományos (négyszemközti) tandemet jellemző valamennyi tanulási körülmény „reprodukálható” az eTandem során, ugyanakkor a nyelvi és kommunikációs sajátosságok tekintetében egyrészt hangsúlyeltolódás figyelhető meg az egyes készségek javára/kárára, másrészt megállapítható, hogy az eTandemben a nemverbális kommunikációs eszközök hatása „erőtlenebb”. A személyes találkozás mindig meghatározó jelentőségű, amit az eTandem természeténél fogva nem képes biztosítani. A személyes találkozásokon alapuló tandem nyelvtanulás és az eTandem jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

Négyszemközti tandem	eTandem
főleg beszéd, beszédértés	főleg írás: utólag tanulmányozható, a javításokhoz online szótárak, helyesírás-ellenőrző stb. áll rendelkezésre
teljes értékű testbeszéd, ami verbális jelet is helyettesíthet	limitált testbeszéd: a komputer képernyője előtt nem ugyanaz a „hatásfoka”
aki otthon van, előnyben van	mindkét fél a saját otthonában van
nincs anonimitás	viszonylagos anonimitás
a személyes találkozás könnyebben átütemezhető	a résztvevők felgyülemlett egyéb tennivalói megakadályozhatják a folyamat gördülékenységét

1. táblázat. A személyes találkozásokon alapuló nyelvi tandem és az eTandem összehasonlítása

A Padova–Budapest eTandem projekt bemutatása

A Padovai Tudományegyetem Idegen Nyelvi Központja és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központja együttműködésének köszönhetően valósult meg 2016 folyamán egy eTandem projekt, amely az olasz anyanyelvű hallgatók számára magyartanulási, a magyarok számára pedig olasztanulási lehetőséget biztosított. A Padovai Egyetemről Rózsavölgyi Edit volt a program főkoordinátora, aki korábban részt vett a „Danubadria” elnevezésű idegennyelv- és kultúraelsajátítást célzó kísérleti projektben, amely négy egyetem (Pécs, Novi Sad, Velence és Padova) részvételével valósult meg 2011-ben (Rózsavölgyi 2013). Az ott szerzett tapasztalatok is megerősítették azt a feltevést, hogy az idegennyelv-tanulás során az eTandem hasznos és hatékony módszer annak ellenére, hogy elkerülhetetlen a résztvevők nyelvi és szociokulturális heterogenitása, és az autonóm nyelvtanulás folyamatát megzavarhatják külső tényezők (betegség, időpontegyeztetési nehézségek stb.).

Megjegyzendő, hogy az olasz–magyar nyelv pár esetében még azzal a körülménnyel is számolni kell, hogy az olasz Magyarországon, Olaszországban pedig a magyar a kevésbé oktatott idegen nyelvek közé tartozik, ami nagyban meghatározza a hallgatói

merítési bázis nagyságrendjét. Ugyan a 20. század húszas éveitől – a kölcsönös nyelvoktatás támogatását is magába foglaló – virágzásnak induló magyar–olasz kapcsolatok hangsúlyt helyeztek az olasz nyelv oktatásának támogatására Magyarországon¹, ami a csúcspontját az ezredforduló és az azt követő években érte el², és hasonló expanzió³ volt megfigyelhető Olaszországban a magyar nyelvet tanulók körében. Mára már szerényebb mértékben lehet számolni a hallgatói érdeklődéssel mindkét fél részéről.

A projekt szervezési és informatikai háttere

A projekt előkészítése a 2015/16. tanév I. félévében történt meg, annak kivitelezésére pedig ugyanazon tanév II. félévében került sor. Az informatikai hátteret (Moodle) az együttműködésben foglaltaknak megfelelően a Padovai Egyetem biztosította. A Moodle-felület kialakítása lehetőséget kínált páros munka végzésére (azaz minden tanulópárnak volt saját felülete, ún. személyes platform Fóruma), ugyanakkor a projekt valamennyi résztvevője számára elérhető Fórum elnevezésű felület lényegében egyfajta virtuális kávézóként működött, ahol bárki, bármit megoszthatott a többiekkel, kérdezhetett a tutoroktól, vagyis tőlünk, a nyelvet oktató tanároktól vagy éppen „személyes” kommunikációra is sor kerülhetett. Alapvető feladatunknak a tanulási folyamat tutorálását tekintettük. Megjegyzendő, hogy a publikus felület kínálta információmegosztási lehetőséggel elsősorban azok a hallgatók éltek, akiknek magasabb szinten volt a nyelvtudásuk, aminek hátterében feltehetően az áll, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók nehezebben nyilatkoznak meg idegen nyelven egy viszonylag anonim környezetben. Rózsavölgyi Edit kollégánól lankadatlan kitartással kezelte a felület szakmai tartalmait: a megosztott információkat olaszul és magyarul is közzétette.

A tanulópárok kiválasztásának folyamata

Tekintettel a projekt kísérleti jellegére és a merítési bázis szűkös voltára, az a tutori döntés született, hogy négy tanulópár, azaz nyolc hallgató munkáját fogjuk tudni tutorálni.

Első lépésként *Az olasz nyelv tanulását motiváló tényezőkre, a tanulási stílusra és a tanulásban felhasznált technológiai eszközökre* vonatkozó, Rózsavölgyi Edit által összeállított kérdőív kitöltésére kértük meg a magyar hallgatókat. Összesen 42 hallgatótól kaptuk vissza a kérdőíveket, akik kezdő szinttől B2 körüli olasz nyelvtudással

¹ Az 1924-es év fontos mérföldkő az olasz–magyar kapcsolatok történetében, mert Magyarországon a reálgimnázium és a reálskola oktatási tantárgyai közé az olasz nyelv is bekerül a középiskoláról szóló 1924. évi XI. törvénycikk értelmében: 3. § *A reálgimnázium rendes tárgyai.* [...] e) angol vagy francia vagy olasz nyelv és irodalom; 4. § *A reálskola rendes tárgyai.* [...] d) angol vagy francia vagy olasz nyelv és irodalom. <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7594>

² A nyelvvizsga-statisztikák tanúsága szerint 2008-ban 2141 fő nyelvvizsgázott olasz nyelvből, míg 2017-ben 994 fő. Forrás: https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43_

³ Az 1970-es évek tekinthetők a magyartanulás fénykorának Olaszországban, amikor a 100 főt is elérte a magyarul tanulók száma pl. Padovában. (Rózsavölgyi Edit szóbeli közlése alapján).

rendelkeztek⁴. A kérdőívet 14 férfi és 28 nő töltötte ki, életkoruk 18–27 év között volt, egy 44 éves nő kivételével. Mind magyar anyanyelvűek voltak. Igyekeztünk a hallgatóság nyelvtudásáról (egyéb nyelvek ismerete) is minél pontosabb képet kapni. Talán nem meglepő, hogy valamennyi megkérdezett hallgató az angol nyelvet jelölte meg első helyen: 42 fő. Ezt követte a német 12 fővel, a francia 4 fővel, a spanyol 2 fővel, a román 2 fővel, a szlovák, az orosz és a japán 1-1 fővel. (Az olasz anyanyelvűek a kérdőív olasz változatát töltötték ki, amelynek elemzése nem célja ennek az írásnak).

A kérdőív négy blokkra tagolódott: 1. blokk: motiváció, 2. blokk: az olasz nyelv és kultúra nyelvtanulásának preferált aspektusai, 3. blokk: tanulási stílusok, 4. blokk: az olasz nyelv és a technológiai eszközök használata. Zárt és nyílt kérdések formájában volt lehetőségük a hallgatóknak a válaszadásra. Jelen írásban a *motivációval* (1. blokk) és az *olasz nyelv és a technológiai eszközök használatával* (4. blokk) kapcsolatos eredmények bemutatására fókuszálok.

A kapott válaszok alapján és a személyes tutori megbeszélések során a tanuló párok kiválasztásakor az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- Hasonló nyelvi szint

Arra törekedtünk, hogy hasonló nyelvi szinten legyenek a tanuló párok tagjai, ez a közösen feldolgozható tartalmak hasonló „mélysége” szempontjából volt fontos.

- Érdeklődési körök azonossága/hasonlósága

Megadtunk érdeklődési köröket (divat, sport, szórakozás; étkezéssel, az olasz konyhával kapcsolatos ismeretek; művészetek, építészet és design; utazás, komolyzene, opera stb.) amelyek azonossága alapján is történt a kiválasztás.

- A hallgatói érdeklődés mértéke a projekt iránt

A harmadik szempont bővebb kifejtést igényel, mert az olasz nyelv tanulása iránti motivációval kapcsolatos kérdéseket vet fel.

Arra a kérdésre, hogy *Nemzetközi egyetemközi cserekapcsolatokon keresztül szívesen csatlakozna-e egy olasz–magyar eTandem projekthez, amelynek keretében egy olasz anyanyelvű, magyarul tanuló diákkal lép partnerkapcsolatba? A cserekapcsolat lényege a következő: az olasz diák segít magának az olasz elsajátításában, maga segít az olasz diáknak a magyar elsajátításában* a lehetséges válaszok a következők voltak: egyáltalán nem érdekel; kevésbé érdekel; eléggé érdekel; érdekel; nagyon érdekel. Az alábbi táblázat (2. táblázat) mutatja a feltett kérdésre adott válaszok megoszlását a magyar hallgatók körében a különböző szintű nyelvi csoportokban.

⁴ A kérdőívek kitöltésében Baranyai Katalin, Mauro Ventriglia és Csuvár Erzsébet kollégáim voltak segítségemre, akik munkáját külön köszönet illeti.

	Kezdő	Közép-Haladó	Haladó	Kommunikációs készségfejlesztés	Kultúraközi Kommunikáció	Össz.
N	13 fő	7 fő	12 fő*	5 fő	5 fő	42 fő
egyáltalán nem érdekel	–	–	1	–	–	1
kevésbé érdekel	2	–	1	2	–	5
elégge érdekel	3	1	2	–	–	6
érdekel	2	4	2	1	3	12
nagyon érdekel	6	2	5	2	2	17

* egy fő nem válaszolt

2. táblázat. A hallgatói érdeklődés mértéke az eTandem iránt

A kapott adatok azt mutatják, hogy a megkérdezett hallgatók majdnem fele (kb. 40%-a) nagyon érdeklődött a projekt iránt, és majdnem egyharmadát tették ki azok, akiket érdekelt a projektben való részvétel. A kezdő nyelvtanulók nagy százalékát vonzotta ez a nyelvtanulási lehetőség. Kis arányú volt az elutasítottság, csupán egy fő jelezte, hogy nem érdekl.

Az olasz nyelvet tanuló hallgatók nyelvtanulási motivációi

A fenti táblázat eredményei összefüggést mutatnak a motivációval. Amennyiben valamilyen szempontból erősen motiváltak a hallgatók, nagy valószínűséggel a „nagyon érdekel” (2. táblázat) választ fogják adni, hiszen meg akarnak ragadni minden lehetőséget arra, hogy gyakorolják az olasz nyelvet. Fontos információval szolgáltak a hallgatók a *Miért választotta az olasz nyelvet?* kérdésre, amelyre adott válaszok alapján öt csoportba sorolhatók az olasz nyelv tanulása iránti motiváció részelemei.

1. A környezet befolyásoló hatása

Azokat a válaszlehetőségeket (*Mert voltak már olaszul tanuló ismerőseim, akik magukkal sodortak; Mert voltak olasz kapcsolataim, és szerettem volna a partnereim nyelvén beszélni; Mert családtagjaim biztattak, hogy tanuljak olaszul; Mert voltak már munkakapcsolataim Olaszországgal; Mert családtagjaimnak/barátainknak voltak már munkakapcsolatai Olaszországgal*), amelyek azt támasztották volna alá, hogy a hallgatók családi, ismerősi, esetleg meglévő olasz munkakapcsolatai befolyással lennének az olasz nyelv tanulására, viszonylag kevesen választották. Úgy tűnik, hogy a családi környezet kevésbé befolyásolja és a család kevésbé támogatja a hallgatókat abban, hogy az olasz nyelvet válasszák, ami feltehetően azzal magyarázható, hogy a család jellemzően a praktikus nyelvtudás megszerzésére ösztönzi a gyerekeket: így esik a választás az esetek többségében az angol, esetleg a német nyelvre a magyarországi nyelvválasztási preferenciákat figyelembe véve. Az olaszul tanuló ismerősök sem számítanak motivációs tényezőnek, ahogy a megkérdezettek vagy azok családtagjainak körébe tartozó olasz munkakapcsolatok sem, mivel ezek száma elenyésző.

Összefoglalóan azt lehet megállapítani, hogy kevés kivételtől eltekintve sem a családi, sem az ismerősi, sem pedig az olaszországi (munka)kapcsolatok nem jelentenek motivációs tényezőt a megkérdezettek körében.

2. A nyelv hangzása

A *Mert magával ragadott a nyelv hangzása* válaszlehetőséget a megkérdezettek több mint fele (25 fő) fontos motivációs tényezőnek tartotta. Az olasz nyelvről azt szokták mondani, hogy „dallamos”. Lényegében ez a közvélekedés tükröződik a válaszokban. Az olasz nyelvnek nem túl gazdag a magánhangzórendszere: a standard olaszban összesen 7 fonémaértékű magánhangzó van, amelyek elsajátítása nem okoz komoly problémákat magyar anyanyelvű hallgatók számára, ebből következően gyors sikerélményhez jutnak a nyelvtanulás elején. Az olasz nyelv egyik fontos fonológiai jellemzője az, hogy a szavak végét mindig magánhangzó zárja (kivéve az idegen eredetű szavakat) és ez egyfajta „lány” hangzást biztosít a nyelvnek. Ezt a hangzást legtöbb esetben a szóhangsúly előre nem megjósolhatósága (mobil a hangsúly) változatossá teszi, amit az a jelenség egészít ki, hogy a szavakban a hangsúlyos szótag magánhangzója megnyúlik. Feltehetően ezen tényezők együttes hatásának köszönhető az olasz nyelv „dallamosságának” kitétele.

3. Az utazás

A *Mert szerettem volna/szeretek utazni* válaszlehetőséget sokan jelölték meg (20 fő), ami nem meglepő a 18–27 éves korosztály esetében, akiknek magánemberként vagy éppen az Erasmus-program keretei között lehetőségük van Olaszországba utazni.

4. Olaszország kulturális értékei

Olaszország kulturális, művészeti, építészeti stb. értékeinek gazdagsága közismert tény, ami szintén komoly motivációs tényező lehet a nyelvet választók körében. Annak a válaszlehetőségnek az eredményei, miszerint *Mert Olaszország kulturális értékei iránt érdeklődtem/érdeklődöm* némi meglepetést okoztak, tekintettel arra a hipotézisre, hogy Olaszország elsősorban a kulturális értékei miatt lehet fontos a külföldi nyelvtanuló számára, és emiatt mindenki pozitív választ fog adni. Ezt a hipotézist azonban az adatok megcáfolták, mert 8 fő, azaz a válaszadók 19%-a nem így vélekedett.

5. Az olasz nyelv és a munka/tanulás világa

A következő két válaszlehetőség *Mert szerettem volna Olaszországban tanulni/dolgozni; Mert arra gondoltam, hogy e nyelv tanulása segíthet a jövőben az elhelyezkedésben* alapján a motivációs háttér meglehetősen heterogén képet mutat. A feltételezés az volt, hogy inkább a negatív tartományba fognak esni a válaszok, azaz a hallgatók kevésbé tekintenek eszközként az olasz nyelvre. Ezzel szemben ez részben megcáfolódott, mert a válaszokból az derült ki, hogy egyfajta elmozdulás figyelhető meg az olasz nyelvet tanuló populáció körében, ami ezen a kicsi mintán is érzékelhető, miszerint az olasz nyelvet nemcsak Olaszország kulturális értékei, hanem egyfajta „praktikusság” miatt is lehet választani. Ez olyan szempont, ami húsz évvel ezelőtt elképzelhetetlen lett volna. Részben ezt az érvelést támasztja alá annak a 13 főnek a válasza, akik „gyakran” gondolnak arra, hogy az olasz nyelv eszköz is lehet a kezükben a munka

világában, amit megerősít annak a 14 főnek a válasza, akik azt mondják, hogy „néha” gondolnak az olasz nyelvre mint eszközre. Ez utóbbi vélekedés úgy interpretálható, hogy a nyelvtanulók ma már számba veszik a gyönyörködtetés (delectatio) funkcióján túl az olasz nyelv konkrét gyakorlati hasznát (utilitas) is.

A hallgatók internetes nyelvgyakorlási szokásai

A kérdőív 4. blokkjában megfogalmazott kérdésekre adott válaszok fontos információval szolgáltak arról, hogy a mai fiatal generáció mennyire állítja saját nyelvtanulásának szolgálatába az internet adta lehetőségeket, hiszen manapság már közhelyszámba megy, hogy a fiatalok mindig „az interneten lógnak”. Hatalmas potenciált jelenthet az internet a 21. századi fiatalok számára a nyelvtanulás szempontjából, akik egy kattintással hozzájuthatnak olasz nyelvű hírekhez (ez természetesen más nyelvekre is igaz, csak vizsgálódásom tárgya jelen esetben az olasz), dalokat hallgathatnak meg, azok szövegét azonnal kiadja a keresőmotor és a megadott találatok közül választani lehet, hogy egyszerű szöveggént, esetleg karaoké formájában, feliratozva szeretnék meghallgatni. Vagyis mindaz, ami a korábbi korok nyelvtanulói számára a kazettás magnó feletti görnyedést jelentette, az a mai fiatalok számára egy „kattintásnyira” van. Felmerül a kérdés, hogy vajon mennyire hasznosítják a fiatalok a mindennapok során ezt a potenciált, illetve mennyire vannak tudatában annak, hogy milyen lehetőségeket aknázhathatnának ki azzal, ha a célnyelvű internethasználatot tudatosan saját nyelvtanulási szokásaik részévé tennék, azok szolgálatába állítanák.

A kérdőív azon kérdésére, hogy van-e otthon internetelérhetőségük, illetve milyen programokon regisztrált felhasználók, a következőkben foglalhatók össze a kapott válaszok. A válaszadók közül mindenkinek van otthon internetelérése, mindennap használja az internetet és a Voip kivételével a Skype-on, a Facebookon, az Msn messengeren többségük regisztrált felhasználó. Kisebb arányban vannak azok, akik használják az Instagram, a Snapchat, a Couchsurfing, a WhatsApp és a Viber szolgáltatásait. E-mailes elérhetősége minden válaszadónak van. A kérdőívben kíváncsiak voltunk az olasz nyelvű internethasználat gyakoriságára (*Használja az internet olasz nyelvű felületét (olvasás, írás, hallás formájában), illetve kommunikál valakivel olaszul az interneten keresztül?*) is, amelyre vonatkozó válaszokat a 3. táblázat mutatja.

	soha	hetente max. egyszer, néha ritkábban is	hetente 1-2 alkalommal	hetente 3-4 alkalommal	mindennap
Skype és/vagy Voip	38	4	–	–	–
Facebook vagy hasonló programok	29	6	5	–	2
YouTube	18	16	4	2	1
online újságok és folyóiratok	23	12	5	–	–
online rádiós és televíziós hírek	27	13	3	1	–
olasz blog	34	6	1	–	–
fórum, newsgroup	38	3	–	–	–

	soha	hetente max. egyszer, néha ritkábban is	hetente 1-2 alkalommal	hetente 3-4 alkalommal	mindennap
Msn messenger vagy hasonló programok	39	2	2	–	–
e-mail keretében	32	9	1	–	–

3. táblázat. Az olasz nyelvű internethasználat gyakorisága

A 3. táblázat alapján megállapítható, hogy kevés kivételtől eltekintve, a nyelvtanulók nagyobb százaléka soha nem használja az internet olasz felületét nyelvtanuláshoz köthető célokra. Ez az eredmény azt üzeni nekünk, tanároknak, hogy hallgatóink többsége fent van a hegytetőn a legmodernebb sífelszereléssel a vállán, de nem mer lesiklani, azt pedig végképp nem tudja, hogy melyik irányba induljon el... Úgy vélem, ez a metafora jól érzékelteti azt, hogy mekkora potenciál van a hallgatók kezében, amelyek hatékony felhasználására nekünk, tanároknak kell megtanítani őket.

Tapasztalatom szerint az eTandem program nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a részt vevő hallgatók fejlesszék az infokommunikációs kompetenciáikat, tekintettel arra, hogy valamennyi tevékenység megkívánta az internet kínálta lehetőségek gyakori kiaknázását. Erről bővebben a következő alfejezetben.

A tanulási tevékenység folyamata, annak tutorálása

A hallgatók a Moodle-felületre történő regisztrálás után ismerhették meg a tanulópárjukat. A találkozások „helyszíne” a tanuló pár személyes platformjának Fóruma volt, ahol egyeztették az eTandemes találkozókat, feladatokat töltöttek fel, és folyamatosan kommunikáltak egymással valamilyen internetes felület segítségével (Skype, e-mail, WhatsApp stb.): ez személyfüggő is volt. A találkozók minimális számát heti két órában határoztuk meg, amelyből átlagosan egy órát a magyar és egy órát az olasz nyelv tanulására fordítottak a hallgatók. A kiadott feladatok leadási határideje átlagosan 7–10 nap volt, amit a tanuló pár a személyes platform Fórumára töltött fel. A rendelkezésre álló idő a félév során négy téma feldolgozását tette lehetővé. Minden témához pontos leírást mellékelünk magyar és olasz nyelven is, és szükség esetén tutori segítséget nyújtottunk.

A tandempároknak csak a „saját párjuk” volt ismerős, és feltehetően ez (is) visszafogta őket attól, hogy a projekt valamennyi résztvevője számára elérhető Fórumra rendszeresen írjanak. Ugyanakkor a közös projektben való részvétel a magyar hallgatókat összekovácsolta. Egyik kiemelkedő hozadéka az volt a projektnek, hogy az eTandemben való részvétel inspirálta egy TDK-dolgozat megszületését, aminek az ötlete az egyik tanuló pár közös gondolkodásának eredményeképpen született meg.

A projekt során folyamatosan értékeltük az elvégzett munkát és hallgatói igény esetén személyes segítséget is nyújtottunk. A projekt lezárultával érkező visszajelzések bennünket, tutorokat megerősítettek abban, hogy az eTandem hatékony, érdekes, élménydús és sikeres idegennyelv-tanulási forma, aminek térhódítása megállíthatatlan. Az Eurobarometer 2012-es adatai szerint Magyarország az utolsó helyen áll az Európai Unió tagállamaiban az idegen nyelvek ismerete tekintetében. A felmérés adatai szerint a magyar népesség 35%-a vallotta azt magáról, hogy legalább egy idegen

nyelven képes bekapcsolódni egy beszélgetésbe. (<http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf>). Reményeink szerint ezzel a projekttel sikerült egy nagyon-nagyon keveset lefaragni ebből a hátrányból, de még hosszú az út a lemaradásunk felszámolásához.

Összegzés

Az eTandem hatékony nyelvtanulási forma, amelynek során földrajzilag távol eső területeken élő nyelvtanulók kerülnek „nyelvi cserekapcsolatba” egymással. Az internetes kapcsolattartáson keresztül megvalósuló nyelvtanulás esetén javasolt a tanári (tutori) segédlet a munka megszervezése szempontjából. Ideális esetben a tandem mindkét tagja ugyanakkora energiáráfordítással dolgozik, ami a gyakorlati megvalósulás szempontjából elérendő célként fogalmazható meg. Ahhoz, hogy jól működjön a tandem, nagy fokú *tolerancia*, *felelősségvállalás*, *nyitottság*, *empátia*, *autonómia* szükséges, cserébe a felek kölcsönösen profitálhatnak egymás tudásából, fejleszthetik interkulturális, kommunikatív és infokommunikációs kompetenciáikat, felkészülhetnek az intézményi kereteken túlmutató élethosszig tartó tanulás stratégiáinak és stílusának kialakítására, az internet kínálta tanulási potenciál kiaknázására (amire elsősorban nekünk, tanároknak kell hangsúlyosan ráirányítani a figyelmet) és nem utolsó sorban személyes kapcsolatokra is szert tehetnek, melyeken keresztül informálisan is folytathatóvá válik a nyelvtanulás a közösen megszerzett tapasztalatok birtokában.

IRODALOM

- Asztalos Réka – Szénich Alexandra (2017): Az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban. Működő gyakorlatok bemutatása európai példák alapján. Bocz Zsuzsanna (szerk.) *Porta Lingua* – 2017. Budapest: Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, 191–200.
- Kegyesné Szekeres Erika (2015): „Magyarul tanulok” – Interkulturális tapasztalatok egy német-magyar tandemprogram kapcsán. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10/1, 122–132.
- Petriné Feyér Judit (2006): Kooperatív tanulás. In: Nahalka István (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium: Budapest, 81–91.
- Rózsavölgyi Edit (2013): A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 14, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara – Dialóg Campus Kiadó, 77–87.
https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43_
- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig Fehér könyv 2012 – 2018 1. sz. melléklet 41. o. <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf> (letöltés: 2018. február 27.)
1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. <http://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7594>

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT

Siket hallgatók az európai mobilitásban

Deaf students in European mobility programs

This paper gives account of work in progress at the Department of English Applied Linguistics of Eötvös Loránd University, Hungary. The members of a small research team have been involved in investigating the foreign language learning situation of deaf and severely hard-of-hearing individuals in Hungary for more than 12 years and have found that although deaf students can and most of them also want to learn foreign languages, especially English, the circumstances for them to do so are quite inadequate. The fact that without the knowledge of a foreign language they cannot take advantage of EU mobility programs increases the disadvantage of this underprivileged group. The aim of the recently launched international Erasmus+ project entitled “Language Skills of Deaf Students for EU Mobility” is to extend the investigations internationally and develop methods and online training courses for the teaching of English and British Sign Language to Austrian, Czech and Hungarian students in higher education. It is hoped that through cooperative efforts substantial progress can be achieved in preparing young hearing impaired people for study abroad programs.

Keywords: Deaf education, foreign language learning, EU student mobility

A címet olvasva néhányan azt gondolhatják, nem is műhelytitokról, hanem valamilyen utópisztikus elképzelésről fog szólni ez az írás. Majdnem így van, mert ugyan hallunk olyan siket és súlyos fokban nagyothalló főiskolai vagy egyetemi hallgatókról, akik bátran nekivágnak a világnak és pályáznak külföldi tanulmányi ösztöndíjakra, de ez ma még csak elvétve fordul elő nemcsak Magyarországon, hanem a környező országokban is. Hogy miért is olyan nagy dolog az, amiről beszélünk, könnyen megérthetjük, ha ki-ki belegondol, hány siket vagy súlyosan nagyothalló egyetemistával vagy főiskolással találkozott eddigi pályája során, és hány olyan hallássérült személyt ismer, aki elég jól elsajátította az angolt vagy valamelyik más idegen nyelvet ahhoz, hogy egy európai országban vendéghallgatóként tanulmányokat folytathasson. Megdöbbentően kevés ilyen fiatalról tudunk. Éppen ezért fontos felkutatni őket, megismerkedni a szükségleteikkel, nyelvtanulási tapasztalataikkal, és az ismeretekre építve hozzásegíteni őket ahhoz, hogy megfelelő nyelvtudás birtokában ők is egyenlő eséllyel pályázhassanak külföldi tanulmányi ösztöndíjakra. A közelmúltban indult egy olyan nemzetközi Erasmus+ projekt¹, mely éppen ezen a téren szeretne változást elérni. Célja komplex módon elősegíteni, hogy minél több hallássérült fiatal vehessen részt

¹ Grant Agreement 2017-1-CZ01-KA203-035609

a különböző európai mobilitási programokban. Írásunkban erről a folyamatban lévő munkáról szeretnénk beszámolni.

A Modern Nyelvoktatás nem most jelentet meg először figyelemfelkeltő írást a siketek és súlyosan nagyothallók idegennyelv-tanulásáról. 2014-ben a „Négyen, akik siketeket tanítanak” (Kontráné Hegybíró 2014) című tanulmány olyan nyelvtanárokat mutatott be, akik különböző iskolákban, a legváltozatosabb nehézségekkel dacolva dolgoznak azon, hogy tanítványaik örömet találjanak az angol nyelvvel való megismerkedésben és a nyelvtanulást sikerélményként élik meg. A cikk alapjául szolgáló kutatás az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén 2006 óta tartó folyamat részét képezte. A kutatócsoport 2006 és 2010 között a felnőtt siketek nyelvtanulási tapasztalatainak országos, nem reprezentatív felmérését végezte el (vö. Kontráné Hegybíró 2010; Kontra–Csizér, 2013), majd 2012-től 2015-ig a magyarországi speciális intézmények 14-19 éves tanuló körében folytatott kérdőíves és egyéni interjúkutatást (Csizér–Kontra–Piniel 2015; Kontra–Csizér–Piniel 2014; Kontráné Hegybíró–Csizér–Piniel 2013, 2015). A megkezdett folyamat további részeként, az ELTE kutatócsoportja most újabb, ezúttal nemzetközi, Erasmus+ kutatásban vesz részt. A cseh vezetéssel, osztrák, magyar és angol közreműködéssel létrejött projekt célja, hogy azok a siket és nagyothalló fiatalok, akik valamelyik hazai intézményben felsőfokú tanulmányokat folytatnak, eséllyel pályázhassanak külföldi képzésekre és tanulmányutakra az EU mobilitási programjainak keretein belül, vagyis rendelkezzenek megfelelő idegen nyelvi alapokkal. A továbbiakban egy rövid, általános bevezető után ennek a projektnek a részleteit mutatjuk be: a célokat, a résztvevőket és a várható eredményeket.

Siketek a magyar oktatási rendszerben és a nyelvoktatásban

A többségi társadalom a siketeket a hátrányos helyzetű, fogyatékkal élők egy csoportjának tartja, pedig a siket közösség nyelvi és kulturális kisebbségként definiálja önmagát (Jokinen 2000; Ladd 2003; Lane–Hoffmeister–Bahan 1996). A magyarországi siketek történetét feldolgozó könyvében Vasák Iván annak a meggyőződésének ad hangot, hogy a siketeket a jelnyelvtől való megfosztottságuk teszi fogyatékosná (Vasák 2005: 130). A szerző itt a magyarországi siketoktatás mind a mai napig központi kérdésére utal, arra, hogy milyen nyelven folyjon a tanítás az órákon, és milyen nyelven foglalkozzanak a siket kisgyerekek otthon a családban, vagyis mit tekintünk a siket gyermek anyanyelvének, illetve első nyelvének (vö. Grosjean 1999; Muzsnai 1999; Szabó 2003). A biztos első nyelvi alap az idegennyelv-tanítás szempontjából is fontos, hiszen az újabb nyelv elsajátítása erre épül: halló gyerekeknél a beszélt magyar nyelv tölti be ezt a szerepet, siket szülők siket gyerekeinek pedig a jelnyelv biztosítja az első nyelvi alapot. Kevesen tudják azonban, hogy a siket gyerekek 90–95 százaléka halló családban nevelkedik, így a prelingvális siket gyermekek korai nyelvi fejlődése nem hasonlítható sem a halló családba született halló, sem a siket családba született siket gyerekéhez, mert ők a környezetüktől spontán, természetes úton sem a környezet akusztikus nyelvét, sem a jelnyelvet nem tudják elsajátítani (Bartha–Hattyár–Szabó 2006; Muzsnai 1999; Szabó 2003). Így, ha a szülők nem viszik őket már kiskorukban siket gyerekek közé játszóházba vagy más foglalkozásokra, akkor a jelnyelvel csak az óvodába vagy az iskolába kerülve a társaikon keresztül találkoznak, és felnőtt mintát a jelnyelvi kommunikációra nem, vagy csak alig látnak. Az akusztikus

nyelvi képzésük legtöbbször későn, szakember segítségével indulhat meg, hangokat képezni és beszélni szurdopedagógusoktól tanulnak. Van, aki jól és szívesen beszél, van, aki inkább nem szólal meg. Az iskola-előkészítő osztályok elsődleges feladata az intenzív nyelvi kommunikáció fejlesztése, melynek során – bár a tanterv mindvégig *anyanyelvi nevelésről* beszél – a siket és súlyos fokban nagyothalló gyerek úgy tanulja meg lépésről-lépésre a magyart mint egy idegen nyelvet (Szabó 1999), csak nem az idegennyelv-tanításban alkalmazott módszerekkel.

A speciális iskolákban az auditív/verbális módszert alkalmazzák (Csuhai et al. 2009), vagyis a szaktárgyak oktatásának nyelve a hangzó magyar nyelv. Aki rendelkezik hasznosítható hallásmaradvánnyal és megfelelő hallókészülékkel, könnyebben tudja követni az órát; aki csak a szájról olvasási képességeire tud hagyatkozni, annak a számára az információ jelentős része elvész (Vasák 2005). A siket közösségek világszerte azért küzdöttek és küzdenek ma is a teljes információs akadálymentesítéséért, mert tudják, ha jelnyelven kapják meg az információt, akkor azt 100 százalékban megértik és fel tudják dolgozni (lásd UNESCO 1994; United Nations, 2007). Egy 2009-ben készült tanulmány szerint viszont saját bevallásuk szerint a magyarországi speciális iskolákban tanító gyógypedagógusok mintegy 60 százaléka használja csak valamilyen szinten a jelnyelvet a tanításban, úgymond „a jobb megértés elősegítésére”, ám „saját jelnyelvi tudása szintjét a megkérdezettek többsége nem értékeli közepesnél jobbnak” (Csuhai et al. 2009: 11), vagyis nem folyékony jelnyelv-használó.

Többen megírták már, hogy a siket gyerekek írás-olvasási készsége mind Magyarországon, mind külföldön általában jelentősen elmarad a korosztályuktól elvárt átlagos szinttől (Holcomb–Peyton 1992; Muzsnai 1999; Szabó 2003). A tanulók alacsony nyelvi szintje, életkorukhoz és osztályfokozatukhoz képest szegényes szókincsük és kifejezőkészségük nyilvánvaló hatással van az oktatás és a tanulás eredményességére. Hazánkban csak 2009-ben született meg a CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról, mely elismeri a magyar jelnyelvet mint a siketek természetes nyelvét, biztosítja annak használatát az élet minden területén és elrendeli a speciális iskolákban a *bilingvális oktatás*, vagyis olyan módszer bevezetését, amely a beszélt magyar nyelv mellett a magyar jelnyelvet is alkalmazza az oktatás során, mi több, a magyar jelnyelvre alapozva vezeti be a hangzó magyar nyelvet. A bilingvális oktatás bevezetésétől azt várják a szülők és a szakemberek, hogy hatékonyabbá válik a tanítás, a tanulók több ismeretanyagot tudnak elsajátítani és jobban, ezáltal nagyobb eséllyel juthatnak be a középiskolákba, illetve a felsőoktatási intézményekbe. Arra vonatkozóan, hogy jelenleg hány siket és nagyothalló személy vesz részt valamilyen felsőoktatási képzésben nincsenek nyilvánosan elérhető adatok, de annyit tudunk, hogy az összes fogyatékkal élő hallgatók számaránya is elenyésző, alig 1–2 százalék (erről részletesebben lásd Laki 2015), s ennek csak egy csekély töredéke az, aki valamilyen érzékszervi károsodásban szenved.

A speciális iskolák tantervében szerepel az idegennyelv-oktatás, és erről korábbi, fentebb már idézett kutatásaink során meg is győződhattünk. Azt tapasztaltuk, hogy többnyire angolt tanítanak, elvétele németet, és a tanárok főként az auditív-verbális módszert alkalmazzák, a magyar jelnyelvet csak kevesen ismerik olyan jól, hogy azt tudnák használni közvetítő nyelvként. Az általános iskolákban és a középiskolákban integráltan tanuló siket és súlyosan nagyothalló gyerekek a halló csoportoknak tartott

nyelvórákon nehezen boldogulnak, extra segítség nélkül a többségük előbb-utóbb ki marad, felmentést kér és kap. A felsőoktatásban az idegen nyelvi lektorátusok intézményrendszere az utóbbi években elsorvadt. Aki nem jut el a nyelvvizsgáig a középis-kolai tanulmányai alatt, többnyire arra kényszerül, hogy nyelviskolába iratkozzon be, vagy költséges magántanárt fogadjon. Egy közelmúltban készült informális felmérés (Kontra 2017) szerint a nyelviskolák nincsenek felkészülve arra, hogy hallássérült tanulókat fogadjanak a csoportjaikban. Ilyen előzmények után valóban ritkaságszámba megy, ha valaki mégis eljut odáig, hogy letegyen egy középfokú nyelvvizsgát írásban, és nemzetközi mobilitási pályázatra jelentkezzen. Új nemzetközi kutatásunk, a *Language Skills of Deaf Students for EU Mobility* (röviden: LangSkills) most ezen szeretne segíteni.

A „LangSkills” című Erasmus+ projekt Célok

A projektben részt vevő cseh, osztrák és magyar oktatókat, illetve kutatókat az a felismerés motiválta a közös pályázatra, hogy a régióban mindannyian hasonló helyzetben vagyunk, a problémáink és a céljaink közösek, ugyanakkor az erőforrásaink egyformán szerények, a szakember kevés, és a siketek érdekvégyesítő képessége alacsony létszámuk miatt nem eléggé erős. Mindebből azt a következtetést lehetett levonni, hogy erőnket összesítve hatékonyabban tudunk segíteni országaink siket nyelvtanulóin. A projekt célcsoportjával azokat a tehetséges siket és nagyothalló fiatalokat választottuk, akiknek sikerült bekerülni valamilyen felsőoktatási intézménybe, és a tanulmányaik során ők is szeretnének részesülni az európai mobilitás lehetőségeiből, aminek alapvető feltétele a nyelvtudás. A projekt több, egymásra épülő szakaszból tevődik össze:

- Első lépésben egy online felmérést végzünk a cseh, osztrák és magyar célcsoport nyelvtanulási tapasztalatairól és szükségleteiről. A kérdőívet először angolul készítettük el, ezt fordítottuk le cseh, német és magyar nyelvre, majd cseh, osztrák és magyar jelnyelvre. A kérdőívet, majd a fordításokat validáltuk. Az adatgyűjtés folyik.
- Ezt követően angol szakemberek bevonásával elektronikus angol nyelvi tananyagokat készítünk, melyek felkészítik a hallgatókat a külföldi egyetemi foglalkozásokon való részvételre, az előadások követésére, a jeltolmáccsal való együttműködésre és a jegyzetelésre is. A készülő anyagokat mindegyik nyelvterületen kipróbáljuk.
- Mivel az angol egyetemeken bevált módszer, hogy a külföldi siket hallgatók elsőként a brit jelnyelvvvel (BSL) ismerkednek meg, majd az akusztikus angol nyelv tanítása ezen keresztül történik, az angol partnerek elektronikus BSL tananyagot készítenek a célcsoport szükségleteihez igazodva.
- Az előzőekhez kapcsolódóan a projekt második és harmadik évében a résztvevő országok 5-5 fős hallgatói csoportot juttathatnak ki Angliába egyhetes angol nyelvi és BSL képzésre, hogy lehetőségük legyen az elsajátított ismereteiket a gyakorlatban kipróbálni és továbbfejleszteni.
- Mind a második, mind a harmadik évben a hallgatók nyári tanfolyamához csatlakozik egy, a nyelvtanárok számára szervezett rövid módszertani kurzus, országonként 2-2 nyelvtanár részére.

- Az Erasmus+ támogatás lehetővé teszi az oktató és kutató résztvevők számára a közös nemzetközi találkozókat és tapasztalatcseréket, illetve közös módszertani workshop szervezését is.

Résztvevők

A programban összesen öt intézmény vesz részt: egy-egy cseh, magyar, osztrák és két angol. A pályázat fő koordinátora a cseh Masaryk Egyetem Teiresias Központja, mely az egyetem érzékszervi fogyatékkal élő hallgatóinak a támogatására jött létre. A központ a maga nemében egyedülállónak mondható, egyrészt oktatási központ, másrészt kutatói műhely a legkorszerűbben felszerelt stúdiókkal, saját kiadóval és elektronikus könyvtárral, mely különböző formátumokban teszi elérhetővé a hallgatók számára a szükséges tankönyveket és szakirodalmat. A siket hallgatók számára tolmácsolási, írótolmácsolási (speech-to-text reporting, STTR) és fordítói szolgáltatást biztosítanak, és ehhez komoly technikai apparátust működtetnek. Tanítják a cseh nyelvet és a cseh jelnyelvet. Az ország szakembereivel együttműködve a központ nyelvészei és siket munkatársai kezelik és fejlesztik az elektronikus cseh jelnyelvi szótárt. IT szakembereik az oktatásban használható saját szoftverfejlesztéssel is foglalkoznak. Az intézmény a fogyatékkal élő középiskolai tanulóknak és tanáraiknak is biztosít tanácsadói és módszertani támogatást. A siket és súlyosan nagyothalló egyetemisták a Teiresias Központban vehetnek részt a szükségleteikre szabott egyéni vagy páros nyelvórákon, melyek segítségével eljutnak a diploma megszerzéséhez szükséges középfokú nyelvvizsgáig.

A kutatásban részt vevő osztrák partner a Teiresias Központhoz sokban hasonlító intézmény, a Bécsi Műszaki Egyetem szolgáltató központja, a GESTU, mely 2010-es alapítása óta biztosítja a tanulmányokhoz való akadálymentes hozzáférést a Bécsben felsőfokú tanulmányokat folytató különböző szakos siket és nagyothalló fiataloknak. Évente 15–20 hallgató számára nyújtanak tolmácsolási, valamint írótolmácsolási szolgáltatást és tutoriális foglalkozásokat. A központ által létrehozott és folyamatosan fejlesztett elektronikus technikai jelnyelvi szótár már 2500 szócikket tartalmaz 17 különböző műszaki területről. Az intézmény különlegességét az adja, hogy munkatársai nemcsak a már meglévő jelkincs dokumentálásán dolgoznak, hanem új jelek fejlesztésén is, melyek segítségével a különböző technikai fogalmak megnevezhetők osztrák jelnyelven, ezzel is segítve a hallgatók és a jeltolmácsok munkáját.

Mivel az ELTE a fentiekhez hasonló szolgáltató központtal sajnos nem rendelkezik, az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék oktatói a fentiekben már leírt kutatási tapasztalatukkal járulnak hozzá a projekt sikeréhez. A magyar csapat feladata a kérdőíves felmérés lebonyolítása és kiértékelése, illetve a készülő angol és BSL anyagok kipróbálása és véleményezése. A programnak van két angol résztvevője is; az ő feladatuk elsősorban a brit jelnyelvi anyagok készítése és a két nyári tanfolyam megszervezése Angliában.

A bristoli Deaf Studies Trust (DST) 1984-ben alakult, azzal a céllal, hogy siketekkel kapcsolatos kutatásokat végezzen, és oktató-fejlesztő munkát folytasson. Az intézmény a Bristoli Egyetem Siket Tanulmányi Központjából nőtt ki, és 2014 óta annak utódszervezeteként működik szoros kapcsolatban a helyi siket közösséggel. Az igazgató bizottság tagjainak 50%-a siket, és valamennyi munkatárs folyékonyan használja

a brit jelnyelvet. Eddigi egyik legfontosabb kutatásuk a siket családokban felnövő siket gyermekek nyelvi fejlődésének vizsgálata volt, összehasonlításban halló családok siket gyermekei és halló családok halló gyermekei beszédfejlődésével a néhány hónapostól hároméves korig. Eredményeik következtében egyértelműen a jelnyelvi kétnyelvűség mellett tették le a voksot, erre építették további munkájukat és ezt az álláspontot képviselik és terjesztik a nemzetközi szinten is.

A Prestonban található Közép-Lancashire-i Egyetem az Egyesült Királyság egyik legnagyobb egyeteme, melyet a nemzetközi QS ranglistán is jegyeznek. A brit jelnyelvre és siket tanulmányokra szakosodott központja online tanterveket és tananyagokat fejleszt az angol, a brit jelnyelv és a nemzetközi jelnyelv tanítására siket hallgatók számára. A központ egyaránt foglalkoztat siket és halló munkatársakat. Szoros együttműködésben dolgoznak a Jelnyelvek és Siket Tanulmányok Nemzetközi Központjával (iSLanDS). Tevékenységük kiterjed a felsőoktatásban tanuló siket hallgatók angoltanulásának a támogatására. 2013 óta szerveznek diákcseré programokat lengyel és cseh siket hallgatók számára.

Várható eredmények

Az öt résztvevő intézmény pályázati együttműködésének egyik legfontosabb eredménye maga az együttműködés, a korábban már megindult *networking* erősítése. Az elévített feladatok ugyanakkor kézzelfogható termékek előállításában csúcsonnak ki.

A bevezető nemzetközi felmérés során begyűjtött adatok elemzése lehetővé fogja tenni, hogy összehasonlítsuk a cseh, osztrák és magyar siketek és nagyothallók nyelvtanulási tapasztalatait, céljait és szükségleteit, s eredményeinkről angol, illetve magyar nyelvű publikációkban számoljunk be. Az online angol és BSL-tanfolyamok anyagait a pályázat során kipróbáljuk, tökéletesítjük, és a kész kurzusokat elektronikus úton bárki számára elérhetővé tesszük. A résztvevő országok által szervezett workshopokra a helyi intézményekben működő angoltanárok szélesebb körét is meghívjuk a jó gyakorlat terjesztése érdekében.

Ugy tervezük, hogy a disszeminációs munka a pályázat lezárta után is folytatódni fog, eredményeink beépülnek a helyi angoltanításba és -tanulásba. A projektbe közvetlenül bevont siket és nagyothalló főiskolások és egyetemisták példáját követve reméljük, hogy a következő években folyamatosan nőni fog azoknak a száma, akik elérik a szükséges nyelvi szintet, és eséllyel pályáznak külföldi tanulmányutakra.

Nem titkolt célunk a példamutatás. Kutatásunk infokommunikációs szempontból teljesen akadálymentesített, a folyamat egésze a siket és halló szakemberek szakmai-tudományos együttműködésére épül, és megvalósítja a siket közösség „semmit rólunk nélkülünk” alapelvét. A készülő tananyagok, a workshopok és a nyári kurzusok a bilingvális oktatás szemléletét valósítják meg, a siket és a súlyos fokban nagyothalló nyelvtanulókat kétnyelvű személyként kezelik, és figyelembe veszik az ebből fakadó sajátos szükségleteiket.

Összefoglalás

A fentiekből talán kiolvasható volt, hogy a pályázat résztvevői meglehetősen nagy fába vágják a fejszéjüket. A terv, bár nem utópisztikus, de mindenképpen ambiciózus, a résztvevők motivációja nagy, de a körülmények helyszínenként változóak. A magyar

kutatócsoport mögött nem áll olyan intézményi háttér, mint amilyen az összes többi résztvevő számára készen adott, s ez a munka minden fázisában extra erőpróbát jelent. A magyar siketek és nagyothallók azonban éppúgy segítségre szorulnak az egyenlő esélyek biztosítása terén, mint a csehek vagy az osztrákok. Azt reméljük, hogy a pályázatban való részvételünk hozzá fog tenni ehhez egy keveset. Céljaink megvalósításának *titka*, ha van ilyen, az összefogásban rejlik.

IRODALOM

- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 852–906.
- Csizér, K. – Kontra, E. H. – Piniel, K. (2015): An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and hard of hearing learners in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5/2, 229–249.
- Csuhai Sándor – Henger Krisztina – Mongyi Péter – Perlusz Andrea (2009): „Siket gyermekek két-nyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Elérhető: http://www.fszk.hu/mj/p/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvoktatás*, 5/4, 5–8.
- Holcomb, T. – Peyton, J. K. (1992): ESL literacy for a linguistic minority: The Deaf experience. *ERIC Digest ED353861*. <http://www.ericdigests.org/1993/deaf.htm>
- Jokinen, M. (2000): The linguistic human rights of sign language users. In: R. Phillipson (ed.) *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 203–213.
- Kontra, E. H. (2017): The foreign language learning situation of Deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1/1, DOI: 10.1556/2059.01.2017.1
- Kontra, E. H. – Csizér, K. (2013): An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard of hearing Hungarians. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 51/1, 1–22, DOI: 10.1515/iral-2013-masthead1
- Kontra, E. H. – Csizér, K. – Piniel, K. (2014): The challenge for Deaf students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*. DOI:10.1080/08856257.2014.986905
- Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Kontráné Hegybíró Edit (2014): Négyen, akik siketeket tanítanak. *Modern Nyelvoktatás*, 20/1–2, 3–17.
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata – Piniel Katalin (2013): Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvudomány*, 13/1–2, 5–21.
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata – Piniel Katalin (2015, szerk.): *Hallássérült fiatalok idegennyelvtanulása Magyarországon. Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel*. (A „Siket és súlyosan nagyothalló diákok idegennyelv-tanulási motivációja, képzetek és stratégiái” című OTKA K105095 projekt zárókiadványa). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Ladd, P. (2003): *Understanding Deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Laki Ildikó (2015): A felsőoktatás hallgatói – a fogyatékossgal élő hallgatók felsőfokú tanulmányai. In: Karlovitz János Tibor (szerk.), *Fejlődő jogrendszer és gazdasági környezet a változó társadalomban*. Komarno, Slovakia: International Research Institute, 340–348.

- Lane, H. – Hoffmeister, R. – Bahan, B. (1996): *A journey into the Deaf–world*. San Diego: Dawn Sign Press.
- Muzsnai István (1999): Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen egy siket gyermek anyanyelve? In: Balaskó Mária – Kohn János (szerk.). *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke II*. Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 395–399.
- Szabó Mária Helga (1999): A siket kisiskolások kétnyelvűségével kapcsolatos problémák. In: Balaskó Mária – Kohn János (szerk.). *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke II*. Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 407–412.
- Szabó Mária Helga (2003, szerk.): *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Budapest–Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- UNESCO (1994): “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.” UNESCO and the Ministry of Education and Science of Spain. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.
- United Nations (2007): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. www.un.org/disabilities/convention/convention_full.shtml. Letöltve 2008. március 30.
- Vasák István (2005): *A világ siket szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.

GECSŐ TAMÁS, SZABÓ MIHÁLY (FŐSZERKESZTŐ)
EGY- ÉS TÖBBÉRTELMŰSÉG A NYELVBEN

266 oldal, 2990 Ft

Az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a Kodolányi János Főiskola 2017 novemberében Budapesten rendezte meg Egy- és többértelműség a nyelvben címmel az éves Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát. Az elhangzott előadások, illetve az utánuk kialakult viták a témák továbbgondolására készítettek az előadókat, így született meg a jelen tanulmánykötet anyaga.

A könyv írásai az egy- és többértelműség kérdését járják körül számos alkalmazott nyelvészeti tudományterület szemszögéből, a számítógépes nyelvészettől a fordítástudományon át a lexikográfiáig. A kötetet egyaránt ajánljuk nyelvészeknek és nyelvtanároknak, valamint a nyelvészet iránt érdeklődő doktoranduszoknak és egyetemi hallgatóknak.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

SZOFTVER

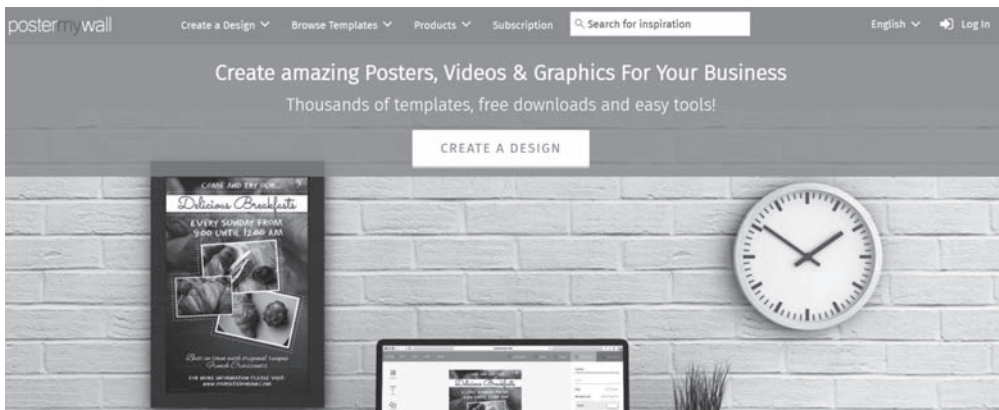
PosterMyWall

avagy

hogyan kombináljuk a nyelvoktatást kreativitással

A megismerés, elsajátítás és alkalmazás lépéssorozat szerepe oktatási környezetekben kiemelkedően fontos, hiszen olyan készségek fejlesztését teszi lehetővé, amelyek széles körben alkalmazhatóak egyéb területeken is. Nagyban megkönnyítheti a folyamat hosszútávú sikerességét, ha mindez még élményközpontú környezetbe is van helyezve. A *SAGE Encyclopedia of Online Education* szerint az élményközpontú oktatási forma fő jellemzői: a diákközpontú megközelítés, aktív részvétel a tanulási folyamatban és a valós világi helyzetekbe ágyazott tudásfejlesztés (Danver 2016: 424). Azonban, ha mindez még kreativitással is kombinálható, a tanulási folyamat nem csak élményközpontú lesz, hanem részben személyre szabott is. A jelen kritikában bemutatásra kerülő weboldal élményközpontú, és egyszerre biztosít platformot a nyelvi készségek, valamint kreativitás fejlesztésére.

A *PosterMyWall* egy poszterszerkesztő, -alkotó és -megosztó weboldal, amely a következő címen érhető el: www.postermywall.com. Az oldalt angol (jelen kritikában ez a verzió szerepel), német, spanyol, francia, olasz, holland, portugál és orosz nyelveken lehet elérni. A kezdőlapon a jobb felső sarokban található legördülő menüvel lehet nyelvet választani (1. ábra).



1. ábra. A *PosterMyWall* kezdőlapja

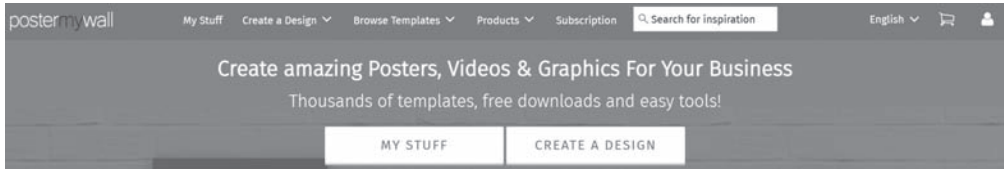
A *PosterMyWall* használatát a nyelvválasztás után többféleképpen is el lehet kezdeni. Az *Alkotás* (*Create a Design*) opcióra kattintva (1. ábra), akár regisztráció nélkül is szerkeszthetők a *Sablonok* (*Template*) vagy teljesen új is alkotható *Üres vászon* (*Blank Canvas*). Így

a munka kezdeti lépései megegyeznek a regisztrált és nem regisztrált felhasználók között. Gyors munkamenetre akár ez az opció is megfelelhet, azonban, ha menteni szeretnénk, mindenképpen szükség lesz regisztrációra. A második lehetőség az oldal használatára a hagyományos e-mail cím és jelszavas, illetve *Facebook*- vagy *Google*-fiókkal összekapcsolt regisztráció lesz a jobb felső sarokban található *Bejelentkezés (Log in)* opcióval (1. ábra).

A harmadik lehetőség kifejezetten oktatóknak szól, akik kombinálhatják a már létező *PosterMyWall* fiókjukat egy *Osztálytermi profillal (Classroom Account)*. A kombináció előnye közé tartozik, hogy a diákok projektjei nem lesznek publikusak, nincs szükség diákok felhasználói fiókjaira, nincsenek hirdetések, valamint ingyenes a használat. További fontos funkció, hogy az osztálytermi profil használatánál az oldal csak a diákoknak megfelelő, szűrt tartalmat jeleníti meg. Így az olyan sablonok, amelyek például egy sörfeszítív szórólapjaként szolgálhatnak, nem fognak megjelenni ezen a felületen. A funkció részletes leírása a következő felületen tekinthető meg és ugyanitt aktiválható is a *Frissítés az osztálytermi profilra (upgrade to classroom account)* opció kiválasztásával: www.postermywall.com/index.php/edu.

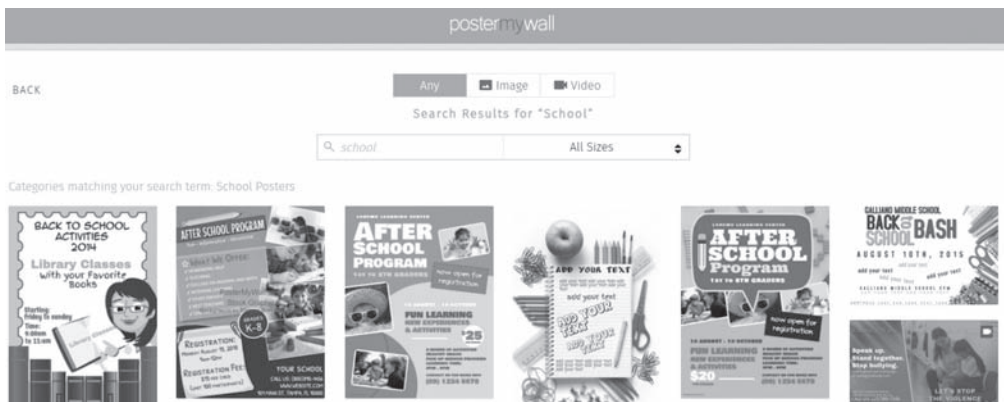
2. ábra. Regisztrációs lehetőségek a *PosterMyWall* weboldalon

Regisztráció után az 1. ábrán látott kezdőlap fogadja a felhasználókat több lehetőséggel (3. ábra). A *Saját fájlok (My stuff)* opcióval megtekinthetjük a mentett és folyamatban lévő projektjeinket, amiket az oldal felhőben tárol. Lehetőség van kép- és videóalapú *Munkameneteket kezdeni (Create a Design)*, amelyhez a *PosterMyWall* sablonjai között lehet *Böngészni (Browse templates)*. A *Termékekben (Products)* láthatjuk az oldal különböző fizetős szolgáltatásait, amelyek *Előfizetéses* opcióban (*Subscription*) is elérhetők. Használhatjuk a *Beépített keresőt (Search for inspiration)*, ami kulcsszavas keresés alapján jelenít meg kép- és videóalapú sablonokat a *PosterMyWall*-on elérhető sablonok közül. Végül, a jobb oldalon a nyelvi lehetőségek, kosár és profil beállítások találhatóak. A *PosterMyWall* használata már B1 szintű nyelvtudással is lehetséges, a navigálás a menüben intuitív, és a legfontosabb opciókat külön ki is emeli a kezdőoldal.



3. ábra. A PosterMyWall főmenüje regisztrált felhasználóként

Az *alkotás* (Create a design) opcióra kattintva kiválaszthatjuk, hogy kép- vagy videóalapú sablonnal kezdünk-e egy projektet, illetve a projekt *Méretét* (All sizes) is itt lehet megadni. Ahogy azt a negyedik ábra mutatja, ha a keresőbe olyan kifejezést írunk, ami szócsalád formájában illeszkedik a PosterMyWall már létező sablonkategóriája közül valamelyikre, ezt a keresőmotor jelezni fogja a találatok felett. Jelen esetben az *iskola* (school) kulcsszavas keresésre jelezte az oldal, hogy az *Iskolai poszter kategória* releváns lehet a munkamenethez (Categories matching your search term: School posters). Amennyiben erre kattintunk, a jelzett kategóriát fogja megnyitni az oldal.

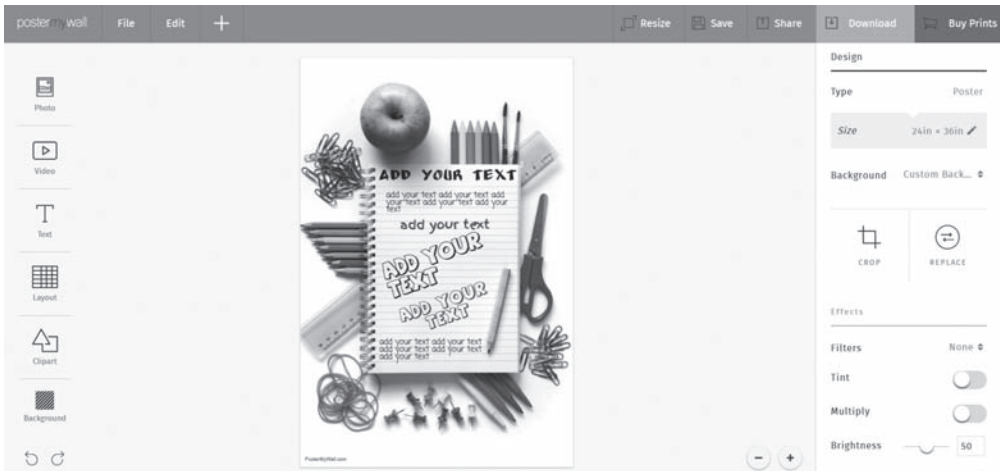


4. ábra. Minta a találatokból a 'school' kulcsszavas kereséses sablonokra

Természetesen a keresőmotor használata nélkül is lehetőség van *Üres vásznat* (Blank canvas) nyitni. Ebben az esetben a *Népszerű* (Popular), *Marketing* (Marketing), *Dokumentum* (Documents), *Videók* (Videos), *Közösségi média* (Social Media), *Menük* (Menus), *Hirdetések* (Ads) és *Digitális* (Digital) kategóriák közül van lehetősége a felhasználónak kezdőpontot választani. Számos méretlehetőségén kívül megadhatók még az adott poszter pixelszámban jelzett *személyre szabott* (Custom Dimensions) méretei is, ami az oldal alján érhető el. Mind az előre megadott méret, mind a személyre szabást követően először háttérrel kell választani, ami lehet *kép* (Background), *átmenetes* (Gradient) vagy *egyszínű* (Solid Colors). Természetesen *Leltölthető saját kép* a munkához (Upload an Image), vagy kereshető fizetős és ingyenes szolgáltatások közül (Search for Stock Images). Végül, beállítható, hogy a választott kép mekkora felületére van szükségünk, ekkor az ötödik ábrán látható szerkesztő felület nyílik meg.

Amint kiválasztottunk a nekünk tetsző sablont, illetve személyre szabtuk az üres vásznat, megnyílik a PosterMyWall szerkesztő felülete (5. ábra). Ez a letisztult munkafelület számos könnyen kezelhető opcióval rendelkezik és egy alapfunkciókat kielégítő képszerkesztőként

szolgál. A bal oldali menüben lehetőség van további *Képek (Photos)* és *Videók (Videos)* hozzáadására. A képek esetében ez lehet saját, ingyenesen hozzáférhető, illetve a *Google Drive*-ből és a *Dropbox*-ból is beilleszthető. Videóknál csak az első kettő lehetőség elérhető. Beszúrható egyszerű és díszes szöveg, valamint menü is a *Szöveg (Text)* opcióra kattintva. Hozzáadható *clipart* és módosítható még a *háttér is (Background)*.



5. ábra. A PosterMyWall szerkesztő felülete

A felső menüsorban található *Fájl (File)* ponttal lehet megnyitni és menteni munkákat, valamint technikai segítségnyújtás is itt kérhető. A *Szerkesztés (Edit)* opció leghasznosabb funkciói a visszavonás és a megkettőzés, ami működik a *Microsoft Word*-ből ismert billentyűkombinációkkal is. Továbbá itt található még az *Átméretezés (Resize)*, *Mentés (Save)*, *Letöltés (Download)* és *Nyomatok vásárlása is (Buy prints)*.

A finomabb szerkesztési opciókat, mint *Méret megadása (Size)*, a *Körbevágás (Crop)*, *Csere (Replace)*, *Filterek (Filters)*, *Árnyalat (Tint)*, *Kontraszt (Contrast)*, *Telítettség (Saturation)*, *Sokszorozás (Multiply)*, *Világosság (Brightness)* és a *Cím- (Title)* és *Leírásadás (Description)*, mind a jobb oldalon fogjuk találni. A szerkesztőfelület hasonlóan jól használható okostelefonokon és táblagépeken is, mert megfelelően, széthúzás nélkül jelenik meg a weboldal. A munka végeztével pedig választható az ingyenes letöltés lehetősége (a dokumentum vízjellet fog tartalmazni).

A *PosterMyWall* több módon is felhasználható a nyelvtanításban. Több módszertani megközelítés, köztük a kooperatív, projekt- és feladat alapú is egy produktummal zárja a tanítási egységeit. Ezek gyakran vizuális megoldások egyfajta információrendező formájában, legyen az gondolattérkép, poszter vagy táblázat. A hatodik ábra egy ilyen felhasználást kíván illusztrálni.



6. ábra. A PosterMyWall felhasználása Oral Presentation Skills kurzuson

A posztert három harmadéves hallgató készítette a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézetében az Oral Presentation Skills (Szóbeli prezentációs készségek) kurzusomon. A feladatuk a következő volt: választaniuk kellett négy lehetséges előadástéma közül, majd megadott szempontok alapján felépíteni egy poszter- vagy hagyományos diaalapú előadást, amit csoportként adtak elő. A poszter a kurzus első öt hetében megvitatott prezentációs alapelvek szintézise, miszerint a vizuális segédanyagoknak támogatni kell az előadót, nem helyettesíteni, és három kulcsüzenetet tud könnyen követni a hallgatóság. Jelen csoportban a három hallgató egy-egy pontról beszélt az összesen tizenöt perces előadásuk során. A problémát, miszerint a házi feladat ártalmas, három fő ponton keresztül mutatták be, és kutatásokkal, valamint személyes történetekkel helyezték környezetbe. A feladat két órát vett igénybe: az első a tervezésről (6. hét), a második pedig az előadásról (7. hét) szólt. A bemutatott weboldal lehetőséget biztosított arra, hogy a diákok úgy alkalmazzák a megszerzett tudást, hogy egy angol nyelvi környezetben belül tervezzenek, alakítsanak és módosítsanak olyan vizuális produktumokat, amelyek illeszkednek az élményközpontú oktatás fő érveivel, emellett még kreatív kifejezési lehetőséget is nyújtanak.

A *PosterMyWall* számos sablonkategóriáját elnézve nem nehéz elképzelni több korosztálynak is megfelelő projekteket, legyen az egy olvasmánynapló vagy akár kedvenc film bemutatása, egy tervezett étterem menüjének megalkotása, vagy a környezettudatosabb gondolkodást célzó poszter létrehozása. A hetedik ábra általános iskolai felhasználásra mutat egy lehetséges példát a kultúra és hagyományok témakörön belül. A bal oldali kép egy találat a 'Halloween' kulcsszóra a *PosterMyWall* sablonjai között. Jobb oldalt pedig ennek egy átszerkesztése található, ahová olyan szavakat és kifejezéseket szúrtam be, amelyek előfordulhatnak egy olyan általános iskolai órán, ahol a diákok angol nyelvű országok ünnepeivel foglalkoznak és azokat kell röviden bemutatniuk. Így szerepel a Halloween ünneplésének dátuma, az ijesztő jelmezek,

a „csokit vagy csalunk”-hagyomány és természetesen a töklámpás. A szerkesztés és előadás közben a diákok szókinccse is bővül azzal, hogy a weboldalt használják, legyen az bármelyik nyelven a lehetséges listáról, és a munkáikat ki is lehet tűzni az osztályterem falára, egyfajta vizuális mérföldkőként jelezve fejlődésüket.



7. ábra. Egy PosterMyWall sablon lehetséges általános iskolai felhasználása

Összességében a *PosterMyWall* egy olyan weboldal, ami számos lehetőséget kínál az élményközpontú oktatás támogatására egészen az általános iskolaitól a felsőoktatási szintig. Kipróbálható regisztráció nélkül is, az osztálytermi profil lehetősége pedig tovább növeli a weboldal potenciális felhasználását a beépített tartalomszűrővel. A felhasználói felület letisztult és intuitív, emellett célnyelvi kontextust biztosít. A *PosterMyWall* alapelve azon kívül, hogy illeszkedik az élményközpontú oktatásba, kreatív megoldásokra ösztönzi a felhasználókat. A funkcióinak, lehetőségeinek és ingyenes hozzáférhetőségének köszönhetően számos korosztály számára sikeresen felhasználható.

Simon Krisztián

IRODALOM

Danver, S. L. (2016, szerk.): *The SAGE Encyclopedia of Online Education*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.

KÖNYVSZEMLE

Williams, Thomas A.
**English Language Learners’
Socially Constructed Motives
and Interactional Moves.**

Cambridge Scholars Publishing, 2018. 382 p.
ISBN (10): 1-5275-0916-8; ISBN (13): 978-1-
5275-0916-0

Thomas A. Williams a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Kutatási területe a beszédelemzés, a szóbeli interakció vizsgálata, feladatközpontú nyelvtanulás és –tanítás valamint a Vigotszkij-féle szociokulturális tudatelmélet alkalmazási lehetőségei.

Legújabb munkáját, az angol nyelvtanulók társadalmilag kialakított indítékait és interakciós lépéseit feltáró monográfiát nagy izgalommal kezdtem olvasni, hiszen az ilyen témájú munka hazai kontextusban komoly hiányt pótol. Miért is? A feladatközpontú nyelvtanulás- és tanítás (TBLT) paradigmája ugyan nem ismeretlen hazánkban, de gyakorinak sem mondható. A TBLT elméleti keretrendszerét az Interakciós hipotézis (Interaction Hypothesis, Long, 1981) és az Output hipotézis (Output Hypothesis, Swain, 1985) adja. Long elméletében a nyelvtanulók úgy sajátítják el a nyelvi struktúrákat és szókinccset, hogy kommunikációs helyzetekben, problémamegoldás közben használják ezeket a nyelvi elemeket; Swain feltételezése értelmében pedig az „output” a nyelvi produkció kap kiemelt figyelmet, elmondható tehát, hogy a TBLT kiemelt hangsúlyt fektet a szóbeli interakcióra. A magyarországi osztálytermi kutatások azt mutatják, hogy a nyelvórák a nemzetközi trendek ellenére még mindig túlnyomóan alak-fókuszáltak (Dombi–Nikolov–Ottó–Öveges 2009; Nikolov 2003, 2011; Nikolov–Nagy 2003), a helyes nyelvtani struktúrák használatát helyezik előtérbe a kommunikációval szem-

ben. Az osztálytermi kutatások publikálása rendkívül fontos, hiszen betekintést engednek a valós intézményes tanulási-tanítási folyamatokba, ezáltal közvetett módon elősegítve azok folyamatos megújulását. Thomas Williams jelen kötete azonban nem csak emiatt értékes: a nyelvtanulók szóbeli interakcióinak osztálytermi vizsgálatával komoly hiányt pótol, hiszen az angol beszédképességet eddig jellemzően prezentációkon, és nem interakciókon, valós kommunikációs helyzeteken keresztül kutatták hazai kontextusban (Medgyes–Nikolov 2014).

A könyv felépítését tekintve öt fejezetre tagolódik, az első fejezetben a szerző ismerteti a kutatás kontextusát, a második fejezetben felvázolja elméleti keretrendszerét, a harmadik fejezet a kutatás módszertanát ismerteti, a negyedik fejezetben részletesen olvashatunk az eredményekről, míg az ötödik fejezetben a szerző az összefoglalást követően ismerteti a kutatás korlátait és új irányokat vázol fel. A fejezeteket kiegészíti öt függelék, mely minden kvalitatív adatot tartalmaz, és önmagában is igen tanulságos olvasmány minden gyakorló nyelvtanár számára.

Az első fejezetben a szerző ismerteti a tágabb értelemben vett kutatási kontextust, és felhívja a figyelmet a magyarországi idegennyelv tanulás- és tanítás problémáira, és emellett érvel, hogy a TBLT-ben rejlő lehetőségek megoldást nyújthatnak ezekre a problémákra, ráadásul további előnyükkel járnak: az együttműködés, a kommunikáció, kritikus gondolkodás és problémamegoldás készségeit fejlesztve segítik a résztvevőket a sikeres, 21. századi tanulókká válásban.

A második fejezet a kutatás alapjául szolgáló elméleti hátteret vázolja. Elsőként bemutatja a feladatközpontú nyelvtanulás- és tanítás paradigmájának fejlődését megjelenésétől kezdve napjainkig. A fejezetben a szerző összehasonlítja a TBLT-t a nyelvtanítást jelenleg jellemző, hazánkban is domináns

PPP (prezentálni, gyakorolni, produkálni) nyelvtanítási modellel, hangsúlyozza a TBLT előnyeit, és felhívja a figyelmet arra, hogy a feladatközpontú megközelítés optimális lehetőségeket teremt a különböző szóbeli interakációs készségek fejlesztésére, ezáltal jobban szolgálja a természetes, folyékony kommunikációt. A következő részben a szerző az alak- és funkció-fókuszáltság fogalmát mutatja be kritikusan. A fejezetet az interakciókutatás szociokulturális megközelítésének tárgyalásával, valamint a szociokulturális tudatelmélet Vigotszkij munkássága nyomán való ismertetésével zárul.

A harmadik fejezet az empirikus kutatást mutatja be: leírja a kutatás kontextusát, ismerteti a hat kutatási kérdést és a résztvevőket. A vizsgálatban a Szegedi Tudományegyetem 57 Anglisztika szakos BA hallgatója vett részt. A fejezetből megtudjuk, hogy a kutatás két szakaszban zajlott: a (1) kérdőíves és interjú fázist a (2) nyelvi feladat teljesítésén alapuló adatgyűjtés követte. A résztvevők közül 44-en töltötték ki a kérdőívet, valamint az oktató-kutató további 18 hallgatóval félig strukturált interjút is készített. A kérdőíves és interjú-adatok szolgálták a hallgatók nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmeit és a feladatközpontú módszerhez való viszonyát feltáró kutatási kérdések megválaszolására. A kutatás második részében a hallgatók egyetemi tanórájuk keretein belül beszéd-készséget fejlesztő feladatokat végeztek, melyeket saját mobiltelefonjukkal rögzítettek. Az így nyert adatokat a Szerző (1) a félreértett kommunikációs helyzetben alkalmazott megoldást módosító-javító folyamatok (negotiation for meaning), (2) a résztvevők konstruktív viselkedése és (3) a nyelvtanulók által alkalmazott idioszinkratikus sajátosságok alapján vizsgálta. Végezetül a fejezet bemutatja az adatgyűjtés különböző eszközeit és azt a szempontsort, ami alapján a beszéd-készséget fejlesztő feladatok kiválasztásra kerültek.

A negyedik fejezet a kutatás két szakaszát négy részre bontva tárgyalja. Az első

alfejezet az interjú és kérdőíves adatgyűjtés eredményeit elemezve tárgyalja a nyelvtanulóknak az angol és más idegennyelv tanulásához kapcsolódó nézeteit és tapasztalatait, valamint azt, hogy ezek a nézetek és tapasztalatok hogyan alakítják a TBLT paradigmához köthető attitűdjeiket. A második alfejezet azokat az eredményeket mutatja be, melyek rávilágítanak arra, hogy a nyelvtanulók hogyan végzik a beszéd-készséget fejlesztő feladatokat a tanórán. A harmadik alfejezet az interakációs feladat során fellépő együttműködést ismerteti, míg az utolsó alfejezet a félresiklott kommunikációs helyzeteket elemzi.

Az ötödik fejezet a legfontosabb eredmények összefoglalását, a kutatás korlátait és lehetséges további irányait tárgyalja. Az adatok rávilágítanak arra, hogy a válaszadók jellemzően a hagyományos osztálytermi gyakorlatban szocializálódnak, így kifejezetten motiválóan hatnak rájuk a beszéd-készséget fejlesztő feladatok. A hallgatók nyitottak a TBLT paradigmára, még akkor is, ha a nyelvtanulásról alkotott nézeteik – melyek kifejlődésében nyilvánvalóan saját, magyar osztálytermi gyakorlatban való szocializálódásuk kulcsfontosságú – gyakran ellentétben állnak a TBLT háttérben álló elméletekkel. Arról is érdekes eredményeket olvashatunk, hogy a hallgatók milyen különféle módokon végzik el a beszéd-készséget fejlesztő feladatokat, hogyan működnek együtt az interakciók során. Annak ellenére, hogy némely esetben nem a feladatnak megfelelő nyelvi produktumot hozták létre, a hallgatók különböző módon, kooperálva, konstruktívan, egymást támogatva vettek részt a feladatmegoldásban, ami rendkívül pozitívan hat a tanulás folyamatára. Viszonylag ritkán fordulnak elő a rögzített beszélgetésekben kommunikációs félresiklások, melyet a szerző számos általános, és kultúra-specifikus lehetőséggel magyaráz.

Thomas Williams könyve inspiráló munka, amely nem csak abban kiváló, hogy egy hazánkban kevésbé elterjedt nyelvtanítási- és tanulási paradigmát mutat be részletesen, ki-

váló elméleti háttérrel és alaposan dokumentált gyakorlati példákkal alátámasztva. Legáltalább ennyire értékes a munka abból az okból kifolyólag, hogy a tanár-kutató szerepében a szerző megosztja saját észrevételeit, reflektál saját tanítására és arra, hogy a kutatás eredményeit miként tudja visszacsatornázni oda, ahol a legnagyobb szükség van rá: az osztályterembe.

A könyvet minden gyakorló nyelvtanárnak ajánlom, hiszen empirikus adatok tükrében mutatja be a feladatközpontú nyelvtanításban rejlő lehetőségeket, módszertanilag is inspiráló, mivel számtalan hasznos ötlet mérhető belőle a kommunikáció és interakció gyakorlására. Hasznos lehet a tanárképzésben résztvevő hallgatók, de oktatók számára is, hiszen az ő munkájuk befolyásolhatja, hogy miként alakul a beszéd- és interakciófejlesztés gyakorlata a magyarországi idegennyelv-tanításban.

IRODALOM

- Dombi Judit – Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 19/5–6, 16–39.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014): Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching*, 47/4, 504–537.
- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás *Magyar Tudomány*, 172/9, 1048–1057.
- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvetanítás*, 9/1, 14–40.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja *Iskolakultúra*, 13/8, 61–73.

Dombi Judit

Andrić Edit

Fordításkritika. Kritika prevoda

Novi Sad: Filozofski fakultet. Újvidék:

Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2017.

376 p.

ISBN 978-86-6065-414-6

A kötet Andrić Edit másfél évtized alatt a fordításkritika témakörében írt tanulmányait gyűjti egybe. A fordításhoz kapcsolódó kérdéseket és problémákat nyelvészeti megközelítésből tárja az olvasó elé. Célja egy olyan összegző kötet közreadása, amely esettanulmányokon keresztül szemlélteti a forráskritika alapjait és kiemelt kérdéseit. A kiadvány fókuszában a szerb és magyar nyelvű fordítások állnak. Egyaránt foglalkozik délszláv (Ivo Andrić, Jovan Jovanović Zmaj, Jovan Sterija Popović, Meša Selimović) és magyar (Csáth Géza, Gion Nándor, Herczeg Ferenc, Kosztolányi Dezső, Tolnai Ottó) költők, prózairók műveivel. A fordítók közül kiemelt figyelmet szentel Csuka Zoltán munkásságának, de felhasználja Mladen Leskovic, Lazar Merković, Létmány István, Sava Babić, Szászy István, Vickó Árpád szövegeit is.

A kiadvány részben korábban már más fórumokon megjelent kritikákból épül fel. A szerző több esetben a bevezetőben utal arra, hogy milyen alkalomhoz kapcsolódva látott napvilágot egy-egy tanulmány, azonban szerencsés lett volna lábjegyzetben a pontos bibliográfiai tételt is megadni. Különböző időpontokban, alkalmakra más-más aspektusból megírt munkákat egy kötetbe összefoglalni nehéz vállalkozás, főként akkor, ha a tanulmányok ráadásul nem is egy, hanem rögtön két nyelven készültek. Andrić Edit jó megoldást választott a probléma kezelésére, a munka középpontjába a fordítást mint műveletet helyezi s jellegéből, típusából, műveleteiből kiindulva rendezi el az egyes szövegeket. Ez a magyar nyelven írt kritikák esetében megfelelően érvényesül, ami alapján ki is alakul a két főbb fejezet, a *Műfordítás* és a *Szakfordítás*. Az első további alfejezetekre oszlik: *Versfordításra*,

Drámafordításra és Prózafordításra. A kiadvány strukturálása során felvesz azonban egy nyelvi szempontot is, amely alapján a négy szerb nyelven írt tanulmányt leválasztja; belőlük külön fő fejezetet hoz létre. Ez a megoldás nyelvi, részben tematikus szempontból megmagyarázható, de nem teszi szükségessé a teljesen új (fő)fejezetbe sorolást. A kötet szerkezetének logikája alapján ugyanis a műfordításokon belül a prózafordítások közé a tanulmányok beillenek, s egységüket megőrizve alfejezetként problémamentesen megjelenhetnek volna.

A kötet elején a kétnyelvű tartalomjegyzéket (3–4.), a magyar és szerb nyelvű bevezetőt követően (5–8.) a főbb fejezetekbe be nem sorolt *Fordításkritikai* szempontok című tanulmány áll (9–17.). A munka olyan általános kérdésekkel foglalkozik, amelyekkel a kezdő fordítók és hallgatók találkozhatnak, egyúttal pedig a kötet tanulmányaihoz egyfajta elméleti bevezetést ad. A szerző a fordítás kritikáját kétdimenziós jelenségként definiálja, amely egyszerre értékeli a forrásnyelvi szöveg és a fordító teljesítményét, miközben mérlegeli a fordítás „nyelvének természetességét, érthetőségét, ún. olvashatóságát...repcióját a célnyelvi kultúrában” (9). Olyan folyamatnak tartja, amelynek szükségszerűen ki kellene terjednie a kommunikáció minden tényezőjére, ám véleménye szerint ez nem mindig valósul meg (15–16.). A tudományterület feladatát a szöveg két változatának lokális és globális jegyeket egyaránt felhasználó makro- és mikroelemzésében látja. A szerző már a bevezető tanulmányában példákkal szemléltetve ráter néhány fordítói hibára (pl. félrefordítások) és a sikeresen megoldott problémákra (pl. kulturális kontextus eltérése), amelyek a későbbi fejezetek során részletesen is tárgyalásra kerülnek. Andrić egy bevezető tanulmánnyal kiváltja, hogy minden kritika elején újból leírja az általa használt szempontrendszer(ek) elméleti hátterét. Teszi mindezt olyan formában és nyelvezettel, amely a laikus számára is feldolgozható. A kötetnek nem célja a fordításmélelet részletes bemutatása, ehelyett

„inkább az átváltási műveletek alkalmazásának szemléltetéséről” kíván képet adni (6). Felmerül azonban a gondolat, hogy mivel a kötetet „a fordítás mesterségének fortélyával” most ismerkedő hallgatóknak és azon személyeknek, akiknek „nincs módjukban fordításméleti képzésben részesülniük” (6) egyaránt ajánlja, szerencsés lett volna a tudomány elméleti hátterét némileg részletesebben bemutatni, s az idézett Papp Györgyön kívül más szakirodalmi forrásokat, nézőpontokat és módszertanokat is bemutatni, legalább a további lehetőségek felvillantásának szintjén.

A bevezető szakaszokat az esettanulmányok követik, melyekben a már felvázolt szempontok alapján létrehozott kritikákat olvashatják a hallgatók. Az *Egy Zmaj-vers és fordítás összevető szövegnyelvészeti elemzése* című tanulmányban (23–32.) Jovan Jovanović Zmaj Đulići (Rózsák) Szász-féle fordításának kritikáját ismerhetjük meg. Az elemzés igen alapos, a formától fokozatosan jut el a nyelvészeti kérdésekig, például a birtokviszony főnévvel történő explicitté tételéig, melyeket azonban nem választ el élesen az irodalomtudományi kérdésektől (szótagszám, ritmika, rím). Felhívja a figyelmet a fordító hibáira, ugyanakkor erényeire is, melyek közül kiemeli azokat a helyeket, ahol némi szabadsággal élve nem szó szerint adta vissza a forrásszöveget, hanem hangulatában (31). Az alfejezet további tanulmányai ugyanazon versek különböző fordításait hasonlítja össze a szerző. Az *Egy Tolnai-vers horvát és szerb fordításában* (33–46.) két külön (ám egymáshoz közeli rokon)nyelvre, míg az *Egy Kosztolányi-vers két szerb fordításában* (47–59.) egyazon célnyelvre történt fordítások párhuzamos elemzését végzi el Andrić. *Tolnai Ottó A tengerről énekelve* versének 2006-ban Helena Molnár jóvoltából horvátul, Sava Babić jóvoltából pedig szerbül megjelent fordításait a központosítás hiánya miatt, a kutató által kijelölt kisebb egységekre bontva (egyől három sorig) láthatjuk. Tagolása következetes, az értelmezést nagyban segítő. Az összevetésben kiemelt kér-

désként jelenik meg a magyar és a délszláv nyelvek közti tipológiai különbségből eredő szerkezeti sajátosságok megoldása, amelyek kihathatnak például a szórendre, az esetek kifejezésére vagy az eljárók használatára. Ezzel összefüggésben párhuzamosan követhetjük végig az egyes lexémák fordításának bemutatását, az eredmény mellett felhívva a figyelmet azokra a lehetőségekre, amelyek a szóképlet alapján még a műfordítók rendelkezésére álltak. Külön érdekesség ez olyan nyelveknél, amelyeknek részben közös a szókincsük. Kosztolányi Dezső *Most harminkét éves* vagyok című művének Mladen Leskovac és Lazar Merковиć által készített fordításaiban a fordítói egyéniségből eredő különbségek hatását látjuk a szövegeken. Leskovac a szövegűségeket, míg Merковиć a hangulat visszaadását helyezi előtérbe. Habár egy célnyelven belül történik meg a fordítás, a fordítók szemlélete több esetben is eltéréseket eredményez. A különbség a szinonimák használatától, az előző fordítások esetében is megjelenő szófaji változások mellett, egészen a szintaktikai módosításokig terjed. Andrić Edit az esettanulmányokon keresztül azt kívánja bemutatni, hogy ugyanazon versnek is változatos lehet a fordítása. A szerb fordítások között érezhetően Merковиć munkáját tartja kreatívabbnak, ugyanakkor minőségbeli értékítéletet nem hoz, mindkét megközelítést szükségesnek véli. Molnár és Babić munkássága között hasonló összehasonlítást nem találunk.

A versek után drámafordítások problematikáját mutatja be a szerző kritikáin keresztül. *A Todor Manojlović A centrifugális táncos című darabjának fordítása* Csuka Zoltán munkáját dolgozza fel (63–109.). A szerző röviden felvázolja Csuka fordítói egyéniségét, amiből kiindulva szemlélteti, hogy milyen tényezők működhetnek a transláció hátterében. Véleménye szerint igazán sikeres fordítás csak akkor hozható létre, ha a fordító nem csak ismeri a két nyelvet és kultúrát, de azt magáénak is érzi, otthonosan mozog benne, amire Csuka példaként szolgálhat. A Ma-

nojlović-fordítás bemutatása ezúttal az eltérések szempontjából történik. A kritika előbb a problematikusnak minősített eseteket sorolja fel. Külön kategóriaként felveszi a fordítás-tól független eltéréseket, ahová szerkesztői, helyesírási, hangtani különbségeket sorol. Ezt követően a hibás megoldásokat tárgyalja, külön választva a grammatikai eltérésből eredő hibákat (névelő, szám, személy, ige-kötők használata, vonzat, szórend, szerkezetűkrözés), a lexikai tévesztéseket (alaki tükrözés, téves szóalak, nem megfelelő lexémák), valamint a szintaktikai és jelentésbeli különbségeket (tartalmi/grammatikai implicitás, felesleges explicitás, tükrőfordítás, körülményes megfogalmazás, félreértés és tárgyi tévedés, hiányos mondatok kiegészítése, alkotói szabadság). Ezt követően a szerző az általa jónak minősített megoldásokat mutatja be átfogalmazott mondatok, tartalmi explicitás, grammatikai explicitás, implicitás, szólások, és szójátékok alkategóriák alatt. A jelenségek bemutatása kétségkívül alapos és aprólékos. Andrić a művek elemzését és kritika feldolgozását segítő példaanyagát a fent felsorolt csoportokba rendezi. Nagyszámú és gyakran merőben eltérő jelenségeket rendszerbe sorolni nehéz feladat. A jelen tanulmány szempontrendszerének alapjai logikusak, megvalósításukban azonban helyenként következetlenségeket találunk, mint például az alkotói szabadság lexikai tévesztések alatti tárgyalásánál, amelyről a kutató maga is elismeri, hogy nem illeszkedik a kategóriába. A Jovan Sterija Popović *Felfuvalkodott tők* című darabjának Létmány István által készített fordításáról szóló kritika (111–125.) a szerbről magyarra történő transláció néhány problémáját vázolja föl. Szemléletében illeszkedik az előző tanulmányhoz, de némileg kisebb példaanyagon. Főbb pontjai a szemantikai, alaki, szintaktikai, frazeológiai eltérések, melyekre időnként színről színre haladva látunk példákat, máskor a helyek megadása nélkül. A tanulmány hangsúlya, amire összegzésében a szerző is utal, a hibákon van. Ezt ellensúlyozandó, végezetül

néhány jónak minősített megoldás is helyet kap, melyek közül a szójátékokra példát is láthatunk.

A műfordítások utolsó, ám legterjedelmesebb alfejezete prózafordításokat bemutató tanulmányokból tevődik össze. Az összeállítás igen változatos a fordított alkotás műfaját, illetve az elemzések aspektusát tekintve. Meša Selimović *A dervis és a halál* című regényének magyar fordításáról szóló kritikája (129–154.) szintén Csuka Zoltán munkájából hoz példákat. A szerző e felsorolást három csoportra osztja: fordítói tévedések vagy hiányos fordítások, helyes részletek, eltérés eredeti és fordítás között egy fordítói alternatíva következtében (129–130.). A jelenségeket ismét alkategóriákra bontva ismerhetjük meg, az alaktanra, szintaxisra, szemantikára fókuszálva. A szempontok sorrendje olykor keveredik, az eligazodást köztük alcímekkel próbálja segíteni a szerző. A kifogásolható esetek sorát Andrić az elírásokkal és az általa elégtelennek minősített megoldásokkal zárja. E két utóbbi kategória felvétele elengedhető lett volna, mivel az elsőről maga is bevallja, hogy eredetét tekintve bizonytalan a csoport; a másik pedig a már létező egységekbe is beilleszthető. A jónak minősített esetek három alkategóriába: a kompenzációba, grammatikai explicitás/implicitásba és tartalmi explicitás/implicitásba rendeződnek. A kategóriák tágak, ami ez esetben nem minősíthető hibának, mivel egyfelől kevés példa áll rendelkezésére a szerzőnek, másfelől a további alkategóriák már túlzott széttagolták volna felsorolását, ezzel az egész tanulmány szerkezetét károsítva. A jelenségek harmadik nagy csoportja a „Fordítói választások”. Mindenképpen előny, hogy ezeket (más tanulmányával szemben) már nem sorolja a jó vagy a rossz minőségek alá. Az alfejezet célja ugyanis, hogy a fordítók előtt álló lehetőségek sokszínűségéből adjon ízelítőt.

A következő tanulmányok a teljes művek helyett sokkal inkább a transláció egy-egy kulcsmomentumára koncentrálnak, s azok bemutatására törekednek. *A Gyurkovics-lá-*

nyok szerb fordításáról Herceg Ferenc regényének Jaša M. Prodanovićnak tulajdonított translációját mutatja be (155–178.). Az elemzés fókuszában a létrejött alkotások nyelvezetének archaikussága áll, amely az igeidők használatában és a szókincs elemein érzékelhető leginkább. A századfordulón megjelent mű és fordítás természetesen nem mentesülhet nyelvhasználatában a társadalmi-történeti kontextusától, így mindkét nyelv esetében tetten érhető a jelen szinkroniához viszonyított archaikus színezet. A lexika részletes bemutatásában szerepet kapnak a hangalaki, jelentésbeli és szerkezeti változások, az interferencia jelenségének ismertetése gazdag példaanyaggal, de ismét a szempontok keveredő sorrendiségében. A tanulmányt a grammatikai átváltási műveletek rövid bemutatása zárja. Az *Átváltási műveletek Gion Nándor Virágos katona című művének fordításában* (Vickó Árpád munkája [179–208.]) és az *Átváltási műveletek Csáth Géza novelláinak szerb fordításában* (Sava Babić munkája [209–233.]), az *Esti Kornél, avagy Kornel Večernji* (fordítás Sava Babić [235–253.]) című tanulmányok gazdag példaanyagon keresztül a fordítás lépéseit szemléltetik. A kritikák a korábbi tanulmányokban ismertetett szempontrendszerek elemeit felhasználják, azonban ki kell emelni, hogy Gion és Kosztolányi fordításokkal kapcsolatban külön fejezetet kapnak a tulajdonnevek, röviden felvázolva a nevek fordításának (és fordíthatóságának) problematikáját és a mű egészére gyakorolt hatását. Az onomasztikai kérdések a fejezet utolsó tanulmányában, az *Alaki tükrözések Sinkó Ervin naplójegyzeteiben* (255–266.) is hangsúlyosak. Utóbbi kritika az interferencia szempontjából tulajdon- és köznevek, valamint a mondatértékű idézések mutatja be.

A kiadvány második nagy fejezete a szakfordítás kérdéskörét mutatja be, ezen belül a jog és társadalom-politika nyelvezetére koncentrálnak. *A jogi szaknyelv frazeológiája* című tanulmány (269–281.) a fordítástudomány speciálisabb kérdéseivel foglalkozik.

A vizsgálat tárgyát a hivatalos lapokban (VAT Hivatalos Lapja, Novi Sad Város Hivatalos Lapja) megjelenő törvények, határozatok, jogszabályok nyelvhasználatában előforduló állandósult szókapcsolatok, vonzatok, kifejezések képezik. Andrić Edit összeveti az eredeti szerb szövegeket a magyar fordításokkal, felhívja a figyelmet az eltérésekre. A jogi és társadalompolitikai frazémákról megállapítja, hogy köznyelvi elemekből épülnek fel, s csak használatuk által válnak frazémává. A transláció során ezért a fordítónak el kell szakadnia a forrásnyelvtől, s alkalmazásukban a célnyelvben létező frazémákból kell merítenie. A jogi és társadalom-politikai terminológia általános kérdéseiben (284–291.) gazdag példanyag segítségével szemléltet néhány főbb terminológiai kérdést: összeveti a magyarországi, a vajdasági magyar és a szerb terminusok sajátosságait. Megállapítja, hogy a vajdasági szaknyelvben nagyobb mértékben vannak jelen a másnyelvi kifejezések, mint a magyarországiiban, és felhívja a figyelmet a szerb nyelvből átvett terminusok, a szlavizmusok, tükörfordítások nagy mértékére. A kötet előző fejezeteihez hasonlóan némely fordítói sajátosságot külön is kiemel. Ilyenek például a szókinszbeli eltérések, amelyekről megjegyzi, hogy olykor nem teszik lehetővé egy-egy lexéma egyetlen szóval történő visszaadását, ezen esetekben a megfelelő fordítás szókapcsolatok vagy körülírások révén valósulhat meg.

A kiadvány harmadik egysége szerb nyelvű kritikákat foglal egybe, melyek témája Csuka Zoltán Ivo Andrić fordításai. A *Prevod romana Na drini ćuprija* (295–314.) című tanulmányban előbb röviden megismerhetjük Csuka életét és Ivo Andrićhoz fűző kapcsolatát, majd a fordítás kiadásának rövid történetét. A fordítás elemzése a már korábban ismertettet szempontok alapján épül fel, ahogyan az *Oluja nad dolinom ili Travnička hronika* (316–334.) *Prevodilački postupci u mađarskom prevodu Proklete avlije* (336–360.), *Prevod roamna Gospođica*

na mađarski jezik (361–376.) kritikákban is. Meg kell azonban jegyezni, hogy az elemzéseknek szervezesebb részét képezi a szerb nyelv archaizmusainak bemutatása, különös tekintettel az oszmántörök nyelv hatásaira. Az interferencia következményei ugyanakkor a grammatika kapcsán is említésre kerülnek, hiszen a szerb nyelvben és Ivo Andrić regényeiben is sajátos hangulatot adnak.

Andrić Edit forráskritikai tanulmánygyűjteménye gazdag példaanyagával segíti a fordítástudománnyal jelenleg ismerkedő hallgatókat. Problémaközpontú megközelítésével irányadó lehet számukra az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetése során. A kötet további erénye, hogy részletesen bemutatja ugyanazon translációs műveletek működését különböző szövegtípusokon, ezáltal bepillantást enged a fordítói munka rétegeibe és sokszínűségébe, valamint rávilágít annak komplexitására is.

Kocsis Zsuzsanna

Kovács Judit

Iskola, nyelv, siker.

Harmincéves a hazai kéttannyelvű oktatás

Budapest: Eötvös József Könyvkiadó,

2018. 128 p.

ISBN 978-963-9955-79-0

Keveseknek jut eszébe az iskolai nyelvoktatásról a siker. A legtöbben – tanulók, szülők, még tanárok is – az unalmat, az eredménytelen fáradozást, az idegen nyelven való megszólalás kínos kudarcát és a sikertelen nyelvvizsgát társítják hozzá. 2020-tól pedig akár a felsőoktatásba bejuttatás lehetetlenségét is, hiszen ekkortól csak egy középfokú – az európai kategorizáció szerint B2-es – nyelvvizsga birtokában lehet valakiből egyetemi polgár.

Az iskolai nyelvtanítás általános kudarcát emlegetik sokan, és az okokat is sorolják. Az kétségtelen, hogy a magyar nyelvet, „a finnugor nyelvcsalád csodálatos kis árváját” (Kosztolányi) beszélő emberek nehezebben tanulnak idegen nyelveket, mint akik rokonnyelvek környezetében élnek. Egy lengyel anyanyelvi háttérrel könnyebb megtanulni oroszul, egy hollanddal németül, mint egy magyarral bármelyiken. Ezt az érvet persze könnyű cáfolni poliglott finn és észtr rokonaink példájával. A bűnbak leginkább a magyarországi nyelvtanítás koncepciója és módszertana marad.

A nyelvtanítást az iskolarendszer egészében érdemes vizsgálni. A hagyományos oktatás ismeretátadó és tantárgyközpontú, kevésbé épít a pedagógusok és a tanulók kreativitására. A modern pedagógiai gondolkodás ezzel szemben az önállóságot, a kreativitást fejleszti és bátorítja. Kovács Judit szerint az idegennyelv-oktatásban az áttörést az 1990-es években az angol anyanyelvű tanárok megjelenése okozta, amely „egy csapásra darabokra törte az iskoláról, a tanóráról, a nyelvtanításról addig kialakult képet, sokszerezte hatást okozva nem csak az iskolákban, de még a felnőttek számára fenntartott nyelviskolákban is” (17).

Ez egybecsengett a társadalmi igények megváltozásával is. A szocialista időszakban az általános iskolától az egyetemig egységesen kötelező volt a munka világában mérsékelt hasznos orosz nyelv. A rendszerváltás után ez megváltozott. A hazai munkaerőpiacra megjelenő külföldi cégek elsősorban angol, másodsorban német beszédkészséget kívántak meg munkavállalóiktól, az országhatárokon túl munkahelyet keresők szintén ezt a két nyelvet részesítették előnyben.

A megváltozott társadalmi igények hívták életre a rendszerváltozást megelőzően az alternatív oktatási formákat, többek között a kéttannyelvű – CLIL – iskolákat. Ezek az iskolák nem központi, hanem helyi döntés alapján jöttek létre, kislétszámú csoportokkal működnek, pedagógiai programjuk is

eltér a hagyományostól. Pedagógiai célként a kritikus gondolkodást, a kreativitást, önállóságot részesítik előnyben. Ennek következménye a nagyobb tanulói szabadság, a kötetlenebb diákélet.

A szerző joggal mutat rá a nyelvtudás fogalmának megváltozására a pedagógiai gondolkodásban. Régebben nemcsak a latin, görög „auktorolvasás” nyomta rá bélyegét az élő nyelvek tanítására, hanem a bizonytalan kompetenciájú tanárok göröcs konzervatívizmusa is. Ez a rendszerváltás után már nem volt tartható.

A modern nyelvtanítás képviselői arra törekcsenek, hogy ne „eredményes”, hanem „sikeres” nyelvtanulók hagyják el az iskolát. A kettő közti különbséget más országokban már hosszú évek óta kutatják, magyar nyelvű publikációkat elsősorban Bárdos Jenőtől olvashatunk róla. A sikeres nyelvtanuló a latin mondás értelmében „az életnek, nem az iskolának” tanul, szintetizáló módon gondolkodik, nem a szabályokból építi fel a beszédét, hanem a nyelvből vonja el a szabályokat, nem a jó jegyért dolgozik, hanem belülről motivált módon eszközként használja a nyelvet azért, hogy minél többet megtudjon a világról, minél több emberrel legyen képes kommunikálni. Az iskolai követelményeknek megfelelő eredményes „jótanulók” éppen ezekből a szempontokból bizonyulnak gyengébbeknek náluk.

A két tannyelvű programmal működő iskolák a nyelvtanulás sikerességéért tesznek meg mindent. Ennek lényege, hogy a tanulók nem csak célként tanulják az idegen nyelvet a nyelvórákon, hanem más tantárgyakat is ezen a nyelven sajátítanak el, tehát eszközként is alkalmazzák őket. Bebizonyosodott az elmúlt harminc év során, hogy „a nyelvtannyelvűként való alkalmazása sikeresebb, minőségileg más eredményt hoz, mint a nyelvtanulás” (39). Nem kell részletezni, mekkora előnnyel jár az ilyen szintű szakmai nyelvtudás a felsőoktatásban vagy a felnőtt életben.

Kovács Judit könyvéből megismerhetjük a CLIL történetét. A két tannyelvű oktatást

vállaló iskolák az első tíz évben jogilag rendezetlen státusban, sokszor kísérleti programként végezték munkájukat. Az 1997-es rendelet stabilizálta a helyzetüket, ennek következtében is jelentősen megnőtt a számuk.

A tanulói sikerek ellenére sok kritika érte ezt az oktatási formát, részben az oktatáspolitikai művelőinek körében is. A bírálatok jó része félreértett ismereteken, sok esetben hamis állításokon alapult. Ezek közé tartoznak az olyan, sok szülő által is elfogadott vélekedések, hogy a gyerek „tanuljon először meg tökéletesen (?) az anyanyelvén”, az idegen nyelv szavai értékes agyterületeket „foglalnak el más ismeretek elől”.

2010 óta csökkent a kétnyelvű programok száma. Ennek legfőbb oka, hogy „az oktatáspolitikai más területeknek biztosít prioritást, és a nyelvtanulást, különösen annak korai kéttannyelvű módját nem tartja támogandónak” (49). A mindennapi testnevelés, az erkölcs- és hittan feldúsítja az óraszámokat, a nyelvórákra tehát kevesebb idő jut. Legáltalában az általános képzést nyújtó iskolákban. Az előrelátó szülők magánórákon, saját pénzükön juttatják gyermekeiket ahhoz az ütőképes nyelvtudáshoz, amit a közoktatás nem biztosít számukra.

A magyarországi oktatáspolitikára jellemző az a visszás helyzet, hogy a közoktatás deklarálta B1 szintű nyelvtudást képes adni – ennyit ér egy sikeres érettségi –, de előírják, hogy 2020-tól kezdve csak azok kerülhessenek be az egyetemre, akiknek B2-es nyelvvizsgájuk van. Sérül az a pedagógiai alapelv, mely szerint az egyik iskolatípus kimenetének meg kell felelnie a következő szint bemenetének. A közoktatás által cserben hagyott szülő vagy maga fizet iskolán kívüli nyelvoktatásért, vagy abba a CLIL-rendszerbe íratja be gyermekét, amelyet a jelenlegi oktatáspolitikai mintha el akarna sorvasztani.

Kovács Judit könyve meggyőzően érvel a mellett, hogy „a CLIL egyfajta válasz az alkalmazott nyelvészeti új típusú kérdésfeltevésére: már nem az a kérdés, hogy mi

a nyelv, hanem az, hogy mire jó a nyelv” (53.). A kommunikatív nyelvoktatás elsődleges célján túl fejleszti a tanulók személyiségét, elősegíti a kooperációt, a közösség kohézióját.

A könyv befejező részében a CLIL-ről megfogalmazott tanári, tanulói és hallgatói véleményeket olvashatjuk. Semmi kínos kudarc, unalmas fáradozás, csak jó játék és érdekes együttműködés merül fel a tanulók és a pedagógusok emlékeiben.

Ezt a könyvet mindenekelőtt a szakembereknek: a nyelvtanároknak és a nyelvszakos egyetemistáknak, doktoranduszoknak kéne ajánlanom. De az oktatáspolitikai magabiztosan nyilatkozó, de kevés szakismerettel rendelkező képviselői még nagyobb haszonnal forgathatnák. Csak remélhetjük, hogy a két tannyelvű oktatás nem a magyar iskolatörténet sikeres és félbemaradt kísérlete marad, hanem élő gyakorlat a magyar közoktatáson belül. Ha így lesz, előbbre léphetünk az idegennyelv-tudást mérő listák utolsó helyeiről.

Huszár Ágnes

Magay Tamás
Bibliai eredetű kifejezések,
közmondások, bölcsességek
magyarul és angolul

Biblical Phrases and Sayings in Hungarian and in English

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2017, 194 p.
 ISBN 978 963 409 090 8

„Nincs új a nap alatt.” Vagy mégis? Az évszázados hagyományokkal rendelkező szótárírásban már ritkán tudunk újat alkotni, így az olvasók nem minden nap találkoznak formailag, vagy tartalmilag új kiadvánnyal. A szótárkínálat rendkívül színes hazánkban, hogy csak párat említsék a kínálat rétegeiből: a vásárlók életkor, tudásszint, nyelv és több-

féle egyéb kritérium alapján választhatnak a gazdag kínálatból. Lexikográfusként nehéz újat letenni az asztalra. Magay Tamás: *Bibliai eredetű kifejezések, közmondások, bölcsességek magyarul és angolul* című, a Tinta Könyvkiadónál megjelent kiadványa azonban hiánypótló, eddig ilyen kötet nem szerepelt az angol–magyar kínálatban. A rendkívül értékes kétnyelvű szótár nem kizárólag az angol nyelvet tanulók számára lehet hasznos olvasmány, hanem mindenkinek, aki a nyelvek és kultúrák iránt érdeklődik.

A könyv közel 1000 (többnyire) állandósult szókapcsolatot, valamint bibliai fogalmakat és eseményeket, más szóval *igéket* tartalmaz, amelyek a köznyelvben ismertek, és visszamutatnak a Bibliára, a Biblia nyelvére, vagyis bibliai eredetűek. A szótár anyaga tehát nem a Bibliából indul ki, hanem a köznyelvből, összegyűjti az olvasó számára azokat a kifejezéseket, közmondásokat, bölcsességeket, amelyekkel a mindennapi életben találkozhat.

A nyelv egy érdekes és különleges szelétét mutatja be lexikográfiai elveket követve. A feldolgozandó anyagot szótárszerűen rendezi el, ami azt jelenti, hogy a szólások, szállóigék, közmondások a megfelelő bibliai idézetekkel együtt szócikkekben vannak összefoglalva, amelyek elején, mint minden szótárban, címszavak állnak. A címszavak ábécérendben követik egymást, nagy kezdőbetűvel, vastagon szedve, középen helyezkednek el. A címszó legtöbbször a többszavas szókapcsolat „legsúlyosabb” (7. o.) elemét képviseli.

A szócikkek szerkezeti felépítését tekintve a címszót általában a köznyelvi szólás, szállóige, közmondás követi, majd a folytatás – beljebb szedve – többféle is lehet: bibliai alapja... / bibliai leírása... / bibliai párhuzama... az adott szókapcsolatnak, majd ezt követik a bibliai idézetek. A köznyelvi szókapcsolatok (szólások, közmondások stb.) vastag betűvel vannak szedve. Ugyanígy vastag betűvel szerepelnek magyarul a bibliai igék, idézetek, mindegyik esetében a pontos bibliai utalással.

HÍR

Jó hír – örömhír ♦ Good news–good tidings
Bibliai alapja: **Milyen kedves annak az érkezése, aki örömhírrrel jön a hegyeken át! Békességet hirdet, örömhírt hoz, szabadulást hirdet. Azt mondja Sionnak: Istened uralkodik!** (Ézs 52,7)

♦ How beautiful on the mountains are the feet of those who bring good news, who proclaim peace, who bring good tidings, who proclaim salvation, who say to Zion: Your God reigns!

LÁSD MÉG: **HÍRNÉV**

A köznyelvi szókapcsolatok, szólások, közmondások angol megfelelői a ♦ jel után normál betűkkel vannak szedve. Az ezeket követő angol nyelvű bibliai idézetek, igék helye az *Előszóban* megadott bibliai rövidítések alapján kikereshető az angol Bibliá(k)ban.

Abban az esetben, ha egy szócikken belül több adat (szólás, közmondás stb.) fordul elő, akkor azok arab számmal (1. / 2. stb.) különböznek el.

Mivel a szótárnak a kifejezéseket ábécérendbe kell sorolnia, ezért ki kell választani a szókapcsolat legsúlyosabb elemét, kulcsszavát, amely alapján a rendezést elvégezhetjük. Nem mindig egyértelmű, hogy az adott közmondásnak, szólásnak stb. mely eleme lesz a legsúlyosabb, így a szótár fontosnak tartja az adott szókapcsolat kevésbé fontos elemeire történő utalást. Erre példa: „*Amilyen a fa, olyan a gyümölcse.*” Ez a közmondás a **FA** címszó alatt szerepel, azonban a **GYÜMÖLCS** címszó végén megtaláljuk az utalást a **FA** szócikkhez (LÁSD MÉG: **FA**).

Emellett az olvasó számára nagyon hasznos lehet még a szótári rész végén elhelyezett betűrendes útmutató is, amely szigorú ábécérendben felsorol minden magyar szókapcsolatot, amely a szótár anyagában megtalálható, utalva arra a címszóra, amely alatt a szókapcsolat olvasható. Ez a megoldás az utalási rendszert és az eligazodást is nagymértékben segíti.

Az olvasó minden igényét kielégíteni kívánó döntés volt, hogy a szerző minden esetben megjelöli a bibliai eredetet és a pontos helyet, illetve a címszó körüli bibliai idézeteket, a szövegkörnyezetet is pontosan közli. A teljesség igényét bizonyítja az a tény is, hogy a szerző nem elégedett meg egy-egy kiragadott bibliai verssel, hanem hosszabb bibliai szakaszt, illetőleg válogatott vereseket adott meg.

A könyv a köznyelvi mellett általánosan ismert bibliai fogalmakat és személyeket, közkeletű bibliai eseményeket, jézusi példázatokat, hasonlatokat is tartalmaz (pl. *Dávid és Góliát harca, a tizparancsolat, a tékozló fiú, sáfár* stb.). Ezek a nem hívő emberek körében is jól ismertek, használatosak, hiszen a művészetek, az irodalom közvetítésével hozzájuk is eljutnak.

Az olvasó a szótárt lapozgatva rátalálhat olyan címszavakra, szókapcsolatokra, amelyeknél nem szerepel bibliai utalás (pl. *ár, kő* stb.). Az itt található szókapcsolatok valóban ilyen formában nincsenek benne a Bibliában (például „*az ár ellen úszik*”), azonban bibliai szellemű, bibliai vonatkozású adatok, ezért ezek is részei a szótárnak.

A köznyelvben temérdek szólás, közmondás, szállóige szerepel, amelyekről használjuk nem is gondolja, hogy bibliai eredetű: például „*megszólunk valakit*”, azt mondjuk ő a családban a „*fekete bárány*”; vagy amikor arra utalunk, hogy az életben nehéz újat mondani „*Nincs új a nap alatt*.”; esetleg, ha valakit ezekkel a szavakkal akarunk biztatni „*Az utolsókból lesznek az elsők*”; egy másik esetben pedig nem értünk meg valamit és azt válaszoljuk „*ez nekem túl magas*”. Sokszor nehéz elhinni, hogy mindezen kifejezés eredete a könyvek könyvében, a Bibliában található.

Magay Tamás Bibliai eredetű kifejezések, közmondások, bölcsességek magyarul és angolul c. könyvét nehéz letenni, minél tovább olvassuk, annál több lebilincselő adatra és ismeretre bukkanunk. Térben és időben megszire repít minket, egy olyan korba és időbe, ahol vallásunk és kultúránk eredetére bukkan-

hatunk. Ez által a szerző nem titkolt vágya is teljesül, hiszen talán kedvet kap az olvasó a Biblia olvasásához, a Biblia történeteinek újbóli felfedezéséhez. Mivel a szótár kétnyelvű, a nyelvtanulásban is nagy segítség lehet. A nyelvtanulókat is arra buzdítja, hogy bátran vegyék kezükbe a Bibliát akár angolul is, hatalmas sikerélményt és örömet fog nyújtani bármely korosztálynak ez a felfedező utazás.

P. Márkus Katalin

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szócs Hedviga – Tamás Adél
Magyar nyelv és irodalom V. osztály

Târgu Mureș: Kreatív Könyvkiadó, 2017.
226 p.

ISBN 978-606-646-522-9

Amikor felkértek a recenzió megírására, azon kezdtem gondolkodni, milyen is a jó tankönyv. A válasz egyszerűnek tűnik: amit a diák nem tud letenni, amit olyan izgalmasnak tart, hogy végigolvassa még a tanévnyitó előtt. Az ilyen tankönyv megírása azonban rendkívül összetett, bonyolult feladat. Kezdjük mindjárt az alapkérdéssel: a tanulónak készül a tankönyv, vagy a pedagógusnak? Milyen szempontoknak kell megfelelnie? Közhelyeszerűnek tűnő, de az osztálytermi gyakorlat szempontjából fontos válasz, hogy a jó tankönyv a diákok számára legyen figyelemfelkeltő, színes, olvasmányos. Megfeleljen az életkori sajátosságoknak, legyen könnyen érthető, befogadható. A pedagógust támogassa azzal, hogy a reflektív és adaptív tanítás, az önálló tevékenykedtetés eszközeül szolgál, a tanulók kreativitását fejleszti, lehetővé ad a kísérletezésre, alkalmas a diákok önálló gondolkodásának fejlesztésére, a különböző munkaformák al-

kalmazására, javaslatokat ad a tudás ellenőrzési, értékelési módjaira.

Ilyen előzménnyel nyúltam Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Pápai Barna, Szöcs Hedviga, Tamás Adél szerzők *Magyar nyelv és irodalom V. osztály* című tankönyvéhez, amely a román oktatási minisztérium gondozásában jelent meg a romániai magyar diákok számára. A 226 oldalas munkatankönyvet a Kreatív Könyvkiadó adta ki 2017-ben.

A tényszerű cím korszerű, modern magyartanítási szemléletet tükröz: nem különíti el az irodalmat és az anyanyelvet, integráltan kezeli a kettőt.

Ha a bevezetőben említett szempontok mentén haladunk, láthatjuk, hogy a diákoknak és a pedagógusoknak egyaránt „üzennek” a tankönyv elején a szerzők. A *Kedves ötidikes!* bevezetőben nemcsak a tankönyv jelöléseit magyarázzák el, hanem azt a tudást is megfogalmazzák gyerekenyelven, amely a kompetenciaalapú oktatás kívánatos célja: „*Nem lesz szükséged semmi másra, csak a »jobbik eszedre«, mert az vigyáz minden tudásodra, amivel ideérteztél, és segít abban is, hogy használni is tudd ezt a tudást. A »jobbik eszed« ugyanis megfigyel, felfedez, megkérdőjelez, megért, összefüggést teremt, feldolgoz, továbbgondol, véleményt formál és értékkel*” (5).

Ezt a részt követi a *pedagógusoknak szóló* (6–11.) tantervi kompetenciák és tartalmak tankönyvi fejezetek szerinti összefoglalása, amely az egész tankönyv kompetenciaalapú szemléletét híven tükrözi. A pszichológiából jól ismert „top-down” szemléletet követik a szerzők: a nyelvi jelenségek magyarázatok a szövegből indulnak ki, majd fentről lefelé haladva jutnak például az igék szófajának megtanításához (81–82.), erősítve ezzel a nyelvről szóló ismeret és a nyelvhasználati tudás összekapcsolását. A szövegekkel végzett tevékenységek során a tanulók folyamatosan kísérleteznek, megfigyelnek, véleményt alkotnak, ami támogatja a szövegalkotási, szövegértési képességük fejlődését.

A bevezetőben felsorolt jóságkritériumok igazolására a tankönyv fejezeteiből emelek ki egy-egy részt a teljesség igénye nélkül.

Mitől is lesz olvashányos, érdekes, szórakoztató és metaforikus értelemben is színes egy tankönyv?

Az *Én és a többiek* (12–41.) fejezetben olyan izgalmas szövegfajtákkal találkozunk a diákok (Siv Widerberg: *Mónánaknál*, Fóris-Ferenczi Rita: *Mondhatok-e valamit?*, Csukás István: *Ugrifüles, az illemtanár*), amelyek a mindennapi élet kommunikációs helyzetek megértéséhez nyújtanak fogódzót. Nemcsak a szemléletes, célorientáltan válogatott, megértést segítő képek, kiemelések színesek, hanem a nyelvi, nyelvhasználati jelenségek magyarázatait is (zöld, barna) színnel emelik ki a szerzők.

Az *Állati dolgok* (42–68.) fejezetben a műfajok (ismeretterjesztő, szépirodalmi) összehasonlításával (hasonlóságok és különbségek megfogalmazása) a szerzők a metakognícióra épülő olvasási stratégiák fejlesztését alapozzák meg a tanulók érdeklődésének megfelelő témájú és típusú szövegekkel. A szövegek feldolgozása (59, 63) során jól elkülöníthetőek a szövegértési szintek (információ-visszakeresés, összefüggések felismerése, értelmezés).

Az *Írj tündérmesét!* problémamegoldás kapcsán a *Meséljünk* fejezetben (69–101.) jól követhető a szövegértési és a szövegalkotási képesség együttes fejlesztésének a módja. A 81. oldalon található feladat nemcsak a nyelvhasználati tudás és a nyelvről szóló ismeretek összekapcsolásának kiváló példája, hanem a tevékenykedtető, kísérletező, változatos munkaformák alkalmazásának is.

A *Tájak, környékek, otthonok* (102–133) témakörből fontos kiemelni, hogy a tanulók adatközlő szövegek feldolgozása során, életszerű helyzetekben foglalkoznak a földrajzi nevek helyesírásának elsajátításával.

Érdekes az ünnepekről szóló fejezet, *Nagy nap ez a mai* (134–162.) interkulturális megközelítése. Thaiföld, India, Kína (134–135.) ünnepeitől jutnak a diákok a személyes ünne-



pekhez, saját ünnepek megalkotásáig, jó kívánságok megfogalmazásáig (138–139.) úgy, hogy észrevétlenül fejlődik szövegértési, szövegalkotási képességük (137), miközben nyelvről szóló ismereteik is fejlődnek (használati utasítás, süteményrecept és a mondatfajták kapcsolata 149–158.).

Különös kalandozást ígér a gyerekeknek az *Álmok és álomvilágok* (163–201.) fejezet. Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* című művének feldolgozása a szövegek belső és külső formai jegyeinek azonosításával támogatja a szövegértési képesség fejlesztését.

Az *Értékelő feladatok* (202–222.) fejezetként ajánlanak értékelési módokat a pedagógusoknak. A portfóliókészítésnél (202) a rendkívül kreatív és motiváló feladatok mellett (gyűjtőmunka, nyelvi napló stb.) külön említésre érdemes a választhatóság lehetősége.

A Petőfi Sándor: *János vitéz* és Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* című műveinek összehasonlító vizsgálatát tartalmazó rész (218–219.) projektfeladatai változatosak, érdekesek, újszerűek. A csoportmunkák (irodalomtörténet, mesekutatók, színházzsákelők, idegenvezetők, írnokok, zenész-nyelvtan) az egész éves munka összegzését adják. A csoportos és egyéni értékelő lap önismeretfejlesztő hatása vitathatatlan.

A bevezetőben említett szempontokat átgondolva a szerzők munkája jó tankönyv, gyakorló magyartanárként, egyetemi oktatóként is élmény volt olvasni. Teljes egészében egyetérték Arató Lászlóval, a Magyartanár-egyesületnek elnökével, aki a *Magyar Nemzet*nek adott interjújában modern pedagógiai szemlélete, a nyelvi-irodalmi-kommunikációs ismeretek integrált fejlesztése miatt példamutató kiadványnak nevezte a munkát. „Aki ebből a könyvből tanul, az biztosan jól fog szerepelni a PISA-teszten” – mondta (lásd: mno.hu/hatarontul/sokkal-jobb-konyvbol-tanulhatnak-a-magyar-gyerekek-romaniaban-mint-idehaza-2411615).

Gratulálok a szerzőknek ahhoz is, hogy bár sokszerzős munkáról van szó, koherens, szemléletét tekintve egységes tankönyvet alkottak.

Zs. Sejtes Györgyi

TransELTE 2018

XX. Fordítástudományi Konferencia

2018. március 22–23.

Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke (FTT) 2018. március 22–23-án rendezte meg a XX. Fordítástudományi konferenciáját, TransELTE 2018 címmel, amelynek keretében kettős jubileumot ünnepeltek. Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke ugyanis ebben az évben ünnepli fennállásának 45. évfordulóját, a szokásos tavaszi fordítástudományi konferenciáját pedig huszadik alkalommal szervezte meg.

Az esemény megszervezését az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI Zrt.), a Szent Jeromos Alapítvány és az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága támogatta. A változatos, kulisszatitkokba bepillantást engedő, gazdag programkínálat és a számos, hazai és külföldi meghívott előadó valóban felkeltette a szakmai közönség érdeklődését. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a konferenciára előzetesen több mint 500 fő regisztrált.

A konferenciát Sonkoly Gábor, az ELTE BTK dékánja nyitotta meg. Beszédében méltatta a Bölcsészettudományi Kar eddig elért eredményeit és széles képzési skáláját. Kiemelte továbbá, hogy a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék az eddigi sikereit az erős módszertani alapokon nyugvó megújulási képességének köszönheti, és hogy eddig több mint kétezer szakember szerzett itt képesítést. A fordítás és tolmácsolás szakma jövőjére vonatkozóan kijelentette, Európa nyelve nem az angol, német vagy francia lesz, hanem a fordítás és a tolmácsolás.

A konferencia első részében a Nyelvtudományi Doktori Iskola jelenlegi doktoranduszai mutatták be a kutatási témájukat. Elsőként Varga Dóra Ágnes, a Fordítástudományi Doktori Program elsőéves hallgatója beszélt a fordítóképzésben résztvevő hallgatók attitűdjéről az ember és gép által fordított szövegek esetében. Második előadóként Malaczkov Szilvia, szintén elsőéves hallgató mutatta be kutatását: magyar önkéntes, nem hivatásos fordítók átváltási műveleteit vizsgálta az audiovizuális feliratokban. Majd Mány Dániel, másodéves hallgató előadása következett, aki kutatásában az idegen szavak előfordulását, illetve a laikusbarát és nem laikusbarát fordítási megoldásokat vizsgálta autentikus és fordított orvosi szövegekben.

Ezt követően került sor Marcin Turski, a poznańi Adam Mickiewicz Egyetem tanárának angol nyelven tartott előadására. A kutatásában arra a kérdésre kereste a választ, hogy nehezebb-e idegen nyelvre fordítani, mint anyanyelvre. Egyes tanulmányok szerint az idegen nyelvre történő fordítás nagyobb kognitív erőfeszítést igényel. A délelőtti ülés utolsó két előadója, Eszenyi Réka, az ELTE FTT és Dóczy Brigitta, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvi Tanszékének oktatói feltáró kutatásukat ismertették a „Mentális lexikon és fordítóképzés: egy hallgatók közt végzett szókincsvizsgálat eredményei” című közösen megtartott, angol nyelvű prezentációjukban.

Az ebédszünetet követően Prof. Borhy László, az ELTE rektora üdvözölte a konferencia résztvevőit. Beszédében hangsúlyozta, a nyelvek elsajátítása nem csak arra szolgál, hogy

megkönnyítse a kommunikációt, hanem nyitott, érdeklődő, tiszteletteljes odafordulást igényel a másik nyelven beszélőhöz. Kiemelte, hogy az ELTE FTT a több mint négy évtizedes fennállása alatt körülbelül 20 európai egyetemmel, valamint az európai uniós intézményekkel épített ki szoros partneri kapcsolatot; a képzési kínálatát sokszínűség és állandó megújulás jellemzi.

A konferencia második részében az európai uniós intézmények nyelvi szolgálatainak képviselői adtak válaszokat a modern kor és a folyamatosan változó világunk kérdéseire. Elsőként az Európai Parlament Tolmácsolási és Konferenciaszervezési Főigazgatóságának (DG LINC) vezetője, Agnieszka Walter-Drop „Tolmácsolás a 21. században” című előadását hallgathattuk meg. Hangsúlyozta, hogy a tolmácsok nyelvi közvetítői szerepe továbbra is elengedhetetlen marad az Európai Parlament demokratikus legitimitásának biztosításában. Tény azonban, hogy a technikai fejlődés számos újítást hozott magával, amelyek nemcsak a tolmácsok felkészülését, hanem a kabinban folyó munkát is megváltoztatták. Az egyetemeknek, a képzőintézményeknek is választ kell adniuk a piac változására és elvárásaira. A feladatuk az, hogy a jövőre készítsék fel a fiatalok generációját. Mindez rugalmasságot, csapatmunkát és alkalmazkodást igényel, amelyhez holisztikus megközelítésre és nyitottságra van szükség.

Ezután Alexandra Panagakou, az Európai Bizottság Tolmácsolási Főigazgatóságának (DG SCIC) igazgatója „Tolmácsolási készségek és -kompetenciák egy változó világban” címmel tartott előadást. A témáját intézményi munkaadói szemszögből közelítette meg. Az alapvető tolmácsolási készségek, mint a megértés, elemzőképesség, jó memória, problémamegoldó vagy az információk strukturálásának képessége mellett ma már elengedhetetlen a digitális készségek és műveltség megléte. A változó világunk azonban új kihívások elé állítja a munkaadókat, az egyetemeket és a tolmácsokat egyaránt. E kihívásoknak csak akkor tudunk megfelelni, ha képesek leszünk alkalmazkodni. Előadását egy Charles Darwin-idézetrel zárta, miszerint nem a legerősebb faj és nem is a legintelligensebb lesz a túlélő, hanem az, amelyik a leggyorsabban képes alkalmazkodni a változó világhoz.

A következő előadó Alison Graves, a Többnyelvűség és Külkapcsolatok Osztályának (DG TRAD) vezetője „Új idők, új készségek: a fordító változó szerepe az Európai Parlamentben” címmel tartotta meg előadását. Mielőtt bárki is gyertyákkal megvilágított, sötét helyiségekben dolgozó fordítókra gondolt volna, tényszerű adatokkal alátámasztott, valós képet kaptunk az EP legnagyobb főigazgatósága, a Fordítási Főigazgatóság munkájáról. Modern irodákban, fordítástámogató eszközökkel dolgoznak, munkájuk 75%-át jogszabályok fordítása teszi ki. Az új kihívásokkal való szembenézés jegyében hozták létre a „Transforming Translation” projektet, amely többek között abban segít, hogy ne fenyegetésként, hanem lehetőségeként tekintsenek a fordítók az új eszközökre. Mindez azt a célt szolgálja, hogy az EU-t közelebb vigye a polgárokhoz, és ezzel is támogassák a 2019-es EP választásokat.

A kávészünet előtti utolsó előadást Marcin Kotwicki, az Európai Bizottság C Igazgatóságának (DGT) minőségbiztosítási vezetője tartotta „Hogyan járhatunk túl a saját eszközön? Minőségbiztosítás felsőfokon” címmel. Az előadó korábban tolmácsként, majd fordítóként dolgozott, így reálisan látja azokat a folyamatokat, amelyek minőségbiztosításán jelenleg tevékenykedik. Először is vázolta a 2011–2016 közötti időszak ellentétes tendenciáit, miközben a lefordított oldalak száma jelentősen nőtt, a DGT alkalmazottainak száma visszaesett. Következésképpen folyamatosan azon dolgoznak, hogyan állítsák a gépeket a saját szolgálatukba. Majd eloszlattott néhány közutadatban élő tévhitet, mégpedig azt, hogy a minőségbiztosítási eszközök nem értik a kontextust, nem képesek automatikusan, emberi beavatkozás nélkül hibákat javítani, és nem helyettesítik az emberi lektorálást.

Az elhangzott előadásokat követően Horváth Ildikó, az ELTE FTT tanszékvezetője lehetőséget adott a hallgatóság számára, hogy kérdéseket tegyenek fel. A tolmácsolással kapcso-

latban hangzott el pár érdekes kérdés arra vonatkozólag, mit jelent a számítógéppel segített tolmácsolás, és vajon tervezik-e a gépi tolmácsolás bevezetését az európai intézményeknél. Az EP és a DG SCIC részéről is az a válasz érkezett, hogy még kísérleti fázisban van, tanulmányozzák a lehetőségeket, de jelenleg nem gondolkodnak a gépi tolmácsolás bevezetésén. Ugyanakkor megemlítették a mesterséges intelligenciát, a neurális hálók létezését, amelyek folyamatosan fejlődnek, és nagy mértékben alakítják át majd a jövőnket.

A kávészünetet követően érkeztünk a konferencia harmadik részéhez, amelynek fő témája a bírósági tolmácsolás volt. Ebben a részben Csörgő Zoltán, az ELTE FTT oktatója és egyben a késő délutáni plenáris előadások levezető elnöke utazásra invitálta a résztvevőket. Elsőként Daniela Amodeo Perillo, az EULITA (a jogi fordítással foglalkozó intézményeket, tolmácsokat és fordítókat tömörítő európai szervezet) jelenlegi elnöke, aki sokáig az Európai Bíróság tolmácsaként dolgozott, tartotta meg „A jogi tolmácsolásról szóló ISO szabvány előnyei és korlátai” című előadását. Rámutatott arra, hogy sok országban elfogadhatatlan a bírósági tolmácsok helyzete, az alulfizetett szakma a professzionalizmus hiányát idézi elő. A következő előadó Oroszországba vitt minket. A magyarul kiválóan beszélő Okszana Jakimenko, a szentpétervári Herzen Egyetem oktatója, egyben a kortárs magyar irodalom műfordítója „Az oroszországi bírósági tolmácsolás jogi és kulturális aspektusai: kihívások és megoldások” című angol nyelvű előadását hallgathattuk meg. Az előadó beszélt az oroszországi tolmácsokra vonatkozó jogszabályi előírásokról és megemlítette azt a kezdeményezést, amelyet az Oroszországi Fordítók és Tolmácsok Egyesülete indított a fordítók és a tolmácsok helyzetének rendezésére. A tudásmegosztás jegyében 2017-ben szemináriumokat, képzéseket tartottak, ahol ügyészek, jogászok és tolmácsok oszthatták meg egymással jó tapasztalataikat.

Az első nap utolsó előadójaként Farkasné Puklus Márta, a Miskolci Egyetem oktatója, az ELTE FTT doktorandusza beszélt dióhéjban kutatási témájáról, a tolmács magyar bírósági tárgyaláson betöltött szerepéről. Rávilágított arra, hogy a bírósági és tárgyalótermi tolmácsolás során eltérő elvárásoknak kell megfelelni, míg a bírók elsősorban szó szerinti tolmácsolást várnak el, addig szakmai szempontból a kultúrák és nyelvek közötti közvetítésre kell a hangsúlyt helyezni. Rámutatott továbbá arra a nehezítő körülményre, hogy az új törvénykönyv szerint ugyan szakértőnek minősül a bírósági tolmács, de nincs iratbetekintési joga, míg a szakértőknek van. A jogászok és bírók számára attitűdváltoztatást javasolt, ezzel is javítva a bírósági tolmácsok helyzetét.

A konferencia második napján a „Közszolgálat és biztonság a hiteles nyelvi szolgáltatásokban” című témát járták körül az előadók, hazai, nemzetközi és európai uniós példákkal színesítve az előadás-sorozatot. A nyitóbeszédet Juhász Hajnalka, az OFFI Zrt. Felügyelőbizottságának elnöke tartotta. Majd Németh Gabriella, az OFFI Zrt. vezérigazgatója az „Igazságügyi etikai dilemmák és összefüggések a bírósági tolmácsolásban” című előadását hallgathattuk meg, amelyben először az OFFI 150 éves történelméről, a szervezeti változásokról, ezt követően pedig az etikai dilemmákról beszélt. Kiemelte, hogy az OFFI elsősorban állami közfeladatokat lát el, a magyar igazságügy fontos szereplője, és a szolgáltatói etika betartásával nagymértékben hozzájárul az igazságügybe vetett közbizalom fenntartásához. A vezérigazgató zárógondolataiban hangsúlyozta, hogy a hagyomány és modernitás jól megfér egymás mellett OFFI-ban, továbbá, hogy hatékony intézményi válaszokkal készülnek a jövő etikai kérdéseire. Mindamellett nagy hangsúlyt fektetnek a képzésre és a hivatásrendek közötti érzékenyítésre.

A következő felszólaló az EURAC Kutatóintézet vezető kutatója, Elena Chiochetti „A nyelvi jogok biztosítása a dél-tiroli gyakorlatban: a jogi terminológia kidolgozása a közigazgatás és az igazságszolgáltatás számára” címmel tartotta meg előadását. Először is törté-

neti áttekintést kaptunk Dél-Tirol nyelvi helyzetéről, ahol az olasz mellett, a német és a ladin is hivatalos nyelvnek számít. Majd az 1988-ban bekövetkezett fordulópontról beszélt, amikor is egy bírókból, jogászokból és fordítókból álló terminológiai bizottságot hoztak létre. Munkájuk eredményeként született meg a bistro.eurac.edu internetes oldal, amelynek előnye, hogy könnyen elérhető, és nemcsak a fordítók, hanem a jogászok munkáját is segíti. Chiocchetti asszony előadása zárásaként kiemelte, hogy ezzel a munkával a német ajkúak erős nyelvi védelmet kaptak, a létrejött terminológiai adatbázis magas színvonalú, és immár valamennyi közigazgatási dokumentum elérhető két nyelven.

Majd a konferencia legnagyobb érdeklődésre számot tartó előadása következett. Prof. Barbara Moser-Mercer, aki több mint 26 éven keresztül volt a Genfi Egyetem Fordító és Tolmácsképző Intézetének (FTI) igazgatója, jelenleg pedig az egyetem keretein belül működő InZone vezetője, a humanitárius tolmácsolás nagyköveteként szólalt fel. Először is a humanitárius alapelvekről, majd a tolmácsolás sajátosságairól, nehézségeiről beszélt. Kiemelte, hogy a humanitárius tolmácsok legtöbbször válságvezetekben, konfliktuszónákban dolgoznak szükségletet szenvedő alanyokkal, ezáltal nemcsak veszélynek és támadásnak vannak kitéve, hanem munkájuk fokozott érzelmi-pszichés megterheléssel jár. Az InZone 2005-ben jött létre a Genfi Egyetem keretein belül azzal a céllal, hogy innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásával a válság és konfliktus sújtotta övezetekben élő közösségek számára nyújtson felsőoktatási és többnyelvű kommunikációs képzést. Moser-Mercer asszony végül a szervezet virtuális tanulási platformját mutatta be, amelyben on-line módon érhető el a tananyagok, és egymásra épülő modulok segítik a távoktatásban résztvevőket.

A kávészünetet követően Tóth Judit, a Szegedi Tudományegyetem docense és tanszékvezetője tartott előadást „A tolmácsolás, a bíróság és a hatóság egymásrautaltsága – bíróság és jogbiztonság” címmel. Előadásában először is arról kaptunk képet, hogy a tolmács valójában univerzális közvetítő, aki köznyelvi és jogrendszerek közötti közvetítést végez. Majd kiemelte, hogy csak a hazai jogrendszerben több mint 200 jogszabály rendezi a tolmácsok jogállását. Ez a heterogenitás rendkívül nagy gondot okoz. A kirendelt és eseti tolmácsokra ugyanazok a szabályok vonatkoznak, holott a feltételek teljesítésében komoly eltérések lehetnek. Ugyan a szakértők és tolmácsok azonos felelősséggel rendelkeznek, de előzetes iratbetekintési joga csak a szakértőnek van, a tolmács előzetes betekintés nélkül, spontán módon, valós időben nyújt szolgáltatást. Az előadó tanulságként a jogalkotók felelősségét emelte ki, ugyanis a jogi eljárások tolmácsa, fordítója éveken keresztül megszerzett tudásával hozzájárul az alapjogok és emberi jogok, valamint a tisztességes eljáráshoz való jog érvényesüléséhez, de a hatóságok és bíróságok e nyelvi, kulturális és jogrendszerek közötti közvetítést akadálypályává változtatják.

A kétnapos konferencia utolsó előadója Seresi Márta, az ELTE Fordító és Tolmácsképző Tanszék oktatója az Európai Bíróság tolmácsolási gyakorlatát mutatta be. Előadása bevezetőjében az európai uniós intézmények nyelvhasználati szabályairól beszélt. Többek között arról, hogy az Európai Bíróság de facto a francia nyelvet választotta munkanyelvének, bár a bírósági eljárás nyelve a 23 hivatalos nyelv közül bármelyik lehet. Ami a jogi tolmácsok munkakörülményeit illeti – utalva a korábbi előadásokban elhangzottakra – Seresi Márta pozitív példaként említi, hogy az Európai Bíróságon a tolmácsok betekinhetnek az iratokba, egy teljes fizetett munkanapot tölthetnek a tárgyalásokra történő felkészüléssel. Az irigylésre méltó felkészülési körülmények mellett azonban egyre nagyobb feladatot jelent az előre megírt, nagy sebességgel felolvasott beszédek magas színvonalon történő tolmácsolása. Míg a tolmácsolás elsődleges célja a kommunikáció elősegítése, addig a felolvasott, rendkívül összetett mondatokból álló, természetellenesen szegmentált szöveg egyre kevésbé hasonlít a kommunikációra.

A konferencia záróakkordjaként kerekasztal-beszélgetést hallgathattunk az igazságügyi tolmácsolás témájában, amelyet Tamás Dóra, az OFFI Zrt. vezető terminológusa moderált. A beszélgetés résztvevői arra világítottak rá, melyek lennének az ideális munkakörülmények a bírósági és hatósági tolmácsolás során. Elhangzott, hogy a bírósági épületek és termek kialakítása sem ideális a tolmácsoláshoz. Másrésztől a bírók feladata az lenne, hogy a jogi szaknyelvet a köznyelvi beszélők számára is érthetővé tegyék. A kerekasztal-beszélgetés összegzéseként kiemelték, hogy a tolmácsolás a felek közötti kommunikációt segítő szakma. A tolmácsok megfelelő felkészüléséhez – a jogi szaknyelv alapos ismeretén túl – mindenképpen hasznos lenne magával a tárgyalással és a tárgyalóteremmel megismerkedni a bírósági hospitálások alkalmával. Majd az egész napos előadás-sorozat után a szervezők állófogadásra invitálták a résztvevőket.

A konferencia gazdag és sokrétű programot kínált. A szervezőknek köszönhetően számos nemzetközi és hazai gyakorlatba nyerhettünk bepillantást a külföldi és hazai meghívottak szemüvegén keresztül. A rendezvény alkalmat adott arra, hogy a szakma régi és új képviselői beszámoljanak az aktuális tendenciákról, a jó és bevált gyakorlatokról, hogy a résztvevők tapasztalatot cserélhessenek, és közösen tekinthessék át a jövőbeli feladatokat. A konferencia egyik legfontosabb üzenete, hogy szükség van az összefogásra és érdekképviseletre, valamint a fordító- és tolmácsszakma megbecsülésének és elismertségének további erősítésére.

Németh Anikó

GORECZKY ZSOLT
LATIN–MAGYAR ALAPSZÓTÁR

172 oldal, 1990 Ft

A latin nyelv az elmúlt évezredben igen jelentős szerepet töltött be történelmünkben, művelődésünkben. Népszerűségének átmeneti csökkenése után, napjainkban ismét kedvelté vált a latin nyelv oktatása és tanulása.

A Latin–magyar alapszótár célja, hogy a kezdő és középhaszadó nyelvtanulóknak segítséget nyújtson a latin nyelv szavainak megtanulásához. 7075 címszó található benne. Ezek az alapszókincshez tartoznak, illetve fontosak a nyelvtanulók számára. A szótár a szavakról a legfontosabb nyelvtani ismereteket közli, így egy-egy szó mondatbeli szerepének meghatározásához jelentős útmutatót ad. A hagyományoknak megfelelően jelöli a magánhangzók hosszúságát.

A kötetben található 120 rajz vizuális segítséget nyújt ahhoz, hogy a szótárforgató egy-egy latin szó magyar megfelelőjét elsajátítsa.

A kiadványt a kezdő nyelvtanulók mellett ajánljuk mindazoknak, akik már tanulták a latin nyelvet, de szükséges, hogy felelevenítsék tudásukat.

Az alapszótár hatékony segédeszköz a nyelvtanuló latin szókincsének eredményes bővítéséhez és a latin nyelv gyors elsajátításához.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

MEGHÍVÓ

XXVII. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUS NYELV, KULTÚRA, IDENTITÁS

Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben

Időpont: 2019. április 15–16. (hétfő–kedd)

Helyszín: Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
1146 Budapest, Dózsa György út 25-27.

A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszéke és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)

2019. április 15–16-án a KRE BTK-n
(1146 Budapest, Dózsa György út 25–27.)
rendezi meg a **XXVII. MAGYAR ALKALMAZOTT
NYELVÉSZETI KONGRESSZUST.**

A kongresszus központi témája:

NYELV, KULTÚRA, IDENTITÁS – Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben

Bővebb információk, a jelentkezés lépései és a határidők a kongresszus honlapján találhatóak: www.kre.hu/btk/manyexxvii.html

Programbizottság:

Fóris Ágota (elnök), Bódi Zoltán, Boros Gábor, Bölcskei Andrea, Dér Csilla Ilona, Hidasi Judit, Károly Krisztina, Klaudy Kinga, Kontra Miklós, Markó Alexandra, Nádor Orsolya, Pődör Dóra, Prószéky Gábor, Sárdi Csilla, Tóth Szergej

Szervezőbizottság:

Bölcskei Andrea (elnök), Sólyom Réka (titkár), Apatóczky Ákos Bertalan, N. Császi Ildikó, Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona, Dróth Júlia, Farkas Tamás, Fata Ildikó, Furkó Péter, Heltai János Imre, Heltainé Nagy Erzsébet, Nádor Orsolya, M. Pintér Tibor, Slíz Mariann, Szilágyi-Kósa Anikó, Tamás Dóra, H. Varga Márta

MEGHÍVÓ

A Károli Gáspár Református Egyetem
és a MANYE Fordítástudományi Szakosztálya
idén is megszervezi a februári **fordításoktatási szakmai napot**,
melyre szeretettel várjuk Önöket.

Téma: Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában

Időpont: 2019. február 7. csütörtök, 10–16.15 óra

Cím: Budapest, VIII. Reviczky u. 4., I. emelet, Buda Béla (dísz)terem és 104-es terem

A rendezvény előtt, 9.30-tól 10 óráig megbeszélést tartunk a MANYE Fordítási szakosztály régi és új tagjaival. Várjuk jelentkezésüket!

Délelőtt a fordítóképző intézmények oktatói számolnak be korpusznyelvészeti és kontrasztív nyelvészeti kutatásaikról, a kontrasztivitással és korpuszhasználatról kapcsolatos oktatási tapasztalataikról.

Előadók: Furkó Péter, Heltai Pál, Kovács Tímea, Robin Edina, Seidl-Pé-
ch Olívia, Ugrin Zsuzsanna

Délután a fordítóirodákat, fordítással foglalkozó szervezeteket kérdezzük arról, milyen összehasonlító nyelvi és kulturális ismeretekre van szükség az előszerkesztéshez, utószerkesztéshez és a lektoráláshoz.

A rendezvény zárásaként Prószycki Gábor, a MANYE elnöke tart előadást, melynek témája a gépi fordítás és a kreativitás 2019-ben. (Az előadás előzménye 2017-es konferenciánk frissen megjelent kötete: *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*, L'Harmattan, 2018.)

Regisztráció a következő linken: <http://www.kre.hu/forditoiworkshop/>

A szervezők nevében:

Dróth Júlia

egyetemi docens, KRE, a MANYE Fordítástudományi Szakosztályának elnöke
droth.julia@kre.hu

Kovács Tímea

egyetemi adjunktus, KRE

kovacs.timea@kre.hu

EMLÉKEZÉS

Búcsú Horlai Györgytől

Horlai György emlékére nem lehet szokványosan szomorú búcsúztatót mondani, mert ha ő ilyesmit hallana, tréfával ütné el a dolgot. Ezt tette akkor is, amikor a 85. születésnapja alkalmából gratuláltam neki: – *Mi ebben a dicsőség?* – kérdezte. – *Kizárólag annak köszönhető, hogy 85 évvel ezelőtt születtem.*

Akik itt állunk most a ravatalánál, mindannyian ismertük, tiszteltük, de főleg szerettük Gyurit, úgyhogy gazdag életpályája állomásait fölösleges lenne részleteznem: Könyves Gimnázium, Rigó utca, Európai Nyelvek Stúdiója. Hogy mi volt annak előtte, arról ő következetesen hallgatott, holott az sem lehetett piskóta. Úgy értem, a bori kényszermunka. Amikor ezt tömören elmesélte nekem egy alkalommal, szörnyülködésemet látva csak ennyit tett hozzá: – *Olyan volt az egész, mint egy cserkész tábor.*

A Könyvesben az angol mellett a másik szakját, a francia nyelvet is tanította. Volt egyszer egy franciás osztálya. Rögtön az érettségit követő ősszel fölkereste őt egyik tanítványa, és beszámolt róla, hogy nem vették föl az egyetemre, dolgozik, jól keres, és szeretné folytatni a franciatanulást. Mégpedig Horlai tanár úrnál. Majd sietve hozzátette: – *Természetesen nem ingyen kérem.* – Mire Gyuri ezzel szerelte le: – *Mondd, fiam, te négy év alatt nem jöttél rá, hogy én nem tudok franciául?*

Megítélése szerint angolul is csak nyekegett. Mint mondta, bele se mert volna vágni a rádiós nyelvleckesorozataiba, ha nem áll mellette az angol ajkú Caroline Bodóczky és másik szerzőtársa Lukács Kriszta. Annyira bizonytalannak érezte angoltudását, hogy a Czobor–Horlai epizódjait sorról sorra átnézte itt élő angolokkal. Ehhez képest ontotta magából az általa kiötlött angol szójátékokat, scrabble-ben pedig kenterbe verte angol kollégáit is. Igényesség, szerénység, önirónia.

Azt állította magáról, hogy ő természeténél fogva lusta ember. Nem szeretett vizsgáztatni (ezért is vonult nyugdíjba a Rigó utcából, amint tehetette), írni sem igen – azért a Czobor–Horlai és a három rádiós sorozata mellett csak futotta erejéből egy magyar-angol kontrasztív nyelvészeti kötetre, és a Monty Python és a Fawlty Towers magyarításában is közreműködött. Mind egy szálig minőségi munka.

Azt mondta, olvasni sem szeret. Szakirodalmat pláne nem. Hiába nyaggattam, hogy ugyan olvassa el ezt vagy azt a kéziratomat. – *Inkább meséld el, miről szól.* –

Miután a kommunikatív nyelvtanárról szóló tanulmányom tervezetét türelmesen végighallgatta, megkérdezte: – *Ennyi?* – Zavartan néztem rá. – *Miért kérded?* – Mire ő: – *Miután jól lehúztad, nem kéne valami konstruktív is mondanod a témáról?* – Erre föl megírtam a tanulmány második felét is.

Mondom, vizsgáztatni, írni, olvasni nem igazán szeretett – tanítani annál inkább. Bőven nyolcvan fölött járt, de még mindig voltak csoportjai. Egyikük a nyelvvizsga megszerzése után is folytatta a tanulást, mert Gyuritól nemcsak angolul lehetett tanulni – élvezet volt a vele töltött minden perc.

Talán a tanításnál is jobban szerette az órákra való felkészülést, ami legtöbbször halálosan fáraszt. Egyik találmánya az úgynevezett szendvics-videó, melynek mibenlétéről így számolt be egy vele készült interjúban:

– Az óráim jó része abból áll, hogy tanítványaimmal közösen elfogyasztunk egy szendvicset. Az alsó szelet kenyér egy rövid, szellemes jelenet, amit feliratozás nélkül, angol eredetiben nézünk meg DVD-n. A szendvics közepe ugyanez a jelenet, angol feliratozással. Végül a felső szelet kenyeret esszük meg, vagyis harmadszorra is megnézzük a jelenetet, de megint feliratozás nélkül. Körítésként odabiggyesztek még néhány nyelvtani, lexikai és kiejtési gyakorlatot. Ezzel lényegében el is telik másfél óra. Pár nap alatt kész is az egész. – Mondanom se kell, hogy a feliratozást maga gyártotta sziszifuszi munkával. Sose mertem megkérdezni tőle, hogy megéri-e a befektetés. Valószínűleg nem is értette volna, mire célzok. És még ő tartotta magát lusta embernek!

És itt érkezünk el Gyuri legnagyobb értékéhez: az önzetlenséghez és segítőkészséghez. A hatvanas évektől kezdve elképesztő mennyiségű kütyüt vásárolt össze. Dolgozószobájába színültig tele volt a Terta orsós magnótól kezdve a VHS-videókazettákon át a legkorszerűbb feliratozó programokig. A polcain ott sorakoztak a kalóz hanganyagok, melyeknek nem elsősorban ő, hanem mi, angoltanárok voltunk a haszonélvezői. Ugyanakkor egyetlen anyagot sem adott ki a kezéből, nehogy véletlenül letöröljük a pótolhatatlan felvételt – inkább ő másolt át mindent, mindenkinek.

Horlai tanár urat az elismerések is utolérték, ha nem is annyi, mint amennyit megérdemelt volna. A Czobor–Horlaiból aranylemez lett (nagyon irigyeltem őket ezért), később Gyuri magas állami kitüntetésben részesült, tavaly pedig a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete tiszteleti taggá választotta. Örült persze az elismeréseknek, de nem csinált belőlük nagy ügyet.

Gyurit közel ötven éven át rendszeresen meglátogattam Wesselényi utcai otthonában. Mi tagadás, nem mindig önzetlenül, ám főleg azért, mert nagyon élveztem a vele töltött órákat, csodáltam iróniával és öniróniával átszőtt lelkesedését, ahogy a frissen beszerzett angol nyelvű filmekből, videókból játszott le nekem részleteket bölcs megjegyzések kíséretében.

Hajlott korában nemigen járt már konferenciákra, továbbképzésekre. Nem csoda hát, hogy az ifjabbak közül kevesen ismerték. Mi azonban, akik szintén benne vagyunk a korban, nagy szeretettel és hálával gondolunk rá, és az ő példáját igyekszünk továbbadni a fiatalabb tanárnemzedéknek.

Drága Gyuri, búcsúzunk tőled, nyugodj békében!

Medgyes Péter

SZÉKELY GÁBOR (FŐSZERKESZTŐ)
A SZÍNEK ÉS A SZÍNNEVEK VILÁGA

296 oldal, 3990 Ft

Azt, hogy milyen színes, azaz sokszínű a világ, mi sem tükrözi jobban, mint az a változatosság, amellyel a világ nyelvei a színeket leírják, kifejezik, megjelenítik. Vélhetnénk, hogy a világon az emberek a színeket azonos módon látják és azonos tagolással írják le. Azonban e kötet olvasása közben rájövünk arra, hogy ez közel sem így van, hogy a népek és népcsoportok nemcsak a színárnyalatok, hanem még az alapszín-elnevezések és -megnevezések tekintetében is másként nevezik meg a látottakat, abból mást emelnek ki, máshogyan tagolják a színskálákat, és – végső soron – más jelentéstartományú színnevekkel operálnak.

E tanulmánykötet célja ennek a változatosságnak és gazdagságnak a bemutatása és érzékeltetése. Mielőtt azonban az egyes népek, nemzetek nyelvhasználatában kialakult színnevezések rendszerét mutatnánk be tizenkét nyelv (angol, cseh, finn, francia, japán, kínai, koreai, német, olasz, orosz, román, szerb) színnevezéseinek leírásán és a megfelelő magyar nyelvi kifejezésekkel történő egybevetésén keresztül, a kötet első részében néhány általánosabb tárgyú dolgozat vezet be a témát. A nyitó tanulmány szerzője laikusok számára is érthető módon fogalmazta meg a színnek mint fizikai jelenségnek a lényegét, legfontosabb tulajdonságait. Ezt követi egy történettudományi ihletésű dolgozat: általános áttekintése annak a kérdésnek, hogy hol és mikor milyen szerepet játszottak a különböző színek a történelmi eseményekhez kapcsolódva. Egy művészeti témájú dolgozat fordításelméleti kérdéseket tárgyal, középpontba helyezve a szecesszió és a színek viszonyát.

A kiadvány érdeklődésre tarthat számot a nyelvtanárok, az idegen nyelvet tanulók, a fordítók és a színekkel foglalkozó szakemberek körében. Néhány dolgozat érdekes lehet azok számára is, akik nem elsősorban az idegen nyelvekkel kívánnak foglalkozni, hanem kultúrtörténeti, művészeti témájú kérdésekről szeretnének olvasni.

Megvásárolható a kiadóban:
TINTA KÖNYVKIADÓ
1116 Budapest, Kiskörös utca 10.;
tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502
E-mail: info@tintakiado.hu;
honlap: www.tintakiado.hu