

SZAKPEDADÓGIAI KÖRKÉP II.

Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Szakpedagógiai körkép II.
Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.

Szakpedagógiai körkép II.

Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Baditzné Pálvölgyi Kata, Boócz-Barna Katalin, Debreczeni Csaba,
Dóczy Brigitta, Eszenyi Réka, Feld-Knapp Ilona, Halápi Magdolna, Márkus Éva,
Müller Márta, Pálffy Gabriella, Reményi Andrea Ágnes, Salusinszky Gábor

Szerkesztők:
Major Éva, Tóth Etelka

Lektorok:
Bikics Gabriella Anna, Fábíán Gyöngyi, Haász Gabriella,
Jancsó Katalin, László Tímea, Propsz Eszter

Technikai munkatárs:
Tóth Etelka

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-617-0

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

AZ ANGOL NYELV ÉS KULTÚRA TANÍTÁSA	7
Dóczi Brigitta: Szókincsfejlesztés a 21. században IKT-eszközökkel.....	9
Eszenyi Réka: A fordítási kompetencia fejlesztése	24
Halápi Magdolna: Nyelvet tanulok – nyelvet tanítok.....	39
Reményi Andrea Ágnes: Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár?	55
A NÉMET ÉS A NEMZETISÉGI NÉMET NYELV ÉS KULTÚRA TANÍTÁSA.....	79
Boócz-Barna Katalin – Feld-Knapp Ilona: Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján.....	81
Márkus Éva: Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban.....	96
Müller Márta: A német nemzetiségi közoktatás és kimenete	116
A SPANYOL, A FRANCIA, VALAMINT AZ OLASZ NYELV ÉS KULTÚRA TANÍTÁSA	129
Baditzné dr. Pálvölgyi Kata: A szóbeli kifejezőképesség fejlesztendő elemei a spanyolnyelv-órán	131
Pálffy Gabriella: A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben	152
Debreczeni Csaba: Olasz szakos tanárjelöltek nyelvi hibáinak feltárása	171
Salusinszky Gábor: A szövegszint nyomában	188

Az angol nyelv és kultúra tanítása

Szókincsfejlesztés a 21. században IKT-eszközökkel

Gondolatok idegen nyelvi tanár szakos hallgatók és képzők számára

1. Bevezető

Mivel a nyelvtanulásban a szókincs szerepe megkérdőjelezhetetlen (Thornbury 2009/2002), a szókincs-elsajátítás folyamata egyre nagyobb teret kap a második nyelv elsajátításának kutatásaiban. A szókincs jelentősége még jobban megnyilvánul a nyelvet tanuló egyetemisták körében (Doró 2007). Az utóbbi évtizedben pedig számos olyan jelentős szókinccsel kapcsolatos kutatási eredmény született, amely szintén befolyásolhatja egy leendő tanár hozzáállását a nyelvtanításhoz. Azt is meg kell említenünk, hogy a 21. századi pedagógia készségei szintén változtatásra készítik a tanárokat, például az IKT-eszközök használatának elterjedésével újabb és újabb lehetőségek jelennek meg, amelyek nagyban segítik az oktatást. A mobiltanulással (mLearning) kapcsolatos kutatások rávilágítanak a mobil eszközök használatának pozitív hatására a nyelvtanulásban mind intézményes és otthoni keretek között (Fraga et al. 2011). Amint azt Fraga és munkatársai összegezték, a legfrissebb kutatásokban pozitív hatásként jelenik meg az, hogy a különböző technológiai eszközök, okostelefonok és tabletek elősegítik a diákok interakcióját, és teret adnak az alternatív gondolkodásnak mind a tananyag elérésében, mind pedig a feldolgozásban. Mivel a digitális eszközök kiválóan alkalmasak a szókincs fejlesztésére, fontos, hogy összegezzük, mi is történik ezen a területen is a kutatásokat illetően.

Cikkünk célja tehát, hogy összefoglaljuk a szókincs elsajátítással kapcsolatos legfontosabb fogalmakat és eredményeket, bemutassuk, hogy ezek hogyan jelenhetnek meg a 21. századi tanítási folyamataiban, különösképpen fókuszálva az IKT-eszközök hatására.

2. A szókincs kutatás legalapvetőbb fogalmai

Az idegen nyelvi szókincs-elsajátítás komplex természetéből adódóan a tanároknak fontos tisztában lenniük azzal, hogy hogyan is tanulunk szavakat, és mit is jelent az, hogy tudunk egy szót. Daller, Milton és Treffers-Daller (2010) alkották meg a lexikai tér (lexical space) fogalmát, amely a szótudás három fontos dimenzióját fedi le. Az első dimenzió a **lexikai szélesség** vagy más néven a **szókincsnagyság** (lexical breadth és vocabulary size angolul), a második a **lexikai mélység** vagy **szókincsmélység**

(lexical depth), míg a harmadik a **lexikai folyékonyság** (lexical fluency). A szótudás elemzéséhez mindhárom szempont elengedhetetlenül szükséges, így a következő részben ezekre térünk ki részletesebben.

2.1. Lexikai szélesség

A szótudás egyértelmű, mindenki által elfogadott fokmérője a szókincs nagysága, ezért minden nyelvtanuló törekszik arra, hogy növelje a szókincsét. Az idegen nyelvi szókincs ismeretének esetében a legkézenfekvőbb mérce az összehasonlítás az anyanyelvi beszélőkkel. Például az angol nyelvben Waring és Nation (1997) kb. 25000 szócsalád ismeretét tételezi fel egy angol anyanyelvű egyetemista esetében. Ugyanakkor Schmitt (2010) 16000 és 20000 szó közé teszi egy átlagos képzett anyanyelvi beszélő szókincshasználatát. Az idegen nyelven beszélők szókincsének nagyságát a szavak előfordulásának gyakorisága és a **szólefedettség** (lexical coverage) nagyban befolyásolják.

Az angol nyelv esetében az idegen nyelvi szókincssel foglalkozó kutatók folyamatos vizsgálatának tárgya a **szólefedettségi küszöbszint** (vocabulary threshold level), amely azt hivatott megállapítani, hogy egy adott szöveg szóanyagának hány százalékos ismerete szükséges ahhoz, hogy a szöveg érthető és élvezhető legyen az olvasó, illetve a hallgató számára. A legfontosabb eredmények ezen a téren azt mutatták eddig, hogy 98%-os lefedettség kell egy idegen nyelvi szöveg megértéséhez (Hu–Nation 2000), amely cél nagyságrendileg 8-9000 szóval érhető el (Milton–Hopkins 2006; Nation 2006). A szóbeli szövegek esetében 96%-os szólefedettséget 5000 szó biztosított (Adolphs–Schmitt 2003), míg a 98% eléréséhez 6-7000 szó ismeretét tartják szükségesnek (Nation 2006). Stæhr (2008) megerősítette Schmitt (2000) korábbi javaslatát azzal kapcsolatban, hogy a legfontosabb 2000 szó megtanítása elengedhetetlen a középfokú nyelvi szint eléréséhez és a mindennapokban való érvényesüléshez az angol nyelvben.

2.2. Lexikai mélység

A lexikai mélység arra utal, hogy egy szó vagy lexikai egység ismerete számos részismeretből áll. A szómélység eddigi legpontosabb definícióját és komponenseit Nation (2001) határozta meg. Ide tartozik a **szóbeli** és **írásbeli forma**, a **jelentés** ismerete, és, hogy milyen **szófajú** az adott szó. Emellett fontos tudni, hogy a szó milyen más szavakkal alkothat **szókapcsolatokat**, milyen **szócsalád** része, mennyire **gyakori** vagy ritka, formális, semleges vagy informális **stílusú**, illetve milyen **szövegkörnyezetben** találkozhatunk vele. Végül előfordulhat, hogy egy lexikai egységnek **több jelentése** is lehet, és esetleg a különböző jelentések más-más szintaktikai jellemzőkkel bírnak. Nem elhanyagolható tényező, hogy egyes szavak tudásának mélysége eltérhet, hiszen egy lexikai egység jelentésének ismerete még

nem jelenti azt, hogy a többi jelentéshez is hozzáfér a nyelvhasználó, vagy hogy az adott szó beépült volna a **szemantikai hálózat**ba. Ezért ez a fajta tudás állandóan változik (akár még egyes szavak esetében is), és nagyon nehezen mérhető. Szintén fontos a **receptív-produktív szótudás** megkülönböztetése, ugyanis szavanként eltérő lehet, hogy egy szót hogyan tudunk használni.

A legújabb szókincsmélységet mérő kutatások rávilágítanak, hogy míg néhány részismeret hamarabb fejlődik ki a többinél (ilyen például a szó idegen nyelvi jelentésének ismerete), más részismeretek később, de mindenképpen párhuzamosan fejlődnek egymással (Schmitt 2008). Ezért is fontos, hogy a szókincsfejlesztés során többféle aspektusát is megismertessük egy-egy lexikai egységnek, és hangsúlyt fektessünk nemcsak az oly gyakran fontosnak tartott jelentésre és (írásbeli és szóbeli) szóalakra, hanem a szóhasználati tudás (szókapcsolatok alkotása, más jelentések ismerete, mondatban való használat) is szerepet kapjon.

2.3. Lexikai folyékonyág

A lexikai folyékonyág fogalma a kutatásokban nem olyan régen megjelent részismeret. Tulajdonképpen a nyelvi folyékonyág egyik építőelemének is tekinthetjük, hiszen arra utal, hogy egy adott szó vagy szókapcsolat **milyen gyorsan hívható elő** a mentális lexikonból, illetve hogy milyen kapcsolatokkal rendelkezik a lexikon többi egységével. Wolter (2001) szerint a kevésbé ismert szavak a mentális lexikon perifériáján helyezkednek el, és a többi szóval alkotott kapcsolatuk is sokkal lazább és esetlegesebb, mint egy jól ismert lexikai egységé. A szótanulási folyamat során nem mellékes szempont, hogy a szókincsbővítés és a szótudásmélyítés mellett az is fontos, hogy a már meglévő szókincs szavait újból megértsük (ha receptív tudás szükséges), illetve hozzáférjünk és előhívjuk azokat (ha produktív tudásra van szükség). Ebben játszik fontos szerepet a lexikai folyékonyág növelése, hiszen például ismétlődő gyakorlatokkal a diákok számára biztosítani tudjuk, hogy egy szóval többször is találkozassanak, és egyre jobban elmélyüljenek annak elsajátításában, majd aktívan tartásában. Számos kutatás tűzte ki célul, hogy megvizsgálja hány találkozás szükséges ahhoz, hogy egy szót megtanuljunk, és bár többen többféle eredményt publikáltak – 7 és 20 közé téve a számot – (lásd: Doró 2007; Schmitt 2008), levonhatjuk azt a következtetést, hogy legalább 10 alkalom nyújthat elég alapos tudást egy-egy szó esetében, és az újabb találkozások alkalmával a lexikai folyékonyág is egyre nő.

3. A 21. századi pedagógia jellemzői és a szókinccstanulás folyamatában betöltött szerepük

2011-ben a Microsoft megbízásából készült ITL Research (2011) nevet viselő nemzetközi kutatás azt tűzte ki céljául, hogy megvizsgálja, melyek azok a készségek, képességek, amelyekre a 21. században a munkaadók igényt tartanak az iskolából kikerülő diákok részéről. A kutatás során a következő öt fontos készséget azonosították: **tudásépítés, kollaboráció, valódi problémamegoldás, önszabályozás, IKT-használat**. Az alábbi részben részletesen is bemutatjuk az első négy készséget, és beszámolunk a szókinccfejlesztésre gyakorolt hatásokról. A következő részben az IKT szerepének bemutatása történik.

3.1. Tudásépítés

Tudásépítésről akkor beszélhetünk, amikor a diákok már meglévő ismereteiket úgy ötvözik az újakkal, hogy nemcsak visszaadják szó szerint, amit olvastak, hallottak, illetve megtanultak, hanem újragondolják, értelmezik is azt, és valami újat hoznak létre. A tudásépítés során a tanulók az alábbi folyamatokon mennek keresztül: **értelmezés, elemzés, szintézis és értékelés**.

Az **értelmezés** a szókinccstanulás folyamatában azt jelenti, hogy a szó vagy kifejezés szó szerinti értelmén túl is foglalkozunk azzal. Ez különösen fontos a szófordulatok, idiómák tanításánál, és nagyban fejleszti a szótudás mélységét. Egy másik példa lehet, hogy egy adott szó asszociációin keresztül számos érdekes dolgot figyelhetünk meg azzal kapcsolatban, hogy az adott szó hogyan kapcsolódik a szókinccstárunk már meglévő részéhez.

Mivel az **elemzés** az egész részeinek felismerését és azok egymáshoz való viszonyának megállapítását jelenti, a szótanuláskor nagyon fontos szerepe van, például egy adott szöveggörnyezetből következtetéseket vonhatnak le a szó stílusát és formalitását illetően, valamint a nyelvtani és szókapcsolati ismeretük is bővül, ha tudatosan figyelnek arra, hogy a szó milyen más szavak mellett jelenik meg.

A **szintézis** során két vagy több gondolat viszonyáról teszünk megállapításokat. Erre lehet példa, ha egy adott szót más-más szöveggörnyezetben látnak a diákok, több mondatban is szerepel, így több forrás nézőpontjait tudják összevetni. (Lásd még az online szótárakról, valamint az adatalapú tanulásról szóló részeket.)

Az **értékelés** úgy jelenik meg, hogy a diákok a tanulás folyamata során a megadott információhoz értelmezést, megbízhatóságot vagy fontosságot párosítanak. A szókinccstanulásban ez igen fontos és egyben könnyítő tényező lehet. A tanárnak már az órára készülve döntéseket kell hoznia arról, hogy mely szavakat és hányat is tanít meg az adott órán egy adott témáról. Például az angol nyelvben a receptív-produktív használat szempontjából meghatározó tényező, hogy egy adott szó a nagyon gyakori

(első háromezer), közepesen gyakori (3000 és 9000 szó között) vagy a ritka szavak (9000 után) szintjéről kerül elő. Természetesen a nagyon gyakori szavak esetében fontos mind a receptív, mind a produktív tanulás elősegítése, míg a ritkább szavaknál eldöntendő, hogy mit várunk el a diáktól egy bizonyos tanulási fázisban. A kifejezetten ritka szavaknál pedig káros is lehet, ha olyan tudást várunk el, amire a diáknak soha nem lesz szüksége.

A diákok viszonylatában a szótanulás során megjelenő értékelés azért jelentős, mert egyéni vagy csoportos döntéseket is hozhatnak arról, hogy számukra melyek a fontos szavak, és mit szeretnének esetleg egyedül, otthoni környezetben elsajátítani. Szintén jelentős tényezőként jelenik meg a különböző szókincstanulási stratégiák használata és azok értékelése mind a tanár, mind a diákok részéről, hiszen a megfelelő stratégia alkalmazása nagyban elősegíti a sikeres szótanulást.

3.2. Kollaboráció

Ha a diákok **közös** munkát végeznek, és a tevékenység során **párokban** vagy **csoportban** kell együtt, felelősséget vállalva dolgozniuk, megbeszélniük egy adott témát, megoldaniuk egy problémát, vagy létrehozniuk valamit, akkor létrejön a kollaboráció. Bár sokan asszociálhatnak a szótanulás folyamatára úgy, hogy az inkább individualizált tanulási folyamat, ha azonban szókincstanításról beszélünk, akkor nagyon is jelentős szerepe van a társaknak. Közös feldolgozás során egy-egy szó többször, többféleképpen elhangozhat, így a tanulók mélyebben foglalkoznak vele, és így könnyebben elsajátítják. A különböző nyelvi játékok alkalmazása az órán különösen nagy hasznot jelenthet a lexikai folyékonyság fejlesztésében is, hiszen ha a diákok párban vagy csoportban dolgoznak, akkor több a célnyelvi teljesítmény (output), hiszen egyszerre többen is használhatják a nyelvet.

3.3. Problémamegoldás

Adott tevékenység **problémamegoldást** követel meg, ha a diákoknak egy számukra új kérdésre kell megoldást találniuk, vagy olyan feladatot kell elvégezniük, amelyhez nem kaptak instrukciókat, tehát nem áll rendelkezésre minden információ, illetve nincsenek megadva azok a lépések, amelyeket a megoldás eléréséhez követniük kell. Ilyennek számít az is, ha a tanulóknak egy összetett dolgot kell megtervezniük, ami megfelel a kiadott követelményeknek, és követi az eddig elsajátított eljárásokat, koncepciókat és tényeket. A szótanulás során számos olyan kérdés, probléma vetődik fel, amit a diákok különösen akkor képesek megoldani, ha előzőleg követendő mintát vagy mintákat kaptak a tanártól. Ilyen önálló feldolgozásra lehet kiváló példa a szövegkörnyezetből való következtetés új szavakra, illetve a szótárhasználati stratégiák alkalmazása az órán vagy esetleg otthoni környezetben. Ezek azért is fontosak, mert egy-egy új szó feldolgozása vagy kikerülése az iskolai kontextustól függetlenül is

létezik. Ennek oka, hogy a nyelvelsajátítás során legfőképpen a szókincs tanulása az, amelyik sohasem zárul le, ráadásul az anyanyelvünkön is előfordulhat új szó, így a szövegkörnyezet jelentőségének felismerése, a szótárhasználati és szókincstanulási stratégiák alkalmazása más nyelveken is nagyban elősegítik a tanulást.

Mivel a 21. századi problémamegoldó készség leginkább a **valós problémák** feldolgozására utal, erre lehet jó példa, ha egy osztályban arra kérjük meg a diákokat, hogy turisták számára állítsanak össze egy alapszavakból álló túlélőkészletet az anyanyelvük legfontosabb szavaival és kifejezéseivel. Ez esetben a tanulók valódi helyzetet dolgoznak fel, fontos döntéseket hoznak arról, hogy mely szavak fontosak igazán egy turista számára, és ezzel a szógyakoriságról is képet kapnak. Visszautalva a korábban említett tudásépítés és kollaboráció készségekre, természetesen láthatjuk, hogy a túlélőszótár összeállítása során új tudást hoznak létre, és a csoportmunka is jelentős szerepet kap abban, ha együtt kell egy ilyen szótárat létrehozni.

3.4. Önszabályozás

Bár az önszabályozás jelentősége az egész nyelvtanulás folyamata alatt megnyilvánul, a szókincstanulásban kiemelten fontos az egyén tudatos hozzáállása, kitartása és motivációja, hiszen sok befektetett energia szükséges ahhoz, hogy minél nagyobb és jól alkalmazható szókincset alakítson ki. Ezen a ponton meg kell jegyeznünk, hogy a szótanulás során kétféle tanulást különböztetünk meg. **Járulékos vagy mellékes szóelsajátítás** (implicit/incidental vocabulary learning) akkor történik, ha valamely szöveg hallgatása közben vagy olvasás során elsajátítjuk a szót anélkül, hogy tudatosan arra fókuszálnánk. Ebben az esetben az önszabályozás azért kap jelentős szerepet, mert a tanulónak egyénileg kell megteremtenie a lehetőséget, hogy idegen nyelven audiovizuális szöveget hallgasson és nézzen, illetve minél több írott szöveggel találkozzon. Természetesen a tanár nagyban segíthet azzal, hogy irányt mutat a hallott és írott szövegek kiválasztásával kapcsolatban, és hangsúlyozza ezek fontosságát.

A másikfajta szótanulás az **intézményes szótanulás** (explicit/instructional vocabulary learning), amely az osztályteremben zajlik, és tudatos folyamat (legalábbis a tanár részéről bizonyosan). Ennek során a szavakat többnyire a tanár választja ki, illetve a diákok is eldönthetik, hogy mely szavak fontosak számukra. Mivel a tanulási folyamat egyénileg nagyon eltérő időt vehet igénybe, elengedhetetlen, hogy a diákok közeli és távoli célokat tűzhessenek ki maguk elé a saját szókincsük fejlesztésével kapcsolatban. Ez az önkontrol segít abban, hogy a hatalmas mennyiségű szót és kifejezést be lehessen kisebb egységekre osztani, természetesen a tanár segítségével, ha szükséges. A diákok többféleképpen tervezhetik a munkájukat, például egy összetett feladatot részekre bonthatnak, és eldönthetik, hogy hogyan dolgozzák fel a szót, vagy hogyan tanulják meg azt, de mindenképpen meg kell tervezniük, hogy milyen sorrendben milyen tevékenységeket végeznek el, és ehhez határidőt is kell szabniuk maguknak.

Az **értékelési kritériumok előzetes megadása** abból áll, hogy a tanár pontosan tudatja diákokkal, hogy tevékenységüket mi alapján értékeli. Iskolai környezetben, ahol a szavak tudásának felmérése nagy hangsúlyt kap a számonkérés során, fontos, hogy a diákok teljesen tisztában legyenek azzal, hogy egy szót vagy kifejezést (esetleg témát) milyen módon fog a tanár számon kérni. Például a szavak egyik leggyakrabban használt tesztelési módja a jelentés megadása anyanyelvről célnyelvre, ami sokkal nehezebb a kezdő tanulók számára, mint fordítva. Az értékelési kritériumok megadásánál lehetőség van arra, hogy a szótudás mélységének már szempontjait is számon kérhessük, ha tanítottuk azokat. Bármi is legyen azonban a számonkérés módja, lényeges, hogy a diákok tudják, hogy milyen szavakat és milyen módon kér tőlük számon a tanár.

4. Az IKT-eszközök használata a szókincstanulásban

4.1. Mobileszközök a szókincsoktatásban

Ma már számos olyan IKT-eszköz áll rendelkezésre, amelynek segítségével szavakat lehet tanulni és gyakorolni. Tanulmányukban Fraga és munkatársai (2011) második nyelvet tanuló diákok iPod-használatát vizsgálták szókincsfejlesztés céljából. Kvalitatív és kvantitatív adatokat egyaránt használtak, hogy összevessék a középiskolai tanulók véleményét és eredményeit a kétfajta szókincsoktatás után. Míg az egyik csoport hagyományos, IKT-eszközök nélküli oktatásban részesült 6 héten át, addig a másik csoport digitális technológia segítségével sajátította el a tananyagot. Összeségében vegyes eredmények születtek. Bár nem voltak jelentős különbségek a két csoport eredményességében a szókincstanulás területén, a digitális eszközöket használó diákokat jobban lekötötték az iPod-ok, és ezáltal jobban megtanulták a szavak definícióit.

A mély elköteleződés (deep engagement) fontosságát Mayer (2001) **multimédiás tanulásmélete** igazolja, amely öt fő alapvetésből áll. Az első a **többszörös ábrázolás** elve, ami arra utal, hogy jobb, ha a magyarázatot képekben és szavakban egyaránt megjelenítjük, mert jobban elősegíti a tanulást, mint ha csak egy forrást használunk. Ezt a tényt az emberi memória modelljei is megerősítik (lásd pl. Baddeley 1999). Az **egyidejűség** elv lényege, hogy erősebb a hatás, ha mindez egy időben történik. A harmadik fontos szempont, hogy a **szóbeli magyarázat** előnyösebb az írásbelinél. Az **egyedi különbségek** alapelve azt hangsúlyozza, hogy minél alacsonyabb szinten van egy tanuló, annál fontosabbak a fenti alapelvek. Végül a **koherencia** alapelve szerint fontos, hogy minél kevesebb zavaró vagy nem odatartozó kép vagy fogalom jelenjen meg, amely elvonná a tanuló figyelmét. Nagyon fontos még kiemelni, hogy Mayer szerint csak egy bizonyos határig vagyunk képesek feldolgozni az információt, és a tanuló felelős szerepet játszik abban, hogy kiválassza a számára releváns információkat, és azokat beépítse meglévő tudástárába. Összegzésképpen,

számos olyan párhuzamos vonás található a multimédiás tanuláselmélet és a szókinccstanítás alapelvei között, amely megerősíti, hogy a mobiltanulás nagyban segítheti a szótanulást.

Illusztrációképpen felidézhetjük Laufer és Hulstijn (2001) **megterhelés elméletét** (Involment Load Hypothesis), amely szerint a szótanulás folyamata során a feldolgozás mélysége nagyban befolyásolja, hogy egy adott szót mennyire tudunk megtanulni: minél mélyebben foglalkozunk vele (például kikeressük a jelentését) és van rá szükségünk, annál nagyobb az esély arra, hogy később fel tudjuk idézni. Az odafigyelés a kiválasztásban és az aktív részvétel nagyban befolyásolja a szóval kapcsolatos tudatosságot is, elősegítve a sikeres szótanulást. Ennek megfelelően, több tanulmány jelezte a hozzáadott multimédiás komponensek pozitív hatását, így például a grafikai ábrázolások, vizuális és szóbeli szövegek mind hozzájárultak a hatékonyabb szótanuláshoz (lásd: Abraham 2008; Kim–Gilman 2008).

Az e-tanulás előnyeinek fényében egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a számítógépes játékok hatékonyságával kapcsolatban mind a járulékos szókinccstanulás, mind a szókinccsoktatás területén. Szövegelemzés segítségével Thorne, Fisher és Lu (2012) a *World of Wars* (Háborúk Világa) nevű népszerű online játék és külső weboldalai nyelvészeti közegének természetét és összetettségét vizsgálta. Számos olyan feltételt neveztek meg, amely elősegíti a járulékos szótanulást. Ezek közé tartozik az olvasás és az online kommunikáció, hiszen a játékosok rengeteget olvasnak ahhoz, hogy a feladatokat meg tudják oldani, emellett kommunikálnak a többi játékosal, és így számos írásbeli műfajjal önkéntelenül is megismerkednek. A perszonalizáció szerepe szintén jelentős, hiszen a játékon keresztül mindenki a számára valóban fontos szavakkal találkozik leginkább.

A szándékos szótanulást vizsgálta Cobb és Horst (2011). Tanulmányukban a *Word Coach* nevű kereskedelmi szótanuló játékot elemezték, amelyet kifejezetten oktatási céllal készítettek. A kutatás során 11-12 éves korú gyermekek játszottak két hónapon keresztül a játékkal, és a szóelsajátításukat egy kontrollcsoportéval vetették össze. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős előnyre tettek szert a számítógépes játékkal játszó gyermekek. Idősebb tanulókkal végeztek vizsgálatot G.G. Smith és munkatársai 2013-ban. Kutatásuk során egy online és egy offline tanulási környezetet hasonlítottak össze. Míg az előbbi széljegyzetekkel ellátott számítógépen található szövegeket tartalmazott, amelyet egy produktív számítógépes szójáték követett, az utóbbi hagyományos szövegekönvből állt fordításokat tartalmazó szólistával, majd a tanulás végén egy többválasztós teszt mérte a tudást. Talán nem meglepő, hogy az online környezetben tanulók jobban teljesítettek a hagyományos oktatásban részt vevő társaiknál, említésre méltó azonban, hogy magas volt a korreláció a játék során nyújtott teljesítmény és az utóteszt eredményei között, ami az online tanulás motivációs jelentőségét emeli ki. Úgy tűnik, hogy a maga a játék, az interakció a játék során, az időkorlátok és az azonnali visszacsatolás mind pozitív jellemzőként jelennek meg.

Korábbi tanulmányok eredményei alapján a kutatók erősen javasolták a számítógépes játékok iskolai környezetben való kihasználását a nyelvtanítás területén.

A mobil tanulási környezet hasznos eszközként jelenik meg a **stratégiák fejlesztésében** is. Ranalli (2013) olyan online forrást fejlesztett ki és tesztelt le, amely szótanulási stratégiák oktatására szolgál a szómélység tudatosságának és a webalapú szótárak használatának javítására. A szerző úgy találta, hogy a résztvevők számára igen hasznosnak bizonyult az önszabályozáson alapuló multimodális tréning. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a technológia a szótudatosságot és az önszabályozást is pozitívan befolyásolja.

4.2. Online szótárak használata

A szókincsfejlesztéssel kapcsolatban nem szabad elfeledkeznünk a szótárak fontos szerepéről. Mivel a gyors technológiai fejlődésnek köszönhetően a szótárak világában is jelentős változások történtek, az online szótárak egyre népszerűbbek (Gally 2012). A következő rész ezek jelentőségéről szól.

Oppentocht és Schutz (2003) számolt be arról, hogy az online szótárak sokkal kevésbé statikusak és sokkal interaktívabbak, mint a nyomtatott szótárak. Ez a dinamikusság bizonyítást nyer, ha a keresés gyorsaságára gondolunk, hiszen elég beírni a szót (sokszor az első pár betű is elég már), és nem kell az ábécésorrenddel bajlódunk. A másik fontos előny, hogy az online szótárak folyamatos szerkesztés alatt állnak, így a felhasználók mindig friss információkhoz juthatnak, és a hibákat is lehet javítani. De Schryver (2003) úgy fogalmazott, hogy az online szótáraknak megvan az a képességük, hogy sosem avulnak el, és így a legalaposabb tudást tudják átadni. Sokszor a helykihasználás is előnyösebb az online szótárak esetében, hiszen klikkelni lehet, ha valamiről még több információt szeretnénk megtudni, és a szótárszerkesztőknek nem kell a hely szűke miatt aggódniuk. Szintén nem elhanyagolható tényező, hogy a legtöbb online szótár ingyenesen hozzáférhető, így bárki számára elérhető, aki internetkapcsolattal rendelkezik. Végül, de nem utolsósorban térjünk rá a szótanulás szempontjából meghatározó tényezőkre, amelyek figyelembevételével a tanárok megkönnyíthetik tanulóik szókincsfejlődését.

- A legtöbb online szótár a kiejtést nemcsak leírva gyakorolja, hanem valóban kiejtve a szót. (Az angol nyelvben még a két fő dialektus kiejtése is sokszor elkülönül.) Ez nagyon sokban segítheti a szómélység egyik fontos tényezőjét, a szóbeli alak tanulását, hiszen akárhányszor meghallgatható.
- Az online szótárakban több lehetőség nyílik különböző példamondatok megadására, és a különböző jelentések és a szóval alkotott, rögzített kifejezések mind jobban elkülönülnek, mint a nyomtatott szótárakban.
- Nagyon sok online szótár létezik: ilyenek például a szókapcsolatokkal foglalkozó vagy a szinonima/antonima szótárak, amelyekkel a szótudásmélység ezen komponenseit lehet fejleszteni.

4.3. Adatvezérelt tanulás (Data-driven learning)

A korpusznyelvészet növekvő népszerűsége nagyban elősegítette a mostanában megjelent tanulmányokat a **rögzített szófordulatokkal** (formulaic sequences) kapcsolatban, hiszen a gyakoriság egyre fontosabb tényező a lexikai egységek vizsgálatában. Biber és munkatársai (1999) a gyakoriság elvét vették figyelembe, amikor a gyakran előforduló szófordulatokat **lexikai kötegeknek** (lexical bundles) nevezték el. Ez némileg megváltoztatta a **többszavas lexikai egységek** (multi-word units) pragmatikus szemszögből való vizsgálatát, és rávilágított arra a tényre, hogy a nyelv, túlmutatva a szókinccsen, gyakran előforduló sémákból áll, és a szókinccs és a nyelvtan valójában egymástól függ, és elválaszthatatlan egymástól (Römer 2009). Tradicionálisan a nyelvtanítás során a szókinccs és a nyelvtan mindig két különálló egységnek számít(ott), amelyhez másféle pedagógiai eszközök szükségesek. Valójában azonban a korpuszokban elérhető hatalmas mennyiségű adat egyre jobban megkérdőjelezi a nyelvtan-szókinccs dichotómiáját. Ezért a következő részben ennek az eredetét vizsgáljuk, valamint pedagógiai relevanciájára szeretnénk felhívni a figyelmet.

Römer (2009) az alábbi korpuszalapú bizonyítékokat sorolja fel a szókinccs és a nyelvtan összefüggésének igazolására. Sinclair (1991) idiómaelve (Idiom Principle) azt feltételezi, hogy ellentétben a nyílt választás modelljével, mely szerint a nyelvhasználók folyamatosan választások előtt állnak, hogy szintaktikailag kitöltésük a következő üres helyet a beszéd vagy az írás során, sokkal inkább az történik, hogy előre gyártott kifejezésekből választanak, és ezeket a rögzített szófordulatokat rakják egymás után aszerint, hogy mit akarnak kifejezni. Biber és munkatársai (1999) ezt a gondolatmenetet folytatják a lexikai köteg kifejezés használatával: a lexikai kötegek olyan gyakran használt szerkezetek, illetve szófordulatok, amelyek átfedésben vannak egymással, és számos nyelvi kontextusban előfordulnak. Ilyen szerkezet például az *in order to/so as to* 'azzal a céllal, hogy ...' szerkezet, amelyet az angol nyelvben célhatározásra használnak. Amint az a példából is látszik, ezek nem minden esetben teljes szófordulatok, hanem valahol a nyelvtani szerkezet és a szófordulat között helyezkednek el, és gyakran átfedésben állnak egy következő szerkezettel.

Hunston (2002) Sablonnyelvtanában (Pattern Grammar) a szófordulatok, amelyek valahol egy kontinuumon helyezkednek el az egyes szavak és az üres nyelvtani szerkezetek között, értelmes egységekké állnak össze, és kerülnek asszociációs kapcsolatba más szavakkal. Bár a fent említett elméletek más-más részét hangsúlyozzák a szókinccs-nyelvtan kapcsolatnak, közös bennük, hogy a szókinccs, a gyakoriság és a kontextus kiemelkedő fontossággal bír, és az eredmények a korpusznyelvészeti kutatásokból születtek.

Számos fontos előny származik abból, ha sablonokban gondolkodunk a szókinccs-tanítás során, különösen a szövegértés, a nyelvtani pontosság, a folyékonyság és a rugalmasság terén (Hunston–Francis–Manning 1997). Először is, a sablonnyelvtan kontextusra épül, bármily kicsi is legyen az. Ez azt jelenti, hogy a szövegértést

különösen elősegítheti, ha a nyelvtanuló egy ritkábban előforduló szóval találkozik, de a séma ismerős. (pl. az angolban az *it is no surprise/it is no wonder* 'nem meglepő/nem csoda' kifejezéseknél). Ha felhívjuk a diákok figyelmét ezekre a sémákra, a megfigyelésük is fejlődik, és ez pozitív hatással lehet a nyelvtani pontosságra is, hiszen minél többet találkoznak egy szerkezettel, annál valószínűbb, hogy helyesen tudják használni. Harmadsorban, mivel a sablonok szintén előre gyártott szószerkezetek, használatuk egyértelműen javítja a folyékonyságot, különösen akkor, ha több ilyen szerkezetet használunk egymás után. Mivel ezek a szerkezetek nem annyira kötöttek, mint az idiómák, adódik némi lehetőség a kreatív nyelvhasználatra is; viszont mivel kötöttebbek, mint az üres nyelvtani szerkezetek, könnyebb őket megérteni és használni. A legvégső előny az, hogy a nyelvtanárnak megvan az a lehetőség, hogy akár jelentés vagy sablon szerint csoportosítsa a szószerkezeteket, és a kifejezésnek azt a rétegét tanítsa meg a diákoknak, amelyre az adott kontextusban és szinten szükségük van. Ez azért is fontos, mert ezekkel a csoportosításokkal elérhetjük, hogy a szómélység gyakran elfeledett szempontjai, mint például a szókapcsolati vagy nyelvtani tudás is előtérbe kerüljenek.

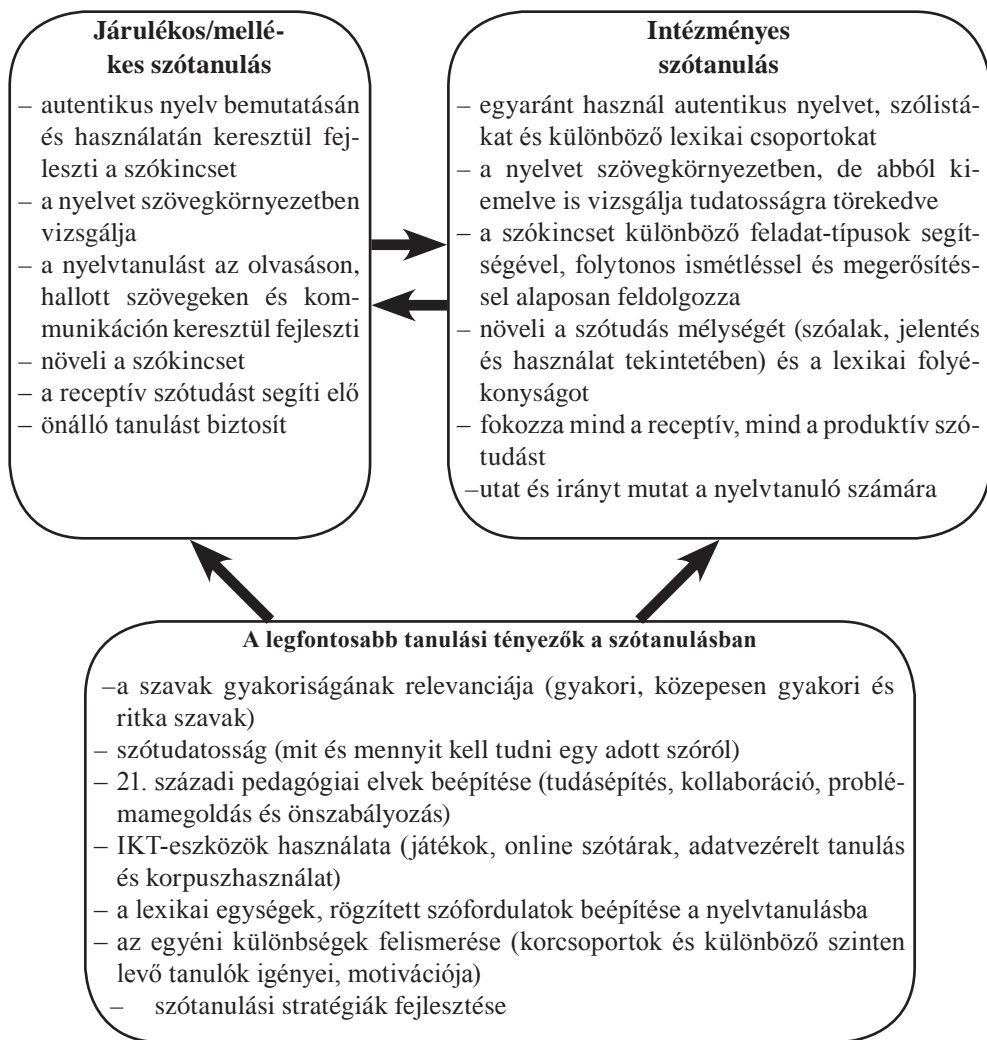
Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a jelenlegi kutatások egyértelműen a szókincs és a nyelvtan szoros összefüggését állapították meg, és ajánlatos lenne, ha ez a pedagógiában is megjelenne. Egyre több kutatási eredmény hangsúlyozza a lexikai és nyelvtani sablonok hatékonyságát a nyelvtanításban (lásd Cobb–Boulton 2014), ezért fontos lenne, hogy minden nyelvi szinten helyet kapjanak az oktatásban. Friss kutatások ennek lehetőségét a különböző nyelvi korpuszok használatában és adatvezérelt tanulásban látják. Leńko-Szymańska (2014) amellet érvel, hogy a nyelvi adatbázisokat kellene az osztálytermi tanításban jobban kihasználni úgy, hogy a tananyagírók és a tanárok egyaránt készítenek korpuszalapú feladatokat.

5. Összegzés

Cikkünk célja az volt, hogy ismertessük a szókinccstanulás legfontosabb fogalmait és a legfrissebb kutatási eredményeket, valamint bemutassuk, hogy a 21. századi pedagógia és annak egyik fontos eleme, az IKT-eszközök hogyan alkalmazhatóak a nyelvtanulás folyamatában. A legjelentősebb pontokat az 1. ábra szemlélteti, ám összegzésként levonhatjuk az alábbi konklúziókat:

- A sikeres szókincs-elsajátításhoz létfontosságú a szókinccméret, a szótudásmélység és a lexikai folyékonyság fejlesztése járulékos/mellékes formában és intézményes keretek között egyaránt.
- A 21. századi pedagógia elvei – a tudásépítés, a kollaboráció, a valódi problémamegoldás és az önszabályozás – használható lehetőségeket nyújtanak mind a szókincs elsajátításában, mind az egyéni és a csoportos szóismeret szinten tartásában.

- Az IKT-eszközök és a különböző online játékok biztosítják a mélyebb elköteleződést, növelik a motivációt és az interaktivitást, valamint fejlesztik a különböző szótanulási stratégiákat. Az online szótárak és a korpuszok által támogatott adatvezérelt tanulás számos opciót ad a tanár és a diákok számára a tekintetben, hogy a nyelvben előforduló gyakoriság alapján mely szavakat és rögzített szófordulatokat érdemes tanulni.



1. ábra

A szókincstanítás legfontosabb tényezői: a járulékos szótanulás és az intézményes szókincstanítás integrálása a tanulási folyamatban – összefoglaló

Szakirodalom

- Abraham, L. (2008): Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: a meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning* 21. 199–226.
- Adolphs, S. – Schmitt, N. (2003): Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics* 24. 425–438.
- Baddeley, A.D. (1999): *Essentials of human memory*. Hove: Psychology Press.
- Biber, D. – Johansson, S. – Leech, G. – Conrad, S. – Finegan, E. (1999): *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Cobb, T. – Boulton, A. (2014): Classroom applications of corpus analysis. In: Biber, D. – Reppen, R. (eds.): *The Cambridge handbook of corpus linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. – Horst, M. (2011): Does word coach coach words? *CALICO Journal*, 28/3. 639–661.
- Daller, H. – Milton, J. – Treffers-Daller, J. eds. (2010): *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Schryver, G. M. (2003): Lexicographers' dreams in the electronic-dictionary age. *International Journal of Lexicography* 16/2. 143–199.
- Doró Katalin (2007): Választékos idegen nyelvi szókincs: Előny vagy feltétel? In: Várad Tamás (szerk.): *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 24–33. <http://www.nytud.hu/alknyelvdoc07/proceedings07/Doro.pdf> (2015. 03. 13.)
- Fraga, L. M. – Harmon, J. M. – Wood, K. D. – Buckelew-Martin, E. (2011): Digital word walls and vocabulary learning: The use of iPods to facilitate vocabulary instruction with ESL students. *Journal of the Research Center for Educational Technology* 7/2. 38–57.
- Gally, T. (2012): Kokugo Dictionaries as Tools for Learners: Problems and Potential. *Acta Linguistica Asiatica* 2/2. 9–19. <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/article/view/168/117> (2015. 02. 12.)
- Hu, M. – Nation, I. S. P. (2000): Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 23. 403–430.
- Hunston, S. (2002): Pattern grammar, language teaching, and linguistic variation: applications of a corpus-driven grammar. In: Reppen, R. – Biber, S.M. – Fitzmaurice, D. (eds.): *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunston, S. – Francis, G. – Manning, E. (1997): Grammar and vocabulary: Showing the connections. *ELT Journal* 51. 208–216.

- ITL Research (2011): Innovative Teaching and Learning Research 2011. Findings and Implications. <http://itlresearch.com/images/stories/reports/ITL%20Research%202011%20Findings%20and%20Implications%20-%20Final.pdf> (2015. 03. 04.)
- Kim, D. – Gilman, D. A. (2008): Effects of Text, Audio, and Graphic Aids in Multimedia Instruction for Vocabulary Learning. *Educational Technology & Society* 11/3. 114–126.
- Laufer, B. – Hulstijn, J. (2001): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Applied Linguistics* 22/1. 1–26.
- Leńko-Szymańska, A. (2014): Data-driven learning in teacher training: tackling the challenge. Lancaster. [előadás 2014 júliusában a Teaching and Language Corpora c. konferencián]
- Mayer, R. E. (2001): *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Milton, J. – Hopkins, N. (2006): Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners? *Canadian Modern Language Review* 63. 127–147.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006): How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review* 63. 59–82.
- Oppentocht, L. – Schutz, R. (2003): Developments in electronic dictionary design. In: van Sterkenburg, P. (ed.): *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins. 215–227.
- Ranalli, J. M. (2013): Online strategy instruction for integrating dictionary skills and language awareness. *Language Learning & Technology* 17/2. 75–99.
- Römer, U. (2009): The inseparability of lexis and grammar: Corpus linguistic perspectives. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7. 141–163.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12. 329–363.
- Schmitt, N. (2010): *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sinclair, J. McH. (1991): *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, G. G. – Li, M. – Drobisz, J. – Park, H. R. – Kim, D. – Smith, S. D. (2013): Play games or study? Computer games in ebooks to learn English vocabulary. *Computers & Education* 69. 274–286.
- Stæhr, L.S. (2008): Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal* 36. 139–152.

- Thornbury, S. (2009/2002): How to teach vocabulary. Harlow: Pearson Longman. [első megjelenés: 2002]
- Thorne, S. T. – Fischer, I. – Lu, X. (2012): The semiotic ecology and linguistic complexity of an online game world. *ReCALL* 24/3. 279–301.
- Waring, R. – Nation, I. S. P. (1997): Vocabulary size, text coverage, and word lists. In: Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 6–19.
- Wolter, B. (2001): Comparing the L1 and L2 mental lexicon. A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 41–69.

A fordítási kompetencia fejlesztése

Modellek és módszertani ötletek nyelvtanároknak

1. A fordítási feladatok elméleti háttere

Daniel Gile (2009) a fordítás oktatásáról szóló könyvében tágan értelmezi a fordítás fogalmát. Meghatározása szerint a nagy kezdőbetűvel írt Fordítás (Translation) magába foglalja az írásbeli és szóbeli közvetítést egyaránt. A jelen tanulmányban terjedelmi okok miatt csak az egyik tevékenység, tehát a köznapi értelemben vett fordítás (írásbeli nyelvi közvetítés) végzéséhez szükséges kompetenciákra és nyelvórai gyakorlatjukra térünk ki.

1.1. A fordítási kompetencia modellje

A tanulmány a fordítási kompetencia következő meghatározását veszi alapul: „azon tudás, képességek és attitűdök összessége, amelyre egy szöveg lefordításához szükség lehet” (PACTE 2002: 43). A meghatározás feltételezi két nyelv, az anyanyelv és egy idegen nyelv ismeretét. A fordítási kompetencia meghatározásával foglalkozó szakirodalom (melyről Pym 2003-as cikkében találhatunk egy áttekintést) különböző részképességekre bontva tárgyalja a fordítási kompetenciát. A jelen tanulmány egy későbbi, a technikai fejlődést is figyelembe véve leírt, a hivatásos fordítók kompetenciáit számba vevő modellt hasonlít össze a nyelvpedagógiában kiindulási pontnak tekintett kommunikatív kompetencia modelljével.

A fordítási kompetencia a következő hat alkompetenciából áll össze (Gambier 2009):

- nyelvi kompetencia (language competence),
- interkulturális kompetencia (intercultural competence),
- információkereső kompetencia (information mining competence),
- tematikus kompetencia (thematic competence),
- fordítói szolgáltatások nyújtása (translator service provision competence),
- műszaki-technikai kompetencia (technological competence/mastery of tools).

A **nyelvi kompetencia** alapját képezi a fordítási készségnek. A modell ismertetésének már a kezdetén meg kell azonban jegyeznünk, hogy a nyelvi kompetencia itt két nyelvet foglal magában: egyrészt az anyanyelvet, másrészt az idegen nyelvet (míg a nyelvtanításban alapul vett kommunikatív kompetencia modellek nagyrészt az idegen

nyelvre fókuszálnak). A jelen tanulmányban a fordítástudományban gyakran alkalmazott A-nyelv és B-nyelv, valamint forrás-és célnyelv kifejezéseket fogom használni. Az előbbi a nyelvek ismeretének szempontjából közelíti meg a témát, az A-nyelv a diák anyanyelve, a B-nyelv pedig az idegen nyelv, amiről, és amire fordítani tud. A sikeres közvetítéshez a fordítónak mindkettőt jól kell értenie, és tudatosan kell használnia. Az utóbbi megkülönböztetésben a forrásnyelv a lefordítandó, eredeti szöveg nyelve (ez természetesen lehet a fordító A-, illetve B-nyelve is), a célnyelv pedig amire fordítunk.

A nyelvi kompetencián belül kiemelt szerephez jut a szövegértés és szövegalkotás készsége. A fordítás folyamatának két pólusa a forrásnyelvi szöveg, tehát a lefordítandó szöveg és a célnyelvi szöveg, amely a lefordított szöveget jelenti. A folyamat lényege a forrásszöveg megértése és értelmezése, majd a célszöveg megalkotása. A célszöveg sikeres megalkotását jól szolgálhatják a nyelvórákon tanult nyelvtan, szókincs és az idegen nyelv használatához kötődő szabályok.

Szoros kapcsolatban áll a nyelvi készségekkel az **interkulturális kompetencia**, amely két részre oszlik a modellben: szociolingvisztikai kompetenciára, melynek segítségével a fordító a szövegnek az adott kultúrán belüli funkcióját helyesen ismeri fel, és szöveghez kapcsolódó kompetenciára, amely a két nyelv eltérő szövegkonvencióira vonatkozó tudatosság. Idetartozik még a két nyelvhez kapcsolódó kultúra (kultúrák) alapos ismerete, amely a nyelvi résznél említett megértést és értelmezést segíti, illetve alapja a célnyelvi eszközök megválasztásának.

A célnyelvi szöveg megalkotásakor a fordító – hivatásos és diák egyaránt – segítségükre: szótárakra, szakkönyvekre és manapság leginkább az internetre támaszkodik. Ezek használata jelenti az **információkereső kompetenciát**. A nyelvi kompetencia tehát nem úgy értendő, hogy mindkét nyelv építőelemeinek a megértés és az alkalmazás szintjén is spontán rendelkezésre kell állniuk – persze hasznos és dicséretes, ha ez nagyrészt így van. Ám épp olyan fontos, hogy a fordító gyorsan és hatékonyan tudjon keresni a meglévő információforrásokban. Maradva a legegyszerűbb példánál, a hagyományos kétnyelvű szótárak használatát is meg kell tanulni, hiszen a keresési stratégiák, és a találatok elbírálásának hiányosságai helytelen megoldásokhoz vezethetnek. Az internetes keresés lehetőségei is messze túlmutatnak a Google keresőmotorjának használatán: számos adatbázis, korpuszalapú szótár és más tudástár áll rendelkezésre az interneten. Ezen források hasznosítása és helyes használata lényeges és tanulható/tanítható készség.

A negyedik kulcskészség a **tematikai kompetencia**, amely a megértést és az értelmezést támogatja. Ez a rész a nyelven kívüli elemeket jelenti, azt a háttértudást, általános műveltséget, amely lehetővé teszi a szöveg minden rétegének megértését, illetve kutatómunka végzését a kevésbé ismert területeken. A fordítás gyakran ismeretlen területekre vezet a fordítót. Egyszerű példa erre egy külföldi recept lefordítása, amely a fordító számára ismeretlen hozzávalókat tartalmazhat. Okos stratégia

ilyen esetben már lefordított receptekben böngészni, vagy lexikonokban, a Wikipédián utánanézni, hogy hívják nálunk az adott élelmiszert. Ez a kutatói kedv és kíváncsiság alapvető tartozéka a fordítói munkának. Minél szívesebben nyújtogatja a nyelvhasználó tematikai kompetenciájának határait, annál jobb eséllyel alkot majd minőségi fordításokat.

Az ötödik készség a **fordítási szolgáltatások nyújtása**, amely a közoktatásban kevésbé releváns az idegennyelv-órákon. Ez a készség a fordító piaci ismereteit, túlélését és sikerét támogatja. Magában foglalja a tárgyalási, készségeket, az etikus munkavégzést, a jártasságot a pénzügyekben és vállalkozásban. Egy találkozás, beszélgetés a piacon dolgozó fordítóval vagy tolmáccsal azonban igen motiváló és érdekes tapasztalat lehet a nyelvtanuló számára, ilyen módon ismerkedhet meg a kompetencia-modell ezen részével. A témáról bővebben *A modern fordító és tolmács* című tanulmánykötetben olvashatunk (Horváth 2015).

A hatodik és egyben utolsó készség a **műszaki-technikai kompetencia**, amely a fordított dokumentumok elkészítésével, kezelésével és tárolásával kapcsolatos készségeket öleli fel. A nyelvórára készülő fordításokat a diákok kézzel, esetleg szövegszerkesztő segítségével írják. A fordítás elkészítése során otthon biztosan igénybe veszik az internet adta lehetőségeket szókincs és háttér-információ keresésekor. A piacon dolgozó fordítók célnyelvi szövegeik megalkotásakor azonban már többnyire úgynevezett fordítástámogató eszközökkel (az angol szakkifejezéssel: CAT tools) dolgoznak. Ezek az eszközök nagyrészt előre mondatokra tagolják a forrásszöveget, és két oszlopot mutatnak: a forrásszöveget és a kezdetben üres, célnyelvi szövegnek szánt oszlopot, ahova a fordító mondatonként beírhatja, majd később még szerkesztheti, javíthatja fordítását. A szoftverekben készíthet a fordító saját szótárakat és fordítómemóriát, amely tárolja az összes addig lefordított szöveget, és ismétlődések esetén előhívja azt.

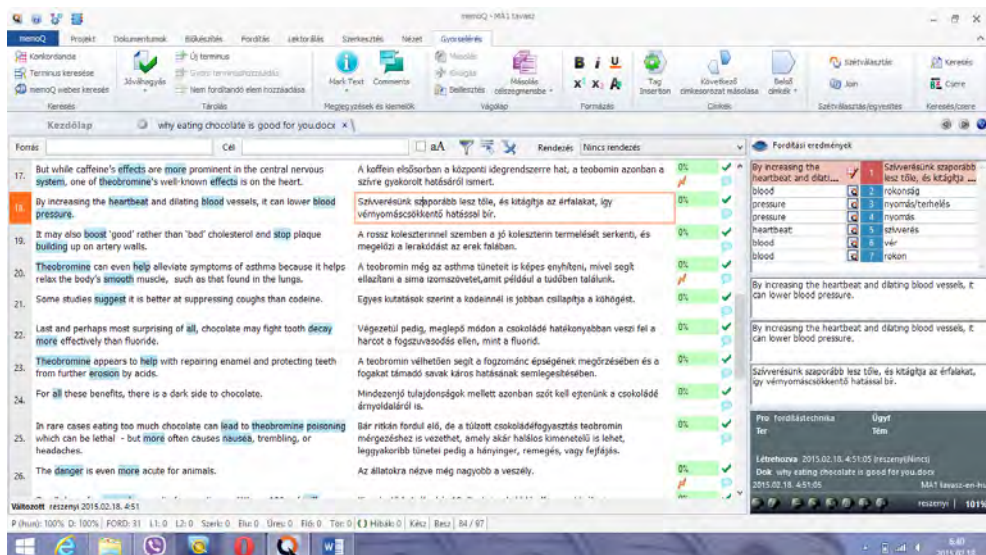
A piaci szereplőkkel való találkozáshoz hasonlóan érdekes és motiváló lehet a diákok számára, ha megismerkednek egy ilyen szoftverrel (a leggyakrabban használtak közt van a MemoQ és SDL Studio), bár a kompetencia prioritása nem mondható magasnak a nyelvtanulók szempontjából. A közoktatásban résztvevők korosztálya azonban már a digitális bennszülöttek generációja, így az idegen nyelvek hétköznapi használatához kötődő technikai eszközök megismerése szintén komoly motiváció forrásává válhat.

Az 1. ábra egy folyamatban levő fordítás képét mutatja a fordítástámogató szoftverben. A bal oldali nagy oszlop a forrásszöveg, a mellette látható oszlop a célnyelvi szöveg. A képernyő jobb felső felében a szótárt láthatjuk (amelyet a szoftverben terminológiai adatbázisnak hívnak), alul pedig a fordított dokumentumra vonatkozó információt.

A fenti bekezdésben leírt eszközök természetesen a műszaki-technikai kompetencia kezdőtől hivatásosig terjedő skálájának az utóbbi végletét képviselik. A kezdők

szempontjából nézve a számítástechnika-órákon (jó esetben) elsajátított szövegszerkesztési, keresési és dokumentumtárolási alapismeretek is nagyon lényegesek a fordítási kompetencia fejlesztésének szempontjából. A dokumentumok rendszerezése és a már begyűjtött információk tárolása a fordítók számára is alapvető fontosságú.

A fenti leírás is azt mutatja, hogy a fordítási kompetencia igen sokrétű. A nyelvi, interkulturális, információkereső és tematikai kompetencia jól köthető az idegen nyelv fókuszában álló kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez, míg a szolgáltatói és műszaki kompetencia szintén tartalmaz több, az iskolai tárgyakhoz (társadalmi ismeretek, számítástechnika) kapcsolódó elemet.



1. ábra:

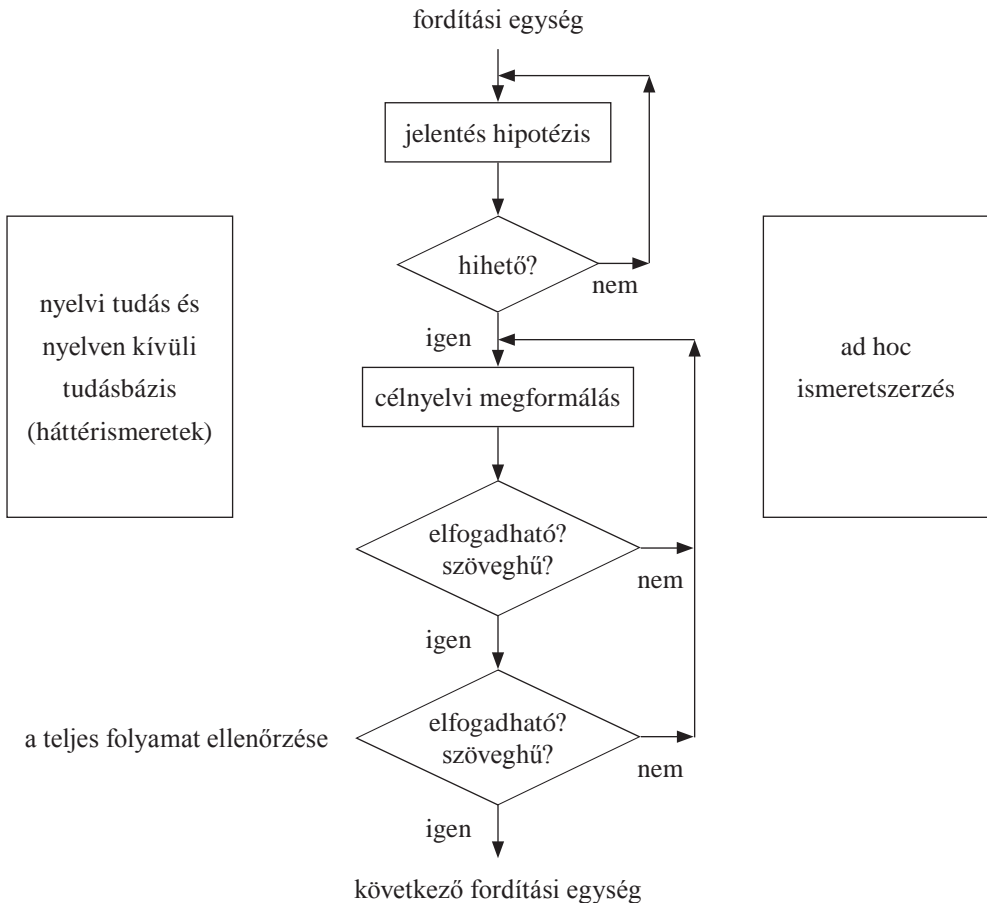
Fordítástámogató szoftver felhasználói felülete

1.2. A fordítás folyamata

A 2. ábra a fordítás folyamatát mutatja be (Gile 2009: 102, a szerző fordítása). A nyelvtanár a fordítási feladatok bevezetése előtt a modell lépései szerint át tudja gondolni, hogyan és mikor végezzenek fordítási feladatot, és mivel támogathatja diákjait a fordítás önállóan végzett részében. A fordítás kiindulási pontja a teljes szöveg elolvasása és értelmezése. A folyamat modelljében ezen az előkészületen már átesett a fordító, és elkezdti átültetni a forrásszöveget a célnyelvre.

A folyamat bemeneténél a fordítási egységet (translation unit) találjuk, ez legtöbb szöveg esetében a cím, majd egymást követő mondatok. A fordítandó mondatot a fordító ismét elolvassa, értelmezi, majd hipotézist alkot (jelentés hipotézis) annak jelentéséről. Ha feltevését hihetőnek ítéli, megformálja a fordítási egységet a célnyelven. A célnyelvi megformálást az elfogadhatóság és szöveghűség szempontjából is

ellenőrzi. A szövegűség annak biztosítása, hogy a szerző eredeti üzenetét eljuttatja az olvasónak, az elfogadhatóság pedig a célnyelvi megformálás színvonalára vonatkozik. Az ellenőrzés fázisaiban fennáll a lehetőség, hogy a fordító visszatérjen egy korábbi lépéshez, és módosítsa az értelmezést vagy a célnyelvi megformálást. Ha a célnyelvre lefordított fordítási egység megállja a helyét az ellenőrzési fázisokban, a fordító továbblép a következő fordítási egységhez.



2. ábra

Gile (2009: 102) ábrája a fordítás folyamatáról

Az ellenőrzés mondatok feletti szintje a teljes szöveg következetességének, összefüggésének és stílusának értékelése, ezt mutatja a modellben a teljes folyamat ellenőrzése. A sikeres fordítás folyamatát Gile modelljében még két forrás támogatja: a fordító nyelvtudása és nyelven kívüli ismeretei, műveltsége. Ez a tanulmány elején ismertetett modellben a nyelvi, interkulturális és tematikai kompetenciát fedi le.

A modell szerint a fordítás folyamatát kíséri az ad hoc ismeretszerzés is, amely a kompetenciák modelljében elsősorban az információkeresés során valósul meg, amelynek eredményeképp a fordító új nyelvi és egyéb tartalmi információkat tanul meg.

A fentiekből egyértelműen kiderül, hogy a fordítás komplex folyamat, amely több idegen nyelv tudásához kötődő, de attól független készségre is támaszkodik, illetve fejleszti azokat. A fordítási feladatok bevonása az idegen nyelvek oktatásába tehát komoly előnyökkel járhat a tanulók számára, akik készségeik fejlesztése mellett egy, a mindennapokban használt tevékenységben is gyakorlatot szerezhetnek.

2. Fordítási kompetencia és kommunikatív kompetencia

A kommunikatív kompetencia meghatározása a 20. század hatvanas éveitől kezdve foglalkoztatta az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia úttörőit. Celce-Murcia és kollégái 1995-ben készült tanulmányukban a következő öt alkompetenciát javasolják: nyelvi, szociokulturális, stratégiai, diskurzus- és beszédaktusokra vonatkozó kompetencia. Bár napjainkban leginkább a 2002-ben kiadott *Közös európai referenciakeret* a hivatkozási alap, jelen tanulmány alapjául az 1995-ös bővített modellt veszem, mivel véleményem szerint az öt alkompetencia segítségével világosan és kellő részletességgel írható le, hogyan fejleszthetik a fordítási feladatok a nyelvtanuló stratégiai kompetenciáját. Az egyes alkompetenciák ismertetését a fordítási kompetenciákhoz köthető ismeretek, készségek leírása egészíti majd ki.

A **nyelvi kompetencia** az idegen nyelvi kommunikáció első lépcsőjének tekinthető, és az idegen nyelv szókincsének és nyelvtani rendszerének ismeretét, és egyéb olyan kompetenciákat foglal magába, amelyek alapelemei az idegen nyelven történő szóbeli vagy írásbeli kommunikáció megvalósulásának. Bár a kommunikáció legalapvetőbb alkotóeleme a nyelvi kompetencia, a sikeres kommunikáció a fenti kompetenciák összjátékával valósul meg. A nyelvi kompetencia az idegennyelv-órák keretében további készségekre lebontva jelenik meg: ilyen a beszéd- és íráskészség, valamint a hallott és írott szöveg értése (lásd például Holló–Kontráné–Timár 1996).

A nyelvi kompetencia a fordítási kompetencia modelljében is megjelenik, mivel azonban ott két nyelv közti közvetítés a kommunikációs cél, az anyanyelvi kompetencia is fontos szerepet játszik a feladatok megoldásában. Az anyanyelv tudatos használata, rendszerének ismerete, illetve az anyanyelv és az idegen nyelv közti azonosságok és különbségek tudatosítása és a kontrasztív megfigyelések gyűjtése mind részei a fordítási modell nyelvi komponensének. Az elmúlt évtizedekben általánossá vált kommunikatív nyelvoktatásban jellemzően az idegen nyelv dominál az órákon, a fordítási kompetencia nyelvi része azonban az anyanyelv fontosságát is hangsúlyozza, ezért hozzáadott értéket jelenthetnek a fordítási feladatok a nyelvórán. További előnyként említhető, hogy a fordítási feladatok aktivizálják a más tanórákon

tanult anyagot, és arra készítetik a nyelvtanulót, hogy összefüggést keressen a különböző tanórákon tanultak közt, ami nagyban segítheti a tanultak elmélyítését, és motiváló hatással is lehet.

A kommunikatív kompetencia modell következő eleme a **szociokulturális kompetencia**, amely képessé teszi az idegen nyelv használóját üzenetének megfelelő formában történő kifejezésére a kommunikációs helyzet adott társadalmi és kulturális kontextusában. A kommunikáció sikeréhez szükséges a szituáció és a résztvevők változóinak ismerete, a megfelelő stílus kiválasztása, a kulturális tudatosság, a különbségek és hasonlóságok megértése, és a nem verbális kommunikáció jeleinek értelmezése. A kompetencia alapja a másik kultúra irányában nyitott hozzáállás, amelyet Byram (1997) interkulturális kommunikatív kompetenciának hív, és a nyelvi elemek jelentése során nagy fontosságot tulajdonít neki. A készség a nyelvórák keretében is fejleszthető, Holló (2008) *Értsünk szót!* című könyvében részletesen kidolgozott feladatokat is találunk az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére.

A fordítási kompetencia modelljében a kultúrák közti közvetítés képességét is interkulturális kompetenciának hívják, ám ez a kompetencia a fordítás szemszögéből tekint a kultúrák közti kommunikációra. A készség szociolingvisztikai és szöveghez kapcsolódó dimenzióra bontható. Az előbbi a szöveg funkciójának és jelentésének értelmezését, a forrás- és célnyelv interakciós szabályai közti különbségek ismeretét és a megfelelő regiszter kiválasztását feltételezi. Az utóbbi a fordítandó szöveg üzenetének értelmezését, az esetleges értési problémák megoldását és a célnyelvi szöveg megformálásának stratégiáit jelenti.

A kommunikatív kompetencia modell harmadik eleme a **stratégiai kompetencia**, amely a kommunikációs problémák áthidalására bevetett stratégiák összességét jelenti. A stratégiák irányulhatnak a nyelvhasználó nyelvtudásbeli hiányosságainak elfedésére (elkerülési stratégiák), hiányosságok kompenzálására, időnyerésre, a saját megnyilvánulás módosítására vagy a kommunikációs folyamat fenntartására, folytatására. A kommunikációs stratégiákat a kommunikáció természetes velejáróinak tekinthetjük, és az anyanyelvi kommunikációban is fontos szerepet játszanak, például az egyik fél számára ismeretlen szavak körülírásakor vagy a kommunikációs partner által nehezen érthető megnyilvánulás jelentésének tisztázásakor. A stratégiák nagyobb jelentőséggel bírnak a szóbeli, mint az írásbeli kommunikációban. Közvetlen alkalmazásuk tehát nem jellemző az írásban végzett fordításoknál, hiszen itt a fordító a nyelvi problémákat információkereső stratégiákkal igyekszik áthidalni.

A diskurzus vagy szövegek létrehozásával kapcsolatos kompetenciát Celce-Murcia és kollégái a következőképpen határozzák meg (1995: 13, a definíciók szerző fordításai): „A **diskurzuskompetencia** szavak, szószerkezetek, mondatok és megnyilvánulások kiválasztását, sorba rendezését foglalja magában egy egységes beszédmennyiség megnyilvánulás vagy írott szöveg létrehozásának céljából.” A szövegek létrehozásának készségéhez tartoznak a szövegkohéziós elemek (pl. utalások, kötőszavak), a deixis

(pl. személyes névmások, hely- és időhatározók), a szövegkoherencia (a szöveg egységeinek összefüggése), a szöveg műfajának sajátosságai, illetve szóbeli kommunikáció esetén a párbeszéd szerkezetének helyes alkalmazása. A fordítási kompetencia modellben a nyelvi és interkulturális komponens részeként jelennek meg a szöveghez kapcsolódó készségek. A szövegek fenti jegyei a nyelvtanulók anyanyelvéhez kapcsolódóan már a nyelvtanórákról ismerősek, az íráskészséget, fogalmazást gyakorló feladatok kapcsán pedig mind magyarul, mind az idegen nyelven megtapasztalhatták a diákok, hogyan jelennek meg a fentiek egy-egy szöveg megalkotásakor.

A kommunikatív kompetencia és a fordítási kompetencia összevetésekor alapul vett Gambier-féle fordítói profil (2009) nem ír le külön diskurzuskompetenciát, más fordítási kompetencia modellekben azonban külön készségnek számít a szövegalkotás (pl. Kelly 2005). Ez a készség a nyelvek és kultúrák közti különbségek megértésének és a közvetítés készségének igen magas szintjét feltételezi. Egy szöveg érthetősége, különösen, ha idegen nyelvről fordított szövegről van szó, nagy mértékben függ a szerző vagy fordító diskurzuskompetenciájának szintjétől.

Az utolsó, Austin (1990) beszédaktus-elméletére utaló alkompetencia, a **beszédaktusokra vonatkozó kompetencia**, amely Celce-Murcia és szerzőtársai tanulmányában újdonság a korábbi modellekhez képest: „a kommunikációs szándék átvitelének és megértésének készsége, vagyis a szándék nyelvi formába öntése, a beszélő által ismert verbális sémák alapján, amelyek illokúciós erővel bírnak” (1995: 17), tehát a beszélő szándékában álló cselekvésre utalnak. A szerzők megjegyzik, hogy a kompetencia a beszélt nyelvi megnyilvánulásokra jellemző, és írott nyelvi megfelelőjeként javasolják a retorikai kompetenciát, amely az írásbeli műfajokra jellemző fordulatokat és lexikai egységeket elemzi. A fordítási kompetencia szempontjából igen fontos ez az elem, hiszen a sikeres közvetítés egyik alapeleme a forrásnyelvi szöveg funkciójának, kommunikációs szándékának felismerése és pontos közvetítése. A fent leírt fordítói modellben ezeket a készségeket az interkulturális kompetencia foglalja magába.

A fenti fejezetben a nyelvtanulás céljaként megjelölt kommunikatív kompetencia egyik modelljét írtam le, és elemeit egybevetettem a fordítási kompetencia modelljének részeivel. Az összehasonlításból kiderült, hogy a kommunikatív kompetencia öt alkompetenciája összefüggésben van a fordítási kompetencia modell hat készsége közül az első négygel: a nyelvi, interkulturális, információkereső, és tematikus kompetenciával. A fennmaradó két terület, a szolgáltatói és műszaki-technikai kompetencia az első fejezetben leírtak szerint szintén megjelenhet a nyelvórán, ám mivel ezek szorosabban kötődnek a hivatásos fordítók világához, nem meglepő, hogy kevésbé hozhatók közvetlen összefüggésbe az iskolai nyelvtanulással. Az órai fordítási feladatok célja a diákok kommunikatív kompetenciájának fejlesztése a nyelvi közvetítésre fókuszáló feladatok segítségével, nem pedig hivatásos fordítók képzése a fordítási piac számára. Ez utóbbi külön módszertannal rendelkezik, és szakképzett oktatók végzik, felsőoktatási keretek közt, elsősorban a mesterképzés szintjén.

3. A fordítási gyakorlatok szerepe a nyelvórán

Hogyan vonjuk be tehát az idegennyelv-órákba a fordítást? Mindenképpen a kommunikatív kompetencia fejlesztését célként kitűzve, és világosan meghatározva, mit is várhatunk egy-egy feladattól, illetve hogyan illeszthető az be az órán tanultakba. Lényeges, hogy a fordítási feladatoknak is valószerű kommunikatív célja legyen, és aktivizálja, illetve fejlessze a nyelvtanuló a fordítási modellben leírt (két nyelvre vonatkozó) nyelvi, interkulturális, tematikai és információkereső kompetenciáját is.

3.1. Anyanyelvre fordítás

Az idegen nyelvről anyanyelvre fordításhoz adnak ötleteket a következő feladatok. Segítségükkel a nyelvtanár tanterve, csoportja nyelvi szintje és érdeklődése szerint tervezheti meg a fordítási feladatot, annak munkaformáját és értékelését. Mivel a feladatok célja a kommunikatív kompetencia és a tudatos nyelvhasználat fejlesztése, a fordított szövegeket is ennek fényében kell értékelni. A nyelvórai fordításoktatás megalapozásaként a nyelvtanár tanulmányozhatja az *Angol fordítóiskola* (Bart–Klaudy–Szöllösy 2003) című gyakorlatias könyvet is, amely a fordítás nyelvi és kulturális kihívásait tárgyalja sok szemléletes példa segítségével.

3.1.1. Levél vagy e-mail fordítása

Szint: alsó középhaladótól

Előkészítés: Beszélgetés a nyelvórán: előfordult-e már, hogy a nyelvtanuló hozzátartozója vagy ismerőse számára le kellett fordítania egy levelet vagy e-mailt? A csoport tapasztalata szerint magán- vagy hivatalos levél is lehet a fordítás forrás-szövege. A nyelvtanár az órán tanultak szerint is irányíthatja szövegválasztást a tanult szókinccs, nyelvtan és egyebek bevonásával. Ezt a feladatot már alsóbb szinteken is lehet végezni, hiszen a levélírásban minden diák rendelkezik némi tapasztalattal.

Fordítási fázis: A fordítást autentikus szituáció keretébe foglalva vezetheti be a nyelvtanár: pl. megkért a szomszéd, hogy fordítsd le neki azt az e-mailt, amelyet Franciaországban élő, már csak franciául tudó rokonaitól kapott. Kiváló alkalom lehet a feladat kulturális különbségek tudatosítására is. A levél értelmezése és a kihívást jelentő nyelvi elemek azonosítása mellett itt érdemes beszélni a szerző szándékáról, az üzenet fontosságáról, illetve arról is, hogy a fordító mindig a magyar olvasó fejével is gondolkodik, és fő célja az üzenet eljuttatása. A fordítás értékelésének módjaira a következő feladatokban térek ki.

3.1.2. Hírek fordítása

Szint: középhaladó

Előkészítés: A nyelvórán beszélgetés a legfrissebb hírekről a világban, illetve arról, hogy a nyelvtanulók milyen forrásokból értesülnek a hírekről. A nyelvtanulók

beszélnek kedvenc újságjaikról, hírportáljaikról. Azt is meg lehet vitatni, hogy vajon kik és miért fordítanak híreket magyarra, és kik a lefordított hírek olvasói. Szintén kiindulási pontként szolgálhat a fordításhoz egy híreken alapuló olvasáskészség feladat (forrás lehet pl. angolul a következő két portál: www.newsinlevels.com, www.simpleenglishnews.com). A feladat jól köthető a hírekre jellemző nyelvi elemek gyakorlásához is, angolban például a *reporting verbs*, a *Present Perfect* és *Present Simple* igeidők gyakorlásához.

Fordítási fázis: A tanár irányításával kiválasztja a csoport a fordítandó híreket. A feladatot érdemes egy valószínű helyzethez köthető keretbe helyezni: például a magyar nyelvű iskolaújságban vagy honlapon szeretnének érdekességeket megjeleníteni. A következő lépés a szövegek értelmezése, egy kétnyelvű szólista készítése az azokban előforduló utánajárást igénylő nyelvi elemekről. Mindez történhet órai keretek közt, csoportokban vagy párokban, a tanár segítségével. Különösen, ha az első alkalommal végzünk fordítási feladatot csoportunkkal, érdemes együtt végezni a fordítás előkészítését. Jó alkalom ez a szótárak használatáról tanultak átismétlésére, annak tudatosítására, hogy a kétnyelvű szótárak nem mindig adnak választ, vagy nem a helyes választ adják a fordító kérdéseire, és a keresést ki kell terjeszteni egy-nyelvű szótárakra, illetve témájukban a feladat szövegéhez hasonló célnyelvi szövegekre. Mindez komoly előkészületet kíván a tanár részéről is, fel kell készülnie a szövegben található kifejezések fellelhetőségeiből és a keresés buktatóiból.

A szókincs előkészítését követi az órai vagy otthoni fordítás egyénileg, párokban vagy csoportokban. Az értékelés is történhet változatos munkaformákban, ám nagyon hasznos, ha a közös elemzést a tanár a fordítások elolvasásával és kommentálásával zárja. A sorrendet megfordítva, a fordításokat értékelheti a tanár, majd a következő órán a tanulságok alapján együtt is megbeszéli a csoport a szöveget.

A hírek fordításának haladóbb változata lehet egy újságcikk vagy egy részletének a lefordítása. Ez a feladat máig részét képezi több nyelvvizsgának közép- és felsőfokon. Ha bevonjuk a nyelvtanulókat a szövegek választásába és értékelésébe, az egyhangú vizsgafeladat gyakorlása is érdekes és motiváló részévé válhat a nyelvórának. A diákok egymás számára is összeállíthatnak fordítási vizsgafeladatokat, majd a nyelvtanár irányításával az adott szempontrendszer szerint értékelhetik azokat.

3.1.3. Használati utasítás fordítása

Szint: haladó

Előkészítés: Megkérjük diákjainkat, hogy keressenek általuk gyakran használt tárgyakhoz idegen nyelvű használati utasítást. Jó példa lehet egy mp3 lejátszó, okostelefon vagy vízforraló egyszerű leírása. A nyelvórán időt szentelhetünk az összegyűjtött szövegek közös szemlélésének, érthetőségük megállapításának, majd a csoport együtt kiválaszthatja, melyik szöveget (vagy annak egy részét) szeretné lefordítani. Ennél a lépésnél fontos, hogy a nyelvtanár reálisan felmérje az egyes szövegek nehézségét, fordíthatóságát és nyelvtanulási hasznát, és ez irányítsa a választást.

Ezután az óra keretében vagy házi feladatként a diákok elolvassák és értelmezik a szöveget. Az értelmezés lépésénél a nyelvtanár felhívja a diákok figyelmét, hogy az egy- és kétnyelvű szótárak mellett érdemes úgynevezett párhuzamos szövegeket is keresni, vagyis hasonló magyar leírásokat (szövegválasztásnál arra vigyázzunk, hogy diákjaink ne találják meg a választott szöveg magyar fordítását az interneten). A szöveg értelmezése során a diákok kétnyelvű szöszedetet készítenek, és forrásait is feljegyzik.

Fordítási fázis: A diákok lefordítják a szöveget magyarra. Ezt érdemes házi feladatnak adni, mivel 10-15 mondat lefordítása is már 45-60 percet vehet igénybe, csendet és nyugalmat, valamint szótárakat és internetet igényel, ám ha valaki nagy óraszám-ban tanít egy csoportot, és olyan szerencsés, hogy iskolai környezetben is adottak az előbb említettek, órán is adhat rövidebb fordítási feladatot. Ennek előnye, hogy végig tudja kísérni a fordítás folyamatát, és facilitálhatja azt. A bátortalanabb diákok, akik úgy érzik, nem tudnak fordítani, párokban is végezhetik a feladatot, együtt keresve megoldást az egyes fordítási egységek fordítására.

A fordítás ellenőrzése, értékelése is többféle formát ölthet. Értékelheti a tanár a szövegeket, de csoportban vagy párokban is végezhető a feladat. A nyelvtanár térjen ki a fordítások szövegűsége (félrefordítások), nyelvi megformálására (nyelvhelyesség, érthetőség), valamint a fő célra: vajon képes lenne-e a magyar olvasó ezek alapján könnyedén használni a leírt gépet?

3.1.4. Audiovizuális fordítás: film(részlet) szinkronizálása

Szint: haladó

Előkészítés: A feladat nagy kihívás, ám motiváló ereje is jelentős lehet! A nyelv-tanár arra kéri a csoport tagjait, hogy meséljenek kedvenc, természetesen az idegen nyelven készült sorozatukról, filmjükéről. A nyelvtanulók mesélnek a film háttéréről, a történetről, és elmondják, miért kedves az számukra. (Kis nyelvek esetén, ha nehéz hozzájutni az adott nyelven filmekhez, követheti a feladat egy film megtekintését és feldolgozását is, melyből aztán különböző részleteken dolgoznak a csoport tagjai.) A fordítandó filmrészletek (maximum 5-10 perc, igazi haladókkal esetleg egy sorozat epizódja) kiválasztásánál fontos szempont, hogy a nyelvezet érthető, a tartalom nyelvtanulási célokra használható legyen.

Fordítási fázis: A nyelvtanulók egyénileg, párokban vagy csoportosan szinkront készítenek a filmhez. Attól függően, hogy mennyi időt szeretnének szánni a feladatra, lehet az eredeti transzkripciójával kezdeni, majd annak fordításával folytatni, vagy pedig a hangzó eredetit rögtön a célnyelvre fordítani. A fordítási fázis kivitelezését a tanár a részletek tartalma, nehézsége és hosszúsága alapján határozza meg. A szinkron elkészítésekor a fordítóknak végig kell gondolniuk a tartalom és az időzítés összehangolását a látottakkal (erről bővebben lásd Lakatos-Báldy 2015). A szinkronok bemutatásra és értékelésre kerülnek a nyelvtanórán, ami sok vidám percet

szerezhet, és nem utolsósorban érdekes kérdéseket vet fel a két nyelv, a két kultúra közti különbségről és a fordítás elfogadhatóságának hatáiról, tehát feltétlenül érdemes csoportosan is értékelni a próbálkozásokat. Ha létezik a filmnek magyar hangú változata, a feladat lezárásaként megtekinthetjük, és összehasonlíthatjuk a csoport fordításával.

3.2. Idegen nyelvre fordítás

Az idegen nyelvre fordítás kommunikatív célja az előbbi fejezet feladatainál közelebb áll a nyelvórák B-nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésére irányuló fókuszához, hiszen a tétje, hogy a nyelvtanuló A-nyelven kifejezett gondolatokat ültessen át a másik nyelvre olyan módon, hogy azok értelmezhetőek legyenek a másik nyelv és kultúra bennszülöttjének. Vicces példái ezen átültetés sikertelenségére a sok magyar étteremben hibásan angolra, németre, franciára és egyéb idegen nyelvekre lefordított étlapok, vagy említhetjük a turisták által látogatott helyeken olvasható idegen nyelvű kiírásokat. (Persze Magyarország korántsem az egyetlen hely, ahol ilyen példákat találhatunk.) Az idegen nyelvre fordításnak jó bevezetése lehet a nyelvórán, ha ilyen példák gyűjtésére kérjük meg diákjainkat.

Az alábbi feladatok közül az első kettő (receptfordítás, turisztikai kiadvány fordítása) jól kapcsolható egy diákcsere programhoz is, míg a harmadik feladatban az ön-életrajz fordításáról megtanultakat a nyelvtanuló a munka világába kilépve kétségtelenül tudja hasznosítani.

3.2.1. Ételrecept fordítása

Szint: középhaladó

Előkészítés: A nyelvtanár beszélgetést kezdeményez az órán arról, hogy kinek mi a kedvenc magyaros étele, illetve előfordult-e már, hogy külföldieket láttak vendégül egy magyaros étkezésre, és a vendégek utána elkérték a receptet. A feladat jól köthető az étkezés, főzés témaköréhez, amelyben a tankönyvek gyakran receptek leírását, illetve azzal kapcsolatos feladatokat is szerepeltetnek. A téma nyelvtanilag és lexikailag is megalapozza a fordítási feladatot, hiszen bizonyos igék, a felszólító mód, az élelmiszerek elnevezése biztosan szóba kerül.

Fordítási fázis: A csoport közösen kiválaszt egy magyaros receptet, illetve haladóbb csoportok esetén egy teljes menüsört, amely szerintük nagyon ízlene a másik kultúrából jött vendégeknek. A fordítást a receptek nyelvezetének átismétlése és gyűjtés előzi meg. Érdemes külön kitérni a szókincs azon részére, amelyre nem létezik a B-nyelven ekvivalens (ilyen nehézséget okozhat például a *túró* vagy a *gyökér* lefordítása angolra). A nyelvtanulók a megbeszéltek alapján lefordítják a recept(ek)et. A szövegek közös ellenőrzésekor mindenki indokolhatja döntéseit, majd a csoport közösen dolgozza ki a végleges verziót.

3.2.2. Idegenforgalmi kiadvány fordítása

Szint: haladó

Előkészítés: Beszélgetés a csoportban az iskolai osztálykirándulások helyszínéről vagy a diákok kedvenc magyar régióiról, városairól. Prezentáció formájában, egyénilig vagy párokban, mindenki mesélhet egy-egy tájról, így előkészítjük nyelvileg is a feladatot.

Fordítási fázis: A nyelvtanár az előzmények alapján kiválaszt egy magyar nyelvű szöveget. Jó forrásként szolgálhatnak a Tourinform irodák kétnyelvű kiadványai (amelyekből persze csak a magyar szöveget adjuk a nyelvtanulóknak) vagy egyéb régiókat, városokat leíró turisztikai kiadványok. Az ellenőrzés fázisában, ha kétnyelvű kiadványból vettük a szöveget, össze is vethetjük a diákok fordítását a hivatallal. Az igényes fordítások jó nyelvi mintát adnak, míg az igénytelenek például szolgálhatnak arra, hogy milyen hibákat érdemes elkerülni fordításkor (pl. tükörfordítás, magyar központozási konvenciók megtartása az idegen nyelven).

3.2.3. Önéletrajz fordítása

Szint: középfaladó, a középiskola 11–12. évfolyama

Előkészítés: Beszélgetés a diákokkal arról, hogy írtak-e már önéletrajzot, milyen részei vannak, és milyen a jó önéletrajz. A nyelvtanulók mintaszövegeket gyűjtenek A- és B-nyelvükön, és szöszedeteket készítenek az önéletrajzokban előforduló szókincsről. Hasznos ötleteket meríthetünk a <http://europass.hu/europass-oneletrajz> oldalról az EU összes hivatalos nyelvén.

Fordítási fázis: A fordítandó önéletrajz lehet a diákok sajátja, amelyet már korábban megírtak magyarul, de lehet a nyelvtanár által összeállított szöveg is, kapcsolódva az órán előzetesen vett anyaghoz (például: oktatás, szakmák, személyiség, jövőbeli tervek). A nyelvtanulók fordíthatják egymás önéletrajzát is csoportokban vagy párosan. A nyelvtanár vagy a csoport közösen értékeli a fordításokat (mint azt a magyarra fordításnál leírtam, érdemes mindkét formában értékelni).

Motiváló lehet a diákok számára, ha az idegen nyelvre fordított szövegeiket egy „valódi ügyfél” értékelésének vethetik alá (aki lehet egy cserediák vagy anyanyelvű tanárkolléga). Az ilyen szituációkban mérettetik meg igazán a célszöveg érthetősége és az üzenet közvetítésének sikere. A nyelvtanár további ötleteket, iránymutatást talál angol nyelven például Szöllősy *Hunglish into English* (2007) vagy Zalán *Német fordítóiskola* című könyvében (1997).

4. Összefoglalás és következtetések

A tanulmány amellet érvel, hogy a fordítási feladatok hasznos részei lehetnek az iskolai idegennyelv-óráknak, és motiváló, újszerű eszközei lehetnek a nyelvtanulásnak.

A fenti fejezetek leírják a fordítási kompetencia egyes komponenseit, és összevetik azokat az idegen nyelvek oktatásában fejlesztendő célként kitűzött kommunikatív kompetencia elemeivel. A vizsgált fordítói modell hat alkompetenciájából négy esetben egyértelmű az átfedés, a fennmaradó két kompetencia esetében pedig a más tárgyakból jól transzferálható kompetenciákról van szó.

Fontos kitétele a tanulmánynak, hogy a nyelvtanulási céllal végzett fordítási feladatok mindig az idegen nyelv fejlesztését tűzik ki célul, nem pedig a hivatásos fordítók képzését. Ugyanakkor segíthetik a feladatok a nyelvtanulókat abban, hogy informális, egyszerűbb valós fordításokat sikeresen elkészítsenek majd. A felsorolt feladatok is ilyen helyzeteket gyakoroltatnak. A fordítási feladatok hozzáadott értéke abban nyilvánul meg, hogy nemcsak az idegen nyelvet gyakoroltatják, hanem az idegen nyelv és az anyanyelv közti átjárhatóságot, a nyelvek tudatos használatát is fejlesztik. A feladatok hozzájárulhatnak a két nyelvet és a hozzájuk köthető kultúrákat folyamatosan összevető attitűd kialakításához a nyelvtanulóban.

Hogyan alkalmazzunk tehát fordítási feladatokat a nyelvórán? A következő négy szempontot mindenképpen szem előtt tartva:

- A fordítás témájában, illetve nyelvileg kapcsolódjon az előzőleg tanultakhoz!
- Legyen világos kommunikatív célja a feladatnak, modellezzon olyan helyzetet, amely a való életben is előfordulhat (vagy már előfordult) a nyelvtanulóval! A fent leírt feladatok finomítását az adott csoportra alkalmazva a nyelvtanár mindig az indító beszélgetésben megtudottak alapján, tehát a nyelvtanulók bevonásával végezze!
- A fordítási feladat tervezésekor, végrehajtásakor és értékelésekor vegyük leltárba, hogyan fejlődik a folyamat során a nyelvtanuló fordítói (nyelvi, interkulturális, tematikai és információkereső) kompetenciája, és ez irányítsa döntéseinket!
- A fordításokat mindig értékeljük, hiszen fejlődés szempontjából elengedhetetlen a visszajelzés. A feladat céljai azonban kommunikatívak, így míg a félrefordításokat, tükörfordításokat és nagyobb nyelvi hibákat érdemes javítani, nem biztos, hogy mindig minden apróságot korrigálni kell. Az értékelés legyen konstruktív, koncentráljunk a fordítások általános tendenciáira, és mindig emeljük ki a kiemelkedő megoldásokat is!

Sok sikert, hasznos és élményszerű órákat kívánok.

Források

Europass. <http://europass.hu/europass-oneletraajz>. (2015. 03. 10.)

News in Levels. www.newsinlevels.com. (2015. 03. 10.)

Simple English News. www.simpleenglishnews.com. (2015. 03. 10.)

Szakirodalom

- Austin, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bart István – Klaudy Kinga – Szöllősy Judy (2003): *Angol fordítóiskola. Fordítás angolról magyarra és magyarról angolra*. Budapest: Corvina.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z., – Thurrell, S. (1995): *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics* 6/2. 5–35.
- Gambier, Y. et al. (EMT Expert Group) (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf. (2014. 05. 21.)
- Gile, D. (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Holló Dorottya – Kontráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváth Ildikó szerk. (2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Lakatos-Báldy Zsuzsanna (2015): *Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció*. *Apertúra* 2015/tél. <http://uj.apertura.hu/2015/tel/lakatos-baldy-az-audiovizualis-forditas-sajatossagai-es-a-filmforditas-mint-interkulturalis-kommunikacio/> (2015. 03. 10.)
- PACTE (2002): *Exploratory tests in a study of translation competence*. *Conference Interpretation and Translation* 4/2. 41–69.
- Pym, A. (2003): *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 48/4. 481–497.
- sz. n. (2002): *Közös európai referenciakeret 2002 (magyar változat)* http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp. (2015. 03. 28.)
- Szöllősy, J. (2007): *Hunglish into English. The Elements of Translation from Hungarian into English*. Budapest: Corvina.
- Zalán Péter (1997): *Német fordítóiskola. Fordítás magyarról németre*. Budapest: Corvina.

Nyelvet tanulok – nyelvet tanítók

1. Nyelvfejlesztés tanároknak

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszékének angol tanári mesterprogramjában miképpen működik egy olyan kurzus, amelyet a tanszék először 2009-ben indított, és amely mára szervesen beépült a szaktárgyi tanári mesterprogram tantervébe.

A tanári mesterprogram nagy hangsúlyt fektet a szakmódszertani képzésre. Ezzel egy időben az angol szakos tanárjelöltek saját nyelvi szintjüket nagyrészt önállóan kell, hogy szinten tartsák és fejlesszék, mivel kimondottan nyelvi készségfejlesztésre alig van időkeret a programban. Ez tudatos döntés volt a program kurzusainak tervezésekor. Nagyrészt a tanári kompetenciák fejlesztése az a terület, ahová a kurzusokat koncentrálni kellett. A képzés hangsúlyozott célként jelöli meg, hogy a hallgatók megfelelő módszertani ismeretekre és tanári kompetenciákra tegyenek szert. Ugyanakkor a képzésben résztvevők a tanszék által kifejlesztett nyelvi alapvizsga sikeres letétele után kezdhetik csak meg iskolai gyakorlataikat. Az angol nyelvi tudás fejlesztése ily módon nagyrészt önálló feladatként jelenik meg. A tantervi keretek nem teszik lehetővé, hogy a tanárjelöltek számára nyelvfejlesztő kurzusok sokaságát indítsuk. Az említett „kísérleti” kurzus olyan készségfejlesztő kurzus, amely céljai szerint egyidejűleg segíti a tanári nyelvhasználat elemeinek fejlesztését, valamint az összes nyelvi készség és a nyelvhasználat fejlesztését, elősegítve a nyelvi alapvizsga sikeres letételét, valamint a tanárjelölt jó nyelvi modellé válását. A kurzus a nyelvi készségeket tanítási-tanulási kontextusok keretein belül fejleszti, így az angol nyelvi kommunikatív kompetencia mellett egyidejűleg a tanári kompetenciákat is fejleszteni kívánja. Ily módon a kurzus erősíti és elmélyíti a szakmódszertan kurzusokon végzett munkát, és elősegíti, hogy a tanárjelöltek reflektálni tudjanak saját és más pedagógusok szakmai tevékenységére.

A tanulmány ennek a nyelvfejlesztés-módszertan hibrid kurzusnak a céljait, kurzusleírását, egy konkrét két féléves kurzus tartalmi elemeit, néhány feladattípusát, ezek értékelését, eredményeit (és kudarcait) hivatott megismertetni az olvasókkal. A kurzust a mesterprogramban oktató kollégák közösen dolgozták ki és jelölték ki a kurzus céljait, a fejleszteni kívánt készségeket és kompetenciákat. A feladatokat és a konkrét tananyagokat minden oktató szabadon választja ki a kijelölt céloknak megfelelően. A kurzus két féléves (heti egy alkalommal 90 perc) a nappali tagozatos hallgatók számára.

1.1. A kurzus fő céljai

A kurzus egyik legfontosabb céljával azt tűzi ki, hogy elősegítse a tanárjelöltek nyelvi készségeinek továbbfejlesztését annak érdekében, hogy magabiztos, magas szintű kommunikatív kompetenciákkal rendelkező nyelvhasználóként képesek legyenek az élő angol nyelvhasználatot tanítani, valamint képesek legyenek és igényeljék saját nyelvtudásuk (és szakmai tevékenységük) folyamatos fejlesztését a folyamatos szakmai önképzéssel párhuzamosan.

A kurzus célkitűzései szerint a két féléves kurzus elvégzése után a tanárjelöltek: képesek különböző típusú angol nyelvi osztálytermi feladatok önálló és tudatos tervezésére és megvalósítására; magabiztosak az angol nyelvű óravezetésben; kifejezően tudnak angol nyelven történeteket mesélni a tanórán; képesek megfelelő angol nyelvhasználattal értékelni tanulók szóbeli és írásbeli nyelvi teljesítményét; pontosabban tudják a tanulók tanulási igényeit és jellegzetességeit megfogalmazni, valamint az órai folyamatokat leírni; prezentációs készségeik alkalmassá teszik őket angol nyelven zajló szakmai rendezvényeken magas szakmai színvonalú prezentáció tartására; képesek szakmai rendezvényeken, megbeszéléseken, vitákban magas szintű nyelvtudással véleményt mondani, érvelni, következtetni, összefoglalni, szakmai tartalmat értékelni, kritikai véleményre reagálni stb.; íráskészségük képesé teszi őket arra, hogy jó szakmai színvonalon hozzanak létre írásműveket a tanári pályán szükséges műfajokban (cikket iskolai vagy szakmai kiadványba, önéletrajzot, motivációs levelet, ajánlólevelet, konferenciaabsztraktot, pályázati jelentkezést stb.); képesek a szakirodalom értő olvasására és relevanciájának értékelésére; valamint nyelvi készségeik és nyelvhasználói tudatosságuk megfelel a nyelvi alapvizsga követelményeinek.

1.2. A kurzus tartalmi elemei

A fenti célok eléréséhez a két félévben a következő tartalmakat rendeltük: az órai kommunikáció és óravezetés nyelve; az órai értékelés nyelve; C1 szintű nyelvhasználat és szókincs fejlesztése; prezentáció szakmai közönség részére; szakmai megbeszélésen, vitában való részvétel, valamint ezek vezetése; szakmai témájú prezentáció és vitavezetés értékelése; nyelvtanítással foglalkozó szakmai cikk összefoglalása írásban; nyelvtanítással foglalkozó szakmai cikkről reflektív és argumentatív esszé vagy cikk írása; a tanulócsoporthoz és a tanulók jellemzése szóban; pályázatra, munkára jelentkezés írásban; referencialevél írása a tanulók vagy kollégák részére; írásbeli összefoglaló vagy cikk írása szakmai rendezvényről; hasznos és innovatív tananyagok, internetes oldalak, blogok, szakmai szervezetek anyagainak, valamint szakirodalomnak a gyűjtése, megbeszélése és megosztása; tanulás, nyelvtanítással, oktatáspolitikával foglalkozó cikkek olvasása és reflektálás az olvasottakra.

A tartalmak a két félév között arányosan oszlanak meg. A kurzus folyamatos szóbeli interakcióra épül számos kisebb csoportban végzett feladattal, valamint egyéni írásbeli feladatokkal.

1.3. Feladattípusok

A kurzuson a következő feladattípusokon keresztül foglalkozunk a felsorolt tartalmakkal a kitűzött célok elérése érdekében: szóbeli prezentációk nyelvpedagógiai témában; megbeszélés, vita vezetése nyelvpedagógiai vagy oktatáspolitikai témában; különböző egyéni, párban és csoportban végzett komplex nyelvi készségfejlesztő és tanári kompetenciafejlesztő szóbeli feladatok, megbeszélések, szerepjátékok; szóbeli visszajelzés, értékelés adása; szakmai cikkek, tananyagok megvitatása; cikk, riport, önéletrajz, motivációs levél, ajánlólevél, konferenciaabsztrakt, pályázati jelentkezés megírása.

1.4. Értékelés

A hallgatók a következő értékelési szempontok alapján kapnak szóbeli visszajelzést és a félév végén érdemjegyet: rendszeres, felkészült részvétel a szóbeli megbeszéléseken, a vitákban és egyéb feladatokban; a prezentációk és a vitavezetés szakmai színvonala; az írásbeli feladatok szakmai színvonala; a félév során megírt munkákra kapott visszajelzés alapján a javított munka minősége. Az írásos feladatokat a javított munkákkal együtt portfólióban adja be a hallgató a félév vége előtt meghatározott időpontig.

1.5. Az írásos feladatok formai kritériumai

A hallgatók írásbeli feladatai számára a következő formai kritériumokat határoztuk meg: A4 formátumban nyomtatott példány; széles margó használat (1” / 2,54 cm); 1,5-es sortávolság; fekete színű nyomtatás; blokkban írt bekezdések; oldalszámozás; a szerző nevének megjelenítése minden oldalon. Az írásművet összetűzve vagy műanyag borítékban kell beadni.

2. Prezentáció szakmai közönség számára

A következőkben a tanulmány néhány konkrét feladaton keresztül szándékozik bemutatni, milyen technikákat alkalmazott a gyakorlatvezető két tanév kurzusain a fent leírt célok elérése érdekében. A feladatok a 2012/13-as és a 2013/14-es tanév kurzustervében szerepeltek, a konkrét leírások és értékelések a 2013/14-es tanév két féléves kurzusára vonatkoznak. Jelen cikk csak a prezentációkkal kapcsolatos

készségek fejlesztésére alkalmazott feladatok bemutatására szorítkozik. A szakmai íráskészség fejlesztését célzó tevékenységeket és a komplex nyelvi készségfejlesztést, valamint a tanári kompetenciafejlesztést célzó videók gyűjtését és a videókhoz a hallgatók által tervezett feladatokat, feladatlapokat nem tárgyalja részletesen.

A feladattípusok közül a különböző típusú prezentációk előkészítése, megtartása és ezek értékelése azért került a tanulmány fókuszába, mert a szakirodalmi források szerint: a prezentációs készségek fejlesztése nagyban elősegíti több nyelvi és kommunikációs készség fejlesztését (Hill–Storey 2000); oktatási-nevelési, nyelvtanítási kontextusba ágyazva az önreflexiót; valamint egymás szakmai értékelését is bevonva hozzájárul több tanári kompetencia kialakításához. A hallgatói prezentációkkal kapcsolatos vizsgálódást az is motiválta, hogy a prezentációs készségek idegen nyelv-órán vagy nyelvtanárképző tanárképzési kurzusokon történő fejlesztésével kapcsolatban kevés forrás áll rendelkezésre az angolszász szakirodalomban.

Mint említettük, a prezentációtervezés és -vezetés idegen nyelven komplex nyelvi készségeket fejleszt, valamint hozzájárul fontos tanári kompetenciák kialakulásához. Ezen a területen a felsőoktatásban eddig végzett legnagyobb volumenű és gyakorlatilag egyetlen kutatás egy egyéves projekt (Hill–Storey 2000), amely angol nyelven tanuló hongkongi egyetemi hallgatók prezentációs készségfejlesztését célozta. A szerzők arra az eredményre jutottak, hogy a sikeres angol nyelvi prezentáció alapos és komplex előzetes fejlesztő szakasszal és állandó támogatással, valamint oktatói és hallgatói visszajelzéssel érhető el. A személyes, tanulócsoporthoz történő részkészségfejlesztő feladatokat online oktatói támogatás is kísérte. A készségfejlesztő feladatok a következő részkészségek fejlesztését célozták: kritikus gondolkodás; szakmai források értékelése; elemző és szintetizáló készség; tervezés; angol nyelvi szóbeli készségek (a megfelelő szókincs, folyékony beszéd, helyes és a közegnek megfelelő nyelvhasználat, helyes kiejtés); a prezentációnak megfelelő szupraszegmentális elemek (érthető, hangos, beszéd, kifejező hangsúlyozás, tempó és hangszín, a szünet megfelelő használata); átvezető kifejezések használata; megfelelő testbeszéd.

A prezentációk előkészítése során úgyszintén hangsúlyt kell fektetni és időt kell adni a tartalom megtervezésére és koherens, logikusan felépített formába öntésére. A szerzők a prezentációs projekt eredményei között felhívják a figyelmet arra is, hogy érdemes erőteljes figyelemfelkeltő eszközöket – egy anekdotát vagy egy rövid, hatásos videót – alkalmazni a prezentáció elején. Szintén fontos tényező a felkészülés során a következő elemek tudatosítása és gyakorlása: a tartalom fontos elemeinek hangsúlyozása, illusztrációk, példák beépítése, világos konklúziók és lezárás, megfelelő időbeosztás. A szerzők külön kiemelik az előzetes hangos gyakorlás fontosságát, valamint annak tudatosítását és gyakorlását, hogy ha egyénenként esetleg különböző szöveget vagy vázlatot használnak is a hallgatók, a fontos elemek kiemelésével és csak a kulcspontokon a szövegbe pillantással el tudják érni, hogy szabadon, világosan és kifejezően beszéljenek. A szerzők szintén fontosnak tartják megemlíteni,

hogyan az internet és a modern technológiák használata terén végzett gyakorlati előkészítő munka szintén hozzájárult a témák sikeres feldolgozásához és a prezentációk szemléletes és élvezetes előadásához (Hill–Storey 2000).

A *Nyelvfejlesztés tanároknak* elnevezésű kurzus prezentációs feladatainak előkészítése és végrehajtása a fent ismertetett projekt szakmai tapasztalataival egyező alapokra épül. A kontextus annyiban különbözik, hogy a prezentációk oktatási-nevelési vagy nyelvtanulási-nyelvoktatási témájúak, és a résztvevők tanárjelöltek. Ebből következően feltételeztük, hogy a prezentációk nemcsak kognitív, valamint nyelvi és kommunikációs készségeket fejlesztenek, hanem a szakmai tartalmak értékelésén és megbeszélésén, a prezentációkra történő reflektáláson, önértékelésen és egymás értékelésén keresztül tanári kompetenciáik is fejlődnek. A gyakorlatvezető a lehető legsokoldalúbb támogatásnyújtás céljából webtechnológiát is alkalmazott, a témák további megbeszélése a *Wikispaces* online platformján is zajlott, valamint a félév során folyamatos volt a tanári és a csoportos visszajelzés.

2.1. Miniprezentáció

A tanárjelöltek előző, anglisztika alapszakos tanulmányaik alatt már készítettek prezentációkat, így a többség számára ez a feladat nem volt teljesen új. A későbbi hallgatói visszajelzések azonban azt mutatták, hogy a prezentációtartás előkészítésére és gyakorlására nem lehet elég alkalmat adni. A hasonló kurzusok egyik nagy nehézsége éppen abban rejlik, hogy erre a rendkívül időigényes feladatra nem sikerül elegendő időt biztosítani. Csak elegendő gyakorlással lehet a lámpalázat – mely majdnem mindenkinél jelen van – oldani. Sok intenzív tanórai időt igényel, hogy a hallgatók elsajátíthassák, majd biztonsággal begyakorolják azokat a készségeket, amelyek birtokában magabiztos, a közönség számára élvezhető és megfelelő tartalommal megtöltött prezentációkat tudnak tartani. A közönség és a kurzusvezető visszajelzése nélkül nehéz fejlődni e területen. E cél elérése érdekében nemcsak a tanórai időt, hanem a már említett online támogatást is használta a gyakorlatvezető.

Az előkészítés szakmai alapvetése az volt, hogy a sikeres prezentáció kulcsa: az alapos előkészítő munka, a közönség igényeinek figyelembevétele, a tartalom és a felépítés nagyon pontos ismerete, valamint a magabiztos, színes előadás, amely csak sok gyakorlás eredményeképpen valósul meg (Gurak 2000; Hill–Storey 2000). A későbbiekben bemutatandó három prezentációs feladat másik fontos alapelve az volt, melynek fontosságára és motivációs erejére Clenell (1999) is rávilágít, hogy bár a célok különböztek, a prezentációk témái szabadon választhatók voltak.

Az első félévben a 14 fős csoport pár perces miniprezentációkkal „melegített be”. Minden résztvevőnek alkalma nyílt bemutatni és ajánlani egy internetes oldalt (szakmai szervezet oldalát vagy tanári blogot), ahol hasznos és érdekes segédanyagokat, feladatokat, játékokat talált. Ezt a hallgató az interaktív táblán röviden bemutatta a csoport tagjainak, összefoglalva az oldal használatának előnyeit a nyelvtanításban.

A prezentáció után a csoport tagjai feltehették kérdéseiket, és további öt percben kommentálhatták a hallottakat.

Ez a feladat a következő részterületeken járult hozzá a prezentációs készségek fejlesztéséhez: jártasság szerzése angol nyelvű nyelvoktatással foglalkozó forrás értékelésében, kritikus gondolkodás, elemzés, szintetizálás; lényegre törő, rövid tartalom tervezése; a tartalom megfelelő formába öntése szakmai közönség számára; a tábla kivetítő funkciójának biztos használata; a nyelvi megformálás tervezése és ellenőrzése; a közönség érzékelése, szupraszegmentális elemek, testbeszéd használata; az időkeret tervezése és betartása; a gyakorlás szükségességének tudatosítása; az összefoglaló szóbeli előadása folyékony, kifejező angol nyelven szakmai közönség számára; kérdések impromptu megválaszolása és reakció a megjegyzésekre.

A prezentációs és nyelvi készségek fejlesztése mellett a források értékelése, a szakmai kommunikáció és reflexió hozzájárul a tanári kompetenciák fejlesztéséhez is: a pedagógiai folyamat tervezésének képességéhez; a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztéséhez; az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztéséhez; a tanulási folyamat szervezésének és irányításának képességéhez; a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazásához; a szakmai együttműködés és kommunikáció fejlesztéséhez, a szakmai fejlődéshez való elkötelezettséghez; az önművelés képességéhez (OM 2006). A rövid prezentáció 10-15 percet vett igénybe, attól függően, mennyire tartotta a csoport izgalmasnak az ajánlott forrást.

Értékelés

Ennél a feladatnál, bemelegítő jellege miatt, az előadók még nem kaptak strukturált visszajelzést. Az első, egész csoport előtti rövid előadás sikerét vagy hibáit a később feltett kérdésekből szűrhettem le az előadó. Ha nem volt teljesen világos és koherens a prezentáció, az első kérdések a tartalom megvilágítására vonatkoztak (mind a gyakorlatvezető, mind a hallgatók részéről). Ha azonban a prezentáció világos és könnyen követhető volt, a kérdések és megjegyzések rögtön magának a forrásnak az értékeire, a későbbi felhasználás módjaira vonatkoztak. A strukturált értékelés bevezetéseként és első lépéseként a hallgatók önkéntes alapon megemlíthettek egy aspektust, amit sikeresnek tartottak, és egy aspektust, ahol más módon hatékonyabb lehetett volna a prezentáció.

A félév végén az egész kurzus értékeléseképpen a gyakorlatvezető nem feladatonként kért írásos értékelést a hallgatóktól, hanem három szempont szerint: 1. mi az, amit érdemes a kurzusban a jövőben is megtartani, mert hasznos és érdekes volt; 2. mi az, amit ki kell dobni, mert valamiért nem működött; 3. mi az, ami hiányzott, és a jövőben bele kellene tenni?

A miniprezentáció mindenkinél ott szerepelt a „megtartani” rovatban. A visszajelzés egyértelműen pozitív volt, a hallgatók néhány okot is megjelöltek: értékelték az

angoltanítással foglalkozó oldalak gyűjteményét, valamint azt, hogy motiválóan, tanári munkájukhoz hasznosnak találták magát a feladatot és a kézzel fogható eredményt. Az értékelésben csak heten emelték ki, hogy előadói készségeik is fejlődtek, valószínűleg azért, mert a tanári szakmai aspektusokat fontosabbnak találták.

2.2. Szakirodalmi prezentáció

Az első félévben még egy, párban történő, prezentációs feladat került sorra, amely egy szabadon választott nyelvpedagógiai témájú szakmai cikk összefoglalása volt a csoport számára angol nyelven, majd a feltett kérdésekre történt válaszadás (10-10 percen). A Powerpoint vagy a Prezi használata azért volt szabadon választható, mert amennyire ezek a technikák segíthetik a világos és élvezetes prezentációt, ugyanannyira gátjává is válhatnak a sikernek, ha nem megfelelő előkészítéssel használják őket (Hill–Storey 2000). Az első lépés néhány előzetes, tudatosságot fejlesztő gyakorlat elvégzése volt, hogy a lehetséges hibákra, csapdákra jó előre felkészüljenek a hallgatók, valamint tippeket kapjanak a jó prezentáció tervezéséhez, mielőtt elkezdődött volna a páros prezentációk előkészítése.

Ilyen feladat volt a következő videó megbeszélése: *Don McMillan: Life after Death by PowerPoint – How NOT to Do PowerPoint – Part 1*, (<http://www.youtube.com/watch?v=lpvgfmEU2Ck>). E videó alapján a hallgatók összegyűjtötték a prezentációk tipikus hibáit: túlszűfolt diák; diák helyesírási hibákkal az ellenőrzés elmulasztása miatt; túl sok pontokba szedett anyag; rossz színhatások; az egész elmondott szöveg rákerül a diákra; túl sok és már zavaró színes, csillogó-villogó animáció; rosszul olvasható betűtípusok; stb. A humoros, felnagyított hibáktól hemzsegő, loop inputot (Woodward 2001) alkalmazó videó nagy sikert aratott, és később látványosan segítette a hasonló bakikat elkerülni. A loop input ebben az esetben egy alkalmatlan, szakmai hibákkal teli Powerpoint-prezentáción keresztül mutatja be, hogy milyen prezentációt nem szabad csinálni.

A szakmailag jó és a közönséget lekötő prezentációk ismérveit az alábbi videók alapján gyűjtöttük össze:

- *Killer Presentation Skills by J Douglas Jefferys* (<http://www.youtube.com/watch?v=whTwjG4ZIJg>),
- *Make a Presentation Like Steve Jobs* (http://www.youtube.com/watch?v=RHX-xnP_G5s).

A kurzus több területen is használ videó anyagokat, mivel nagyon sok sikeres filmes anyag készült az angolszász országokban a nyelvi és a tanári kompetencia fejlesztésére. A különböző médiumok használata sokszínűvé teszi a tanórát, és hozzájárulhat a motiváció fenntartásához (Sherman 2003).

A felkészítés után zajlott a hallgatók saját szakirodalmi prezentációja.

Értékelés

A félév végi értékelésben a bevezető videós feladatok szintén kiváló visszajelzést kaptak. A szakmai cikk prezentációja azonban már nem volt olyan egyértelműen sikeres, mint a bevezető videós feladatok, valamint a bemelegítő, szakmai internetes oldalakat bemutató miniprezentáció és a következőkben bemutatandó „prezentáció és vita” feladat.

A szakirodalmi prezentáció esetében a hallgatók kimondottan pozitívan értékelték a részletes visszajelzést társaiktól és a gyakorlatvezetőtől, valamint a bevezető feladatokat. A félév végi értékelésben maga a prezentációs feladat is a „megtartani” kategóriában maradt, viszont negatív megjegyzéseket is kapott a tekintetben, hogy néhány téma nem volt elég releváns, vagy az előadásmód zökkenői miatt nem volt elég érdekes és követhető.

A prezentációk órai értékelésekor kiderült, hogy egy-két nem igazán sikeres cikkválasztáson kívül inkább néhány prezentáció megtervezésének hiányosságai és az előadásmód vezettek a gyengébb eredményhez. A hallgatóság visszajelzése alapján a gyengébb teljesítmények részletes okai a következők voltak: nem elég alapos tervezés, ami miatt a prezentáció szerkezete nem volt elég világos és egyenes vonalú, következésképpen a gondolatmenetet nehéz volt követni; a párban tervezés hozzáadott nehézségei; a közönség nem kellő érzékelése, a teremben csak a hallgatóság egy részéhez beszélés, nem megfelelő testbeszéd és mimika, monoton hanghordozás, halk beszéd; valamint az intenzív előzetes gyakorlás hiánya, ami miatt egy-két egyébként jól felépített és logikusan szerkesztett prezentáció is sokat veszített szakmai és élvezeti értékéből az előadás során.

Az órai és az online értékelés pontosan rávilágított a prezentációk tervezésének és megvalósításának korábban bemutatott nehézségeire. Világosan láthattuk, hogy az előzetes gyakorlat és az időkeret adta lehetőségeken belüli intenzív készülés csupán elindít az úton, viszont a következő szintre jutás megint egy hosszú készülési-tanulási ciklus eredménye lesz. Az órai és az online értékeléskor további fejlődésükhöz leginkább szükséges feltételként a hallgatók többsége megjelölte a barátságos, támogató légkört és a szabad témaválasztást. A prezentációk órai értékelése a következő szempontok szerint történt.

- Témaválasztás: Mennyire releváns a téma tanároknak/tanárjelölteknek? Világos a prezentáció fő célja, témája?
- Tartalom: Világos és jól követhető a prezentáció gondolatmenete? A témát megfelelő szakmai mélységben tárgyalja az előadó? Van-e bevezetés, logikai szakaszok, logikus, világos felépítettség, összefoglalás, vannak-e következtetések?
- Felkészülés: Alapos felkészülésre utal a magabiztos és világos, jó ritmusú előadásmód? Az előadó szabadon beszél, a jegyzeteibe csak időnként belepillant?

- Előadói stílus és a közönséggel való kapcsolat: Érzékelhető-e az érdeklődés felkeltése és fenntartása, jelen van-e a szemkapcsolat a közönség minden tagjával, a megfelelő hangerő, a meleg hangszín, a kellemes hanghordozás, a megfelelő testbeszéd, mimika, ritmus, illetve ezek szükség szerinti változtatása, vannak-e hatásszünetek?
- Helyes angol nyelvhasználat: Gazdag, a témának és közönségnek megfelelő szókincs, struktúrák, helyes szó- és mondathangsúly, ritmus, intonáció stb. jellemzi-e az előadó beszédét?
- Folyékony beszéd: A beszéd folyékony és természetes?
- Segédanyagok használata: Handoutok, tábla, multimédiás eszközök kiválasztása és használata megfelelő?

A gyakorlatvezető különböző típusú órai visszajelzési technikákat alkalmazott, amelyeket a szakmódszertan kurzuson már korábban megismertek a hallgatók.

- Az első néhány prezentáció esetében: körben haladva, mindenki kiemelt egy elemet a fenti értékelési kritériumok alapján, valamit, amit különösen sikeresnek tartott (a gyakorlatvezető minden kritérium alapján írásos visszajelzést adott).
- A későbbiekben, mikor a hallgatók már komfortosan érzik magukat egymás értékelésekor:
 - egy pozitív aspektus kiemelése után mindenki tesz egy konstruktív kritikai megjegyzést is, rámutatva, hogyan lehetett volna sikeresebb a prezentáció az adott szempontból;
 - „szendvics” visszajelzés (pozitív + konstruktív kritika + pozitív elemmel zárás);
 - csoportokban: csoportonként előzetesen megadott, különböző szempontok alapján rövid megbeszélés után adnak a csoportok visszajelzést.

Mindegyik típusú visszajelzés estében a gyakorlatvezető további kérdésekkel, rávezetéssel világossá teszi, hogy ő melyik kritikai elemet véli megalapozottnak, valamint hogy teljesen egyetért-e a pozitív megjegyzésekkel.

A visszacsatolás/visszajelzés/értékelési technikák használata zökkenőmentes volt mindkét kurzus esetében, a hallgatók egy-egy kezdeti kevésbé megfontoltan megfogalmazott (pl. „Nem kellett volna a handoutot rögtön kiosztani, mindenki azt kezdte olvasni, és senki se figyelt rád”) megjegyzés után megfelelő, nem bántó, tapintatosan fogalmazott kritikai megjegyzéseket tettek (pl. „A handoutok használatában egy kis zavart okozott, hogy a legelején kiosztottad őket. Szerintem jobban lehetett volna a hallgatóság figyelmét megragadni, ha ...”). A megfelelő szóbeli értékelés kialakításának kezdeti szakaszaiban nyilvánvalóvá vált, hogy néhány hallgató már az alapszakon és a szakmódszertani kurzusokon is megismerte és használta a szóbeli értékelési technikákat. Ennek a kompetenciának a kialakítása nagyon fontos a tanárjelöltek (és általában minden kulturált ember) számára, hogy a megfelelő

hangnemben tudjanak kommunikálni (érvelni, kritikát gyakorolni és kritikára reagálni, pozitív visszajelzést adni és a pozitív visszajelzést értékelni) kollégáikkal és a tanulókkal is. Megnyugtató, hogy e tekintetben gyakorlatilag semmilyen probléma nem merült fel. A különböző technikák eredményeképpen a visszafogottabb, csendesebb hallgatók is rendszeres visszajelzést adtak.

A szakmai cikk bemutatása prezentáció esetében pusztán a cikkek témáit tekintve a következő témák voltak a legnépszerűbbek: angol nyelvtanítással foglalkozó blogok; osztálytermi nyelvhasználat; iskolai bántalmazás; a súlyos órai viselkedési problémák kezelése; a kudarc szerepe a nyelvtanulás folyamatában; tartalomalapú nyelvoktatás; a fordítás szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban; a zene és ritmus felhasználása a nyelvtanításban; diszlexia és nyelvtanítás; projekt munka az angolórán; a tanár személyiségének szerepe.

Összességében a prezentációk szakmailag magas színvonalúak voltak, a zökkenők a műfaj komplex mivolta miatt teljesen természetesnek tekinthetők. Ebben a szakaszban elértük azt a további fejlődéshez nélkülözhetetlen eredményt is, hogy a sikerek és a kudarcok okait világosan feltérképeztük. A feladat a szakirodalmi prezentáció esetében felsorolt tanári kompetenciák fejlesztéséhez is hozzájárul.

2.3. Prezentáció és megbeszélés, vita

A következő prezentációs készségfejlesztő feladat egy nagyobb lélegzetű projekt volt, amely egy prezentáció utáni megbeszélés vagy vita levezetését is magában foglalta. Itt nem szabtuk éles határvonalat a megbeszélés és vita műfaj között, mivel a feladat célja nem egymás meggyőzése volt, hanem inkább egy ellentmondásos oktatási-nevelési terület feltérképezése. A feladat a második félévi kurzus tematikájában kapott helyet. A hallgatók megint párban dolgoztak (leginkább megint csak azért, mert nincs annyi tanítási hét, hogy 14 kb. 40 perces blokkot erre lehetne fordítani; valamint a tanári kooperáció elősegítése is járulékos előnyöket hozhat későbbi munkájukban). A prezentációk időpontját és a prezentáló párokat a félév első óráján önkéntes alapon határoztuk meg.

Az idegen nyelven történő viták és megbeszélések egyik veszélye a téma nem kellően érdekes mivolta, ami miatt ezek a megbeszélések sokszor nem életszerűek, rajtuk van a kötelező feladat, a „csak legyünk túl rajta” bélyege, és nem hozzák elő a bennük rejlő, színes és sokrétű érveket. Ebből következően nem fejlesztik kellőképpen a nyelvi készségeket és kommunikatív kompetenciát. Az órai vita, illetve megbeszélés lehetőségeinek kiaknázására a tanulóközpontú kognitív módszert alkalmaztuk (Green et al. 1996), mely szerint a megbeszélésben, illetve vitában meg kell adni a résztvevőknek a szabadságot, hogy arról beszéljenek, ami érdekli őket. A tanár által választott témák hátránya, hogy hiányzik belőlük a résztvevők személyes érdeklődésének és beleélésének ereje, a résztvevők kevésbé viszik bele a megbeszélésbe személyes tapasztalataikat és háttértudásukat. A cél inkább a nyelvi gyakorlás és

fejlődés irányába tolódik el, így elvész a megbeszélés intellektuális és kognitív élménye (Green et al. 1996). A témaválasztás szabadságán kívül a hatékony, érdekes és involváló megbeszélések/viták eléréséhez fontos a tanulók előzetes autonóm tanulási készségeinek fejlesztése, az önreflexió és a tanulótársak számára adott szakmai visszajelzési készség fejlesztése. Ha sikerül kialakítani a „tervezés, produkció, önreflexió, reflexió, újratervezés, produkció” ciklust, a tanulók megértik, tudatosítják és internalizálják a tanulás körkörös és egymásra épülő folyamatát, mely kialakítja az élethossziglan tanulás igényét és képességét (Green et al. 1996). A gyakorlatvezető a kurzus „prezentáció és vita” feladatát a fenti alapvetések figyelembevételével tervezte meg. A feladatkijelölés a következő volt:

Prezentáció és vitavezetés

Keressetek a pároddal egy olyan oktatással vagy neveléssel vagy nyelvtanulással vagy nyelvtanítással foglalkozó témát, illetve kérdést, mely ellentmondásos vagy megosztó jellegű, és gyakran vált ki vitát! Olyat válasszatok (pl. Van még értelme folyóírást tanítani?; Lehet helyi szinten kezelni az iskolai agressziót?), amely valóban érdekel benneteket, és amellyel kapcsolatban kíváncsiak vagytok társaitok véleményére is! A prezentációra való felkészülés során próbálgatok minél többet megtudni a témáról megbízható források (szakirodalom, újságok, folyóiratok, filmek, érintettekkel való beszélgetés, amennyiben releváns) tanulmányozásán keresztül. Ez segíteni fog, hogy magabiztosan tudjatok beszélni a témáról és utána a vitát levezetni. Készítsetek összefoglalót a források alapján, mely maga a szóbeli prezentáció lesz, rávilágítva a téma megosztó jellegére, valamint tervezzétek meg a megbeszélés/vita struktúráját és levezetési módját! Tervezzétek meg az esetleges segédanyagokat!

Az órán adjátok elő a bevezető összefoglalást (arányosan elosztva a két előadó között), világosan fejtsetek ki a téma ellentmondásos jellegét, de ne mondjátok el saját, személyes állásfoglalásotokat, majd szervezzétek meg a vitát az előzetes forgatókönyv alapján oly módon, hogy mindenki elmondhassa érveit! A megbeszélés, illetve vita vezetésében is határozzátok meg pontosan mindkét prezentáló fél szerepét! Pl. plenáris, nyílt vita esetén az egyik fél lehet a vitavezető moderátor, a másik összefoglalja a végén a vita/megbeszélés kimenetelét. A moderátor ügyeljen arra, hogy mindenki szót kapjon, egyszerre egy ember beszéljen, rövid összefoglalókkal és kérdésekkel segítse elő a vitát, előzze meg, hogy a vita két résztvevő „csatájává” váljon! A vita végén hangozzon el összefoglaló a vita/megbeszélés kimeneteléről, és a két prezentáló vitavezető is mondja el saját álláspontját!

A prezentáció után 2 napon belül legalább két forrást vagy azok linkjét tegyétek fel a *Wikispaces* platformunkra a prezentációk közé, hogy mindenki rendelkezésére álljanak a témák és az anyagok későbbi felhasználásra!

A bevezető/összefoglaló időkerete: 10 perc; vita: 10-15 perc; összefoglalás, következtetések: 2-3 perc, értékelés: 5 perc.

A prezentációk utáni órára mindenki hozzon 5 szót vagy kifejezést, amit az előző prezentációból tanult!

Ez a feladat mindkét tanévben némi előzetes aggodalmat váltott ki a hallgatókból: nem elég, hogy prezentációt kell tartani az egész csoportnak, még a vitavezetést is el kell tervezni és végre kell hajtani, ráadásul egy másik csoporttárrsal kooperálva.

A következő szakaszban a vitavezetésre való felkészüléshez két cikk elolvasása volt a házi feladat (<http://www.lc.unsw.edu.au/onlib/disc.html>; <http://www.princeton.edu/mcgraw/library/sat-tipsheets/facilitating-discussion/>). A prezentációt bevezető órán felvezetesként a 'Hogy ne vezessünk órai megbeszélést?' videót nézte meg a csoport (<http://www.youtube.com/watch?v=uhiCFdWeQfA>), és az itt bemutatott, angol nyelvről lefordított feladatlap kitöltésével a gyakorlatvezető segítségével öszszegzett néhány hatékony megbeszélés-/vitavezetési technikát.

Jelölje pipával, mely viselkedési formák jelennek meg a filmben!

A vitavezető viselkedése	A diákok viselkedése
világosan megadja a megbeszélés célját	természetesen csatlakozik az előtte szó-lóhoz
stimuláló kérdéseket tesz fel	figyelemmel kíséri a vita gondolatmenetét
bátorítja a diákok aktív közreműködését	változatos és megfelelő nyelven fejezi ki véleményét, egyetértését, ellenvéleményét
biztosítja, hogy senki ne sajátítsa ki a vitát	a témán belül marad
biztosítja, hogy egyszerre egy ember beszél	udvariatlan testbeszédet, arckifejezést használ
biztosítja, hogy a vita nem csúszik mellélkvágányokra	világosan fejezi ki mondanivalóját
összefoglalja a beszélő mondanivalójának lényegét	türelmes a különböző vélemények irányában
összefoglalja a megbeszélést	magabiztos, lényegre törő, intelligens hozzászólás
barátságos testbeszéd, arckifejezés	kisajátítja a vitát
kellemes, barátságos légkört alakít ki	félbeszakít egy másik beszélőt
Egyéb:	Egyéb:

E videó esetében is a humoros és eltúlzott jelleg élvezetessé és hatékonyá tette a kritériumok gyűjtését. Egy nyelvfejlesztő, hallott szövegértési feladatot is elvégeztek a hallgatók a második nézés/hallgatás közben, egy *cloze* feladatot, amely a szövegből kihagyott elemek felismerését kéri:

In 1930, the Republican-controlled House of Representatives, in an effort to (1) the effects of the.... Anyone? Anyone?.... the Great Depression, passed the.... Anyone? Anyone? The tariff bill? The Hawley-Smoot Tariff Act? Which, anyone? Raised or lowered?.... raised tariffs, in an effort to collect more (2) for the federal government. Did it work? Anyone? Anyone know the effects? It did not work, and the United States sank deeper into the (3) <2 words> Today we have a similar debate over this. Anyone know what this is? Class? Anyone? Anyone? Anyone seen this before? The Laffer Curve. Anyone know what this says? It says that at this point on the revenue (4), you will get exactly the same amount of revenue as at this point. This is very (5)..... Does anyone know what Vice President Bush called this in 1980? Anyone? Something-d-o-o economics. „Voodoo” economics.

Ezután következett csoportmunka formájában annak megbeszélése, hogy ki mi újat tanult a házi feladatként elolvasott cikkekből az órai megbeszélések/viták vezetéséről. A cikkek megbeszélésével befejeződött a megbeszélés/vitavezetés készségeit tudatosító szakasz. Az óra következő szakaszában egy lehetséges vitavezetési formát és az érvek előadását egy mintafeladaton gyakorolta a csoport, ahol a gyakorlatvezető vezette a vitát. A főpróba olyan téma alapján zajlott, melyről addigra a módszertan kurzuson beszéltek a hallgatók: „Az anyanyelv használata a nyelvrán: Jó vagy rossz? Szabad vagy nem szabad?” A vita a következő struktúra szerint folyt: előzetes állásfoglalás után a két tábor két csoportban összegyűjtötte az érveit, majd az egyik team első érvére a másik csoportból reagált valaki, majd megint az első team egy tagja, egészen addig, míg mindenki nem beszélt egyszer. Mindenki egyszer szólhatott hozzá. A végén a gyakorlatvezető kérdésére, „Akar-e valaki átülni a hallott érvek következtében a másik csoportba?”, ketten átültek. Ezután a gyakorlatvezető irányításával összefoglalták a vitából leszűrhető következtetéseket.

Az utolsó, tudatosságfejlesztő lezáró és értékelő szakaszban a gyakorlatvezető megkérdezte, ki mit tanult ebből a vitából. A válaszok között elhangzottak azok, melyek azt mutatták, hogy a hallgatók felkészültek a feladatra, és útjára lehet indítani a saját témaválasztást: „a cél nem egymás meggyőzése, hanem egy ellentmondásos jelenség sok oldalának feltérképezése”; „mások véleményének meghallgatása és értékelése”; „izgalmas intellektuális élmény”; „bizalom a többiek iránt”; „őszinte légkör”; „nincs jó és rossz válasz”. A gyakorlatvezető által alkalmazott technikával kapcsolatban is képesek voltak rávilágítani annak előnyeire és hátrányaira.

Ezután, a következő hetekben a hallgatók előkészítették, előadták és levezették a „prezentáció és vita” feladatot. A prezentációk és a viták mindkét félév nagyon élvezetes eseményei voltak. A témaválasztások olyan sikeresek voltak, hogy a zökkenők ellenére a kurzus egyértelműen kedvenc feladatává váltak. A hallgatók képesek voltak releváns témákat választani, alaposan kutatni a témában, koherens és izgalmas bevezetőket tartani; a témák túlnyomó többsége olyan élénk vitát váltott ki, hogy az időkeretet nem mindig sikerült tartani.

Értékelés

A visszajelzések alapján a feladat egyik legvonzóbb vonása megint az volt, hogy a témákat a hallgatók szabadon választhatták, és hogy meleg, támogató, barátságos légkörben zajlott az értékelés. Ezek a vonások a szakirodalmi cikkek prezentációjának értékelésekor is előtérbe kerültek, és magas is volt a motiváló erejük; de a „prezentáció és vita” feladatnál került igazán előtérbe és „vitt mindent” az, hogy egy a saját, szakmai életükhöz tartozó, ráadásul ellentmondásos témát választhattak. A visszajelzés alapján ez a „saját jelleg és a belső azonosulás” volt ennél a feladatnál a legerősebb motiváló erő.

Minden „prezentáció és vita” feladat után a csoport az előző prezentáció értékelésénél leírt technikákkal értékelte a prezentációt és a vitavezetést. A kritériumok kiegészültek a vitavezetés értékeléséhez szükséges kritériumokkal, melyeket közösen gyűjtöttünk az olvasott és a megnézett források alapján:

- a vita keretének, szabályainak világos megtervezése és megvalósítása,
- csoport-/pártechnikák használata (amennyiben indokolt),
- az élesebb vagy intoleráns megjegyzések kezelése,
- világos, energikus, beszéd, megfelelő hangerő,
- szemkontaktus, pozitív gesztusok és testbeszéd,
- megfelelő (nyitott, nem rávezető, stimuláló és a megbeszélést továbbsegítő) kérdések,
- összegzések,
- konklúziók előhívása,
- megfelelő, kritikus reakciók,
- irányítás szükség szerint,
- a hozzászólások rendjének biztosítása,
- minden hallgató bevonása,
- a vita kimenetelének és összegzésének biztosítása.

A legnépszerűbb témák a következők voltak:

- Játék a nyelvórán: szórakozás vagy tanulás?
- Liberális vagy konzervatív iskolák?
- Lehet hatékonyan tanítani technikai eszközök nélkül?
- Lehet-e valaki jó tanár humorérzék nélkül?
- Kell a 21. században folyóírást tanítani?
- Jó két tanítási nyelvű iskolába járni?
- Szüksége van a világnak bölcsész végzettségű emberekre?
- Van-e haszna a házi feladatnak?
- Jó a kötelező iskolai egyenruha- vagy köpenyviselet?
- Jobb-e a koedukált oktatás?

- Hasznos-e egymás hibáinak javítása a nyelvórán?
- Roma származású gyermekek az iskolában: szegregált/integrált/inkluzív oktatás?
- Jobb-e az anyanyelvű nyelvtanár?
- Óvodai nyelvtanítás – van értelme?

A figyelmes olvasó észrevehette, hogy mind a szakirodalmi prezentáció, mind a „prezentáció és vita” feladatnál több kedvenc téma van feltüntetve, mint ahány pár az adott félévben prezentált. A tanulmány elején említettük, hogy ezeket a feladatokat a gyakorlatvezető már a 2012/13-as tanévben is kipróbálta, és néhány téma olyan népszerű volt, hogy a kedvenc témák felsorolásánál az előző évi legnépszerűbbek is rákerültek a listára. Amint láthattuk, a prezentációs feladatok tervezése és végrehajtása, a folyamatok, melyeken keresztül a hallgatók a prezentáció előadásáig és egy szakmai vita levezetéséig eljutnak, számos készséget és kompetenciát fejlesztenek, melyekre egy magára adó nyelvtanárnak szüksége van. A már felsorolt nyelvi és kommunikációs készségeken kívül fejlesztik a szakmai kompetenciáikat is: együttműködés/kommunikáció a kollégákkal/tanulókkal; reflektálás a saját és a kolléga szakmai tevékenységére; tudatos tanári tevékenység; biztonságot, támogatást nyújtó atmoszféra kialakítása; szakmódszertani ismeretek tudatosítása és gyakorlati alkalmazása; óra-megfigyelési és értékelési eszközök használata; tanulási folyamat tervezése; szakmai beszélgetéseken való részvétel és szakmai megbeszélések/viták vezetése; szakmai közönségnek releváns tartalom közvetítése; elkötelezettség a folyamatos szakmai fejlődés, az élethosszig tartó tanulás mellett; a szaktudományi tudás felhasználásával tanulói készségeinek, képességeinek és tudásának fejlesztése. Mindhárom prezentációs feladat fejleszti a 2006-os OM-rendeletben meghatározott alábbi tanári kompetenciákat (OM 2006).

- A pedagógiai folyamat tervezése: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján képes átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni.
- Az adott szakterületen szerzett tudását képes tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszerének fejlődését elősegíteni.
- A tanulási folyamat szervezése és irányítása: képes változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására.
- A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása: képes a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére.
- Képes szakmai együttműködésre és kommunikációra alkalmas szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A kurzusvezető megfigyelései és a pozitív hallgatói visszajelzések arra engednek következtetni, hogy a prezentációs és a vita-, illetve megbeszélésvezetési feladatok hozzájárulnak a tanárjelöltek nyelvi készségeinek és tanári kompetenciáinak fejlődéséhez, így továbbra is helyet kapnak a *Nyelvfejlesztés tanároknak* címet viselő kurzus tematikájában.

Források

- „Anyone, anyone” teacher from Ferris Bueller’s Day Off. <http://www.youtube.com/watch?v=uhiCFdWeQfA> (2014. 08. 30.)
- Don McMillan: Life after Death by PowerPoint – How NOT to Do PowerPoint (Part 1). <http://www.youtube.com/watch?v=lpvgfmEU2Ck> (2014. 08. 30.)
- Facilitating Discussion in Humanities and Social Sciences Classes. The McGraw Center. <http://www.princeton.edu/mcgraw/library/sat-tipsheets/facilitating-discussion/> (2014. 08. 30.)
- Killer Presentation Skills by J Douglas Jefferys. <http://www.youtube.com/watch?v=whTwjG4ZIJg> (2014. 09. 15.)
- Make a Presentation Like Steve Jobs. http://www.youtube.com/watch?v=RHX-xnP_G5s (2014. 09. 15.)
- OM (2006): Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. 4. sz. melléklet. Tanári mesterképzési szak. www.nefmi.gov.hu/ (2015. 04. 12.)
- Shaping Learning Together. Oxford University Press – English Language Teaching. <http://oupeltglobalblog.com/2013/01/10/teaching-presentation-skills/> (2014. 09. 15.)
- UNSW Australia. The Learning Centre. <http://www.lc.unsw.edu.au/onlib/disc.html> (2014. 09. 15.)

Szakirodalom

- Clenell, C. (1999): Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes. *ELT Journal* 53/2. 83–90.
- Green, C. – Christopher, E. R. – Lam, J. (1997): Developing Discussion Skills in the ESL classroom. *ELT Journal* 51/2. 135–142.
- Gurak, L. (2000): *Oral Presentations for Technical Communication*. MA: Allyn and Bacon.
- Hill, M. M. – Storey, A. M. (2000): *SpeakEasy! Hong Kong*: Hong Kong University Press.
- Sherman, J. (2003): *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001): *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mennyit ér a nem anyanyelvi nyelvtanár?

Magyar anyanyelvű angoltanárok tanári identitásáról interjúk felmérés alapján

1. Bevezetés

Bár a tanári mobilitásnak az európai integrációra gyakorolt, minden érdekelt fél (a tanár, a tanulók, a részt vevő iskolák, illetve oktatási rendszerek) szintjét érintő pozitív hatása közismert, az Európai Uniónak még sincs közép- vagy hosszú távú tanári mobilitási programja, melynek egy vagy két féléves foglalkoztatás vagy tanárcsere lenne a leghatékonyabb formája. Ennek beindításához készült néhány évvel ezelőtt egy nagyszabású uniós kérdőíves vizsgálat, melynek folytatásaként nekiláttam, hogy magyar anyanyelvű angoltanárokkal készülő interjúk felmérésen keresztül értem meg kollégáim viszonyát egy ilyen jövőbeli lehetőséghez. A felmérés célja eredetileg annak megértése volt, hogy a tanárok mennyit tudnak a mobilitási lehetőségekről, mik a terveik, és mi a hozzáállásuk egy lehetséges uniós közép-, illetve hosszú távú mobilitási programhoz.

Az interjúk készítése és visszahallgatása közben jöttem rá, mennyivel többet tudtam meg kollégáimról (így saját magamról is), hiszen az interjúk során nem csak ezekről a jövőbeli lehetőségekről beszélgettünk. A kollégák nemcsak az EU-s mobilitáshoz vagy magához az EU-hoz való viszonyukat tárták fel, hanem a beszélgetés közben felépítettük tanári identitásunkat is. Ezt mutattuk meg egymásnak, erről egyezkedtünk. Az interjúk többnyire az angoltanári szakmáról szóló informális beszélgetésekké, „szakmázássá” alakultak át, melynek fő témája „az” angoltanár volt. Ez az imázs, kép formálódott a beszélgető felek között.

Az átlagosan egyórás interjúk során sok téma került újra és újra elő. Kiderült például, hogy bár a tanárok többsége lelkesedik az EU-s közép- vagy hosszú távú mobilitásért, a nem anyanyelvi tanárt (és így saját magukat is) alulértékelik az anyanyelvi tanárhoz képest. Az alábbi tanulmányban azt a problémát szeretném kvalitatív elemzés segítségével körüljárni, hogy hogyan fogalmazzák meg nem anyanyelvi tanári önképüket, hogyan függ ez össze az mobilitáshoz fűződő attitűdjeikkel. Abból a feltevésből indulok ki, hogy a nem anyanyelvi tanár, bár nyelvileg hátrányban van az anyanyelvi tanárhoz képest, többet tud az idegennyelv-tanulásról, és magas színvonalú szakmai munka esetén a külföldi nyelvórán is megállhatja a helyét.

2. Irodalomismertetés

2.1. Az anyanyelvi beszélő idealizálása

Az anyanyelvi beszélő idealizálására (*native speakerism*), felsőbbrendűségébe vetett hitre – mint „mindent átható, meghatározó ideológiára” – Holliday (2006: 385) hívta fel a figyelmet. „Ez az a sovíniszta hit, mely szerint az 'anyanyelvi beszélők' képviselik a 'nyugati kultúrát', amelyből a nyelvi és nyelvtanítás-módszertani ideálok kipattannak” (Holliday 2008: 49). (Más megfogalmazásban Holliday [2006: 385] az anyanyelvi tanárookra vonatkoztatja ugyanezt.) Szerinte tehát az anyanyelvi/nem anyanyelvi megkülönböztetés nem nyelvi, hanem politikai-ideológiai kérdés, amely teljesen áthatja a nyelvi és a nyelvtanítási szakmát.

Ahhoz, hogy pontosabban megértsük ezt a problémát, a következő kérdésre kell válaszolnunk: kié is az angol nyelv? A válasz nem egyértelmű: kizárólag a nagyjából 400 millió anyanyelvi beszélőé? Vagy azé a – Crystal (2003: 67–68) becslései szerint – mintegy 1-1,2 milliárd emberé is, akik második vagy idegen nyelvként beszélnek? Hiszen az angolt – idézi Power (2005) Crystaltól – talán négyszer annyian is használják nem anyanyelvként, mint anyanyelvként. (Amikor nyelvtanárként szöveget választunk, sokszor a fülünkbe cseng a jó tanács: „Anyanyelvi hangzó anyagot használjunk, mert az autentikus.” Valóban érdemes autentikus hanganyagokat használni a tanítás során, de tegyük fel a kérdést: a nyelvtanulóinknak majd csak anyanyelvi beszélőket kell-e megérteniük, vagy legalább ugyanannyi angolul beszélő lengyelt, spanyolt vagy kínait is? Ha az utóbbiakat is, akkor érdemes nemcsak anyanyelvi beszélőket megszólaltató hanganyagokon gyakorolni.) – A számossági szempont alapján tehát az anyanyelvi beszélő idealizálása nem állja meg a helyét.

Egy másik érv ezzel a vélekedéssel szemben az, hogy anyanyelvi beszélőről idealizált képet állít elénk. „Az anyanyelvi beszélő úgy mondaná” – melyik anyanyelvi beszélőre gondolunk ilyenkor? Az angol nyelv anyanyelvi beszélői öt földrészen élnek, sok száz millióan, és igen sokféleképpen beszélnek ezt a nyelvet. „Az anyanyelvi beszélő szókincse nagyobb” – melyik anyanyelvi beszélővel is hasonlítjuk össze ilyenkor a nyelvtanulóinkat, egy iskolázatlan földművelővel vagy egy egyetemi professzorral?

Az idealizálás része az a hit, hogy az anyanyelvi beszélő mindig jobban tud angolul. Annak érzékeltetésére, hogy ez mennyivel bonyolultabb, hadd említsem McNamara (2011: 507–508; 2012) példáját. Ő a nyelvi mérés egyik legismertebb nemzetközi szaktekintélye és tanítványai a Nemzetközi Polgári Repülési Szervezet (ICAO) központi nyelvvizsgarendszerének átdolgozásakor a repülőterek irányítótoronyainak és a pilótáknak baleseteket közvetlenül megelőző beszélgetéseit tanulmányozták. Az volt a céljuk, hogy a vizsgákon olyan feladatokkal szimulálják a kulcsinterakciókat, amelyek segítségével a jól kommunikáló vizsgázók mennek csak át a nyelvvizsgán. A vizsgálat során arra az eredményre jutottak, hogy bár sok ilyen, balesetet előidéző beszélgetés során a nem anyanyelvi beszélők elégtelen nyelvtudása okozta a

félreértést és a balesetet, más esetekben az anyanyelvi beszélők nem kommunikáltak megfelelően (például koherencia, kohézió, stílus tekintetében). Az eredmények alapján azt javasolják, hogy az ICAO ne csak a nem anyanyelvi beszélők, hanem az anyanyelvek nyelvi készségeit is szűrje megfelelő nyelvvizsgálóval. Talán ebből a példából is kiviláglik, hogy nem valós, hanem egy elképzelt, idealizált anyanyelvi beszélő képe lebeg akkor előttünk, amikor rá mint monolitikus nyelvű és tökéletes beszélőre gondolunk.

Amikor az anyanyelvi beszélő ideológiákkal terhelt képét vizsgáljuk, nézzük meg az anyanyelvi nyelvtanár esetét is, akinek a képéről és szerepéről húsz éve zajlik vita a nemzetközi nyelvpedagógiában.

2.2. Vita az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár értékéről

Az angoltanár-képzésben provokálni szoktam a tanítványaimat: mit gondolnak, az anyanyelvi vagy a nem anyanyelvi nyelvtanárok a jobbak? Mert ha azt gondolják, hogy ők nem anyanyelviként csak másodrendűek lehetnek, akkor érdemes lenne más szakma után nézniük, ahol van esélyük, hogy a legjobbak legyenek. (A menségenre legyen mondva, rögtön ezután szoktam bevezetni őket az itt ismertetett vita részleteibe.)

Az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanárról szóló vitát Medgyes (1992; 1994) robbantotta ki. Az ő értelmezésében az anyanyelvi tanárnak a nyelvtudás tekintetében behozhatatlan előnye van, a nem anyanyelvi tanár viszont (különösen azonos anyanyelvű tanulók tanításakor) más előnyöket írhat a maga javára. A nem anyanyelvi tanár:

- minta, példakép, hiszen két lábon járó bizonyíték arra, hogy igenis meg lehet jól tanulni a nyelvet;
- hatékonyabban tud nyelvtanulási stratégiákat tanítani, szintén saját tapasztalat alapján;
- nyelvileg tudatosabb, hiszen a nyelvet tudatosan tanulta meg, nem pedig elsajátította;
- tapasztalata van a nyelvtanulásban, ezért empatikusabb: előre látja a nehézségeket, és többet tud tanítványai szükségleteiről és nyelvi problémáiról;
- ismeri a tanítványok anyanyelvét, és ezt felhasználhatja a nyelvtanítás során (Medgyes 1992: 346–347). (Itt hadd javasoljam, ha kezdetben nem ismeri, akkor gyorsan kezdje el tanulni tanítványai anyanyelvét, akár csak az anyanyelvi tanár.)

Medgyes (1992; 1994) tehát értelmetlennek tartja azt a kérdést, hogy az anyanyelvi vagy a nem anyanyelvi tanár-e a jobb: mivel erősségeik és gyengeségeik kiegyensúlyozzák egymást, az iskolákban érdemes a kétfajta tanárt együtt alkalmazni. Hozzáteszi (Medgyes 1992: 347), hogy a nem anyanyelvi tanárok közül viszont

egyértelműen az a rátermettebb, akinek az adott nyelv tudása magasabb fokú, hiszen ő a fent sorolt kritériumoknak inkább megfelel.

A világszerte angol nyelvet tanulók fent becsült számán kívül van becsült adatunk az anyanyelvi és nem anyanyelvi tanárok arányairól is: Canagarajah (1999) szerint az összes nyelvtanár 80 százaléka tartozik az utóbbi csoportba. E két adatot alapul véve nem csoda, hogy a vitához az elmúlt húsz évben igen sokan szóltak hozzá folyóiratokban, például: Reves–Medgyes 1994, Brutt–Giggler–Shamimy 1999, Árva–Medgyes 2000, Llurda 2004, Bernat 2008, Lasagabaster–Sierra 2005, TESOL 1991, 2006, Clark–Paran 2007, Smith és szerzőtársai 2007, Moussu–Llurda 2008, Shin 2008, Ellis 2010, Ilieva 2010, He–Miller 2011, Selvi 2011, Tseng 2011, Park 2012, Coma 2013; és a témának szentelt kötetekben is, például: Braine 1999, Llurda 2005). Bernat (2008) például felveti, hogy sok nem anyanyelvi tanár gondolatait az ún. „szélhámoszindróma” jellemzi: úgy érzik, hogy nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, folyamatosan kellemetlenül érzik magukat, mert úgy csinálnak, mintha értenének a szakmájukhoz, pedig nem. (A vita hajnalán Medgyes [1983] hasonló felvetéssel élt: a nem anyanyelvi tanár szerinte skizofrén tanár, mert olyan tárgyat tanít, aminek ő maga is mindig csak a tanulója marad.) Bernat programot is hirdet: a tanárképzési programok feladata, hogy a nem anyanyelvi tanárjelölteket ráébresszék saját értékeikre.

2.3. Nyelvtanári profilok – a színpad többszereplős

A képzett nyelvtanárok valójában nem két – anyanyelvi vagy nem anyanyelvi – csoportba sorolhatók. További három szempontot is érdemes még figyelembe venni. Összességben tehát:

- Mi az anyanyelvük (L1)?
- Melyik nyelv tanítására szól a végzettségük: anyanyelvük (L1) vagy egy másik nyelv (L2) tanítására?
- Melyik nyelvet tanítják?
- Melyik országban tanítják azt a nyelvet?

A kombinációk alapján hét valós profil adódik (lásd az 1. táblázatot is) – a profilok jobb megértése érdekében tekintsük át őket részletesebben. Az első lehetőség az, amikor mind a négy változó értéke ugyanaz. Például ha ez a magyar, akkor magyar anyanyelvű magyartanár (L1 vagy L2) gondolunk, aki magyart (L1 vagy L2) tanít Magyarországon. Hasonlóképpen az angol nyelv esetében: angol anyanyelvű angoltanár (L1 vagy L2) angolt (L1 vagy L2) tanít Angliában.

A második profil az, amikor a fenti tanár nem otthon tanít, hanem egy olyan országban, ahol az a nyelv nem hivatalos nyelv (a profilok áttekintésekor, az egyszerűség kedvéért eltekintek a világangolok [Kachru 1992] jelenségétől). Például egy angol

anyanyelvű angoltanár angolt (mint idegen nyelvet vagy az angolt oktatási nyelvként használva, ritkábban angolt mint anyanyelvet) tanít Magyarországon – leggyakrabban őket nevezzük anyanyelvi tanárnak. A nem anyanyelvi tanár a harmadik profil, például egy magyar anyanyelvű angoltanár angolt (mint idegen nyelvet vagy az angolt oktatási nyelvként használva valamilyen tantárgyat, például fizikát vagy Shakespeare drámáit vagy szociolingvisztikát) tanít Magyarországon. (Jelenleg én magam is ebbe a kategóriába tartozom.)

Gyakran előfordul, hogy egy tanár csak azért tanít egy nyelvet, mert az az anyanyelve, és nem azért, mert arról szól a végzettsége – ez a negyedik profil. Példa erre az az eset, amikor egy magyar anyanyelvű angoltanár kimegy Skóciába, de nem a végzettségének megfelelő angolt, hanem magyar mint anyanyelvet vagy mint idegen nyelvet tanít. Egy másik példa az az angol anyanyelvű német mint idegennyelvtanár, aki Németországba költözik, de ott nem németet, hanem angol mint idegen nyelvet tanít. Az ötödik profil esetében ugyanez a tanár egy harmadik országban tanítja anyanyelvét, például amikor egy angol anyanyelvű némettanár angol mint idegen nyelvet tanít Olaszországban.

1. táblázat

Nyelvtanári profilok (Williams és szerzőtársai [2006: 26–27] rendszere kiegészítve)

A profil száma	A tanár anyanyelve	A tanár végzettsége	A tanított nyelv	Amelyik országban tanít	Példa
1	A	A	A	A	Magyar anyanyelvű magyartanár (L1 vagy L2) magyart (L1 vagy L2) tanít Magyarországon, vagy angol anyanyelvű angoltanár (L1 vagy L2) angolt (L1 vagy L2) tanít Angliában.
2	A	A	A	B	Angol anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL, ritkán L1) tanít Magyarországon (leggyakrabban őket nevezzük anyanyelvi tanárnak).
3	A	B	B	A	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Magyarországon (leggyakrabban őket nevezzük nem anyanyelvi tanárnak).
4	A	B	A	B	Magyar anyanyelvű angoltanár magyart (L1, L2 vagy CLIL) tanít Skóciában. Vagy: angol anyanyelvű némettanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Németországban.
5	A	B	A	C	Angol anyanyelvű némettanár (L2) angolt (L2 vagy CLIL) tanít Olaszországban.
6	A	B	B	B	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Írországon.
7	A	B	B	C	Magyar anyanyelvű angoltanár angolt (L2 vagy CLIL) tanít Németországban.

A hatodik és a hetedik profil sokkal ritkábban fordul elő. A hatodik profil azokat az idegennyelv-tanárokat írja le, akik azt az idegen nyelvet tanítják egy olyan országban, ahol az adott nyelv a hivatalos, ha például egy magyar anyanyelvű angoltanár angol mint idegen nyelvet tanít Írországban. A hetedik profilba tartozók ugyanezt egy harmadik országban teszik, például amikor magyar anyanyelvű angoltanárok angol mint idegen nyelvet tanítanak Németországban.

A fenti csoportosítás nem öncélú. A célom a 4–5. profil („azt tanítja, ami az anyanyelve”) és a 6–7. profil („azt tanítja, ami a végzettsége”) szembeállításával az alábbi két kérdés megválaszolása:

- melyik profil gyakoribb, és
- jól van-e az ügy?

Tudjuk, hogy sokkal gyakrabban fordul elő, például harmadik országban, hogy az anyanyelvük és nem a végzettségük alapján alkalmaznak idegennyelv-tanárokat. De jól van-e az, hogy ez a típusú alkalmazás sokkal gyakoribb? Hiszen tudjuk, hogy bármily jól is használja a saját anyanyelvét, kevés deklaratív tudása van róla, és tanításához sem kapott felkészítést. És miért olyan kevés a 6–7. profilba sorolható nyelvtanár – aki külföldön is taníthatná a nyelvszakját, hiszen arról szól a végzettsége, még ha az anyanyelve nem is az? Miért fontosabb az anyanyelv egy nyelvtanár kiválasztásakor, mint a végzettség és tapasztalat? A szakmai optimum az, ha a nyelvtanár szakmai felkészültsége a lehető legjobb, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve – feltéve, hogy a tanított nyelvi kompetenciája anyanyelvi vagy közel anyanyelvi.

Az EU által szervezett jövőbeli, hosszú távú tanári mobilitási programnak célul kell kitűznie az idegennyelv-tanárok magas szintű professzionalizmusát, ezért a 2–3. és a 6–7. profilba tartozó nyelvtanárok mobilitását kell támogatnia. Ezekben az esetekben ugyanis a nyelvtanár végzettsége megfelel a tanított nyelvnek (TNy), függetlenül attól, hogy mi a tanár anyanyelve, és hogy a tanítás melyik országban zajlik. Röviden összefoglalva:

végzettség = TNy ☺, függetlenül anyanyelvtől és országtól

végzettség ≠ TNy ☹, függetlenül anyanyelvtől és országtól

A tervezett mobilitási programban lehetségessé válna, hogy egy lengyel anyanyelvű angoltanár Budapesten tanítson angolt mint idegen nyelvet, miközben egy magyar anyanyelvű angoltanár Lisszabonban tanít angolt, és a portugál kolléga Krakóban teszi ugyanezt. Elvben kizárólag a kiválasztási módszeren múlik, hogy csak azok a tanárok vehessenek részt egy ilyen programban, akiknek mind a nyelvi, mind a szakmai képességei olyan magas szintűek, hogy az a mobilitásban részt vevő minden fél (a küldő és fogadó iskolák, a nyelvtanulók és szüleik, valamint a részt vevő tanárok és kollégáik) megelégedésére szolgál.

De valóban csak azon múlik? A nyelvtanárok maguk szívesen vennének részt egy ilyen hosszú távú mobilitási programban? Ha sikerülne egy jól működő rendszerben kiválasztani a legrátermettebb tanárokat, jelentkeznének-e? Ha igen, mi motiválná őket? Ha nem, mi tartaná őket vissza? A következő fejezetben bemutatom az európai uniós online kérdőíves felmérés legfontosabb eredményeit, majd az ehhez kapcsolódó saját interjúk felmérésemet.

2.4. Az EU-felmérés eredményei

Az Európai Uniónak jól működő (és nemrég megújított) rövidtávú tanári mobilitási programrendszere van (Élethosszig tartó tanulás: 2007–2013, benne Erasmus, Comenius, Leonardo, Grundtvig stb., valamint 2014-től az Erasmus+, amelyek a tanárok rövid távú mobilitását: néhány napos, legfeljebb egy-két hetes tanulmányútját, továbbképzését, illetve a cserediákok kísérését támogatják). Közép- és hosszú távú, tehát egy vagy két féléves tanári mobilitási programja azonban nincs, ebben a hosszban kizárólag tanárasszisztensi mobilitást szervez. Ezért aztán egy magyarországi angoltanár több segítséget kap ahhoz, hogy az Egyesült Államok közoktatásában próbálhassa ki magát (a Fulbright K12-csereprogram segítségével), mint az Európai Unió országában. (A 'mobilitás' az EU-zsargonban a központilag, az Európai Bizottság és ügynökségei által szervezett foglalkoztatást vagy tanárcserét jelenti.) Pedig az Európai Unió sikeréhez feltétlenül szükség van a közös kultúra szorosabbra fonására, a szorosabb integrációra, amiben a tanároknak kiemelkedő szerepük van. A létező rövid távú és a megszervezendő közép- és hosszú távú tanári mobilitásnak ezért is van kiemelt jelentősége. Könnyű észrevenni, hogy a közép- és hosszú távú mobilitás pozitív hatása minden érdekelt fél szintjét érintené:

- a mobilitásban részt vevő **tanár** nyelvi, pedagógiai és egyéb szakmai készségeinek és motivációjának is hasznára válna a külföldön tanítással töltött idő, melyből környezete (**otthoni tanítványai és kollégái**) hazatérése után profitálna;
- a **fogadó iskolákat** (az ottani tanítványokat és kollégákat) más oktatási módszerekkel és nézetekkel ismertetné meg;
- szorosabbra fonná a **küldő és a fogadó iskolák**, valamint az **oktatási adminisztráció** kapcsolatát, mint a rövid távú programok;
- elősegítené az **európai** identitást a tanár-diák és tanár-tanár kapcsolatokon keresztül.

A 21. század első évtizedében az Európai Bizottság (EB) hangsúlyt fektetett a nyelvi diverzitás fejlesztésére. A legfontosabb lépés az volt, amikor Barroso létrehozta a többnyelvűségi biztos pozícióját (2007–2010). Korábban az EB tervbe vette a közép- és hosszú távú tanári mobilitási program beindítását, melynek előkészítésére kutatócsoportot bízott meg. A csoport munkájának egyik outputja a Williams-jelentés volt (Williams et al. 2006; Strubell 2009): 6251, köztük 312 magyar anyanyelvű

nyelvtanár válaszolt egy 64 kérdésből álló online kérdőívre azzal kapcsolatban, hogy vállalnának-e nyelvtanítást egy másik uniós országban, mi a hozzáállásuk, milyen előnyeiket és hátrányait látják egy ilyen lehetőségnek.

Bár a minta nem reprezentatív az EU-ban élő nyelvtanárok populációjára nézve, mivel valószínűleg felülreprezentáltak benne a számítógépet gyakran használó és érdeklődő nyelvtanárok, az eredmények mégis informatívak. A DROFoLTA- (*Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad*) kutatócsoport megállapítja (Williams et al. 2006: 58-59), hogy a nyelvtanároknak nagy a mobilitási hajlandóságuk: több, mint 70 százalékuk (a magyar anyanyelvűek 84,9%-a) venne részt a jövőben tanári mobilitási programban. (Ezt érdemes összevetni az általános mobilitási hajlandósággal: ugyanebben az időszakban az aktív munkavállaló EU-lakosság 17%-a nyilatkozott úgy, hogy vállalna más uniós országban munkát, a magyar adat az Eurobarometer szerint [2010: 9–10] ebben az évben 29% volt). A részvételi hajlandóság ugyanakkor érzékeny a nemre és az életkorra: a többségükben nő nyelvtanárok hajlandósága csökken a családalapítással. Egy másik fontos eredmény, hogy nagy különbség van a vágyott célországok között: a nyelvtanárok többségét kiadó angoltanárok elsősorban az Egyesült Királyságba mennének (Strubell 2009: 16–17). A kérdőívre válaszoló nyelvtanárok számos jogi és adminisztratív akadályt jelöltek meg, és ezeket nagyobb súllyal említették, mint a személyes akadályokat (Williams et al. 2006: 60–67).

Bár a közép- és hosszú távú tanári mobilitás témája a 2008-as gazdasági válság következtében az EB-ban háttérbe szorult, érdemes volt tovább folytatni a vizsgálatot. (Az EB 2012-ben vetette fel újra a tanári mobilitás kérdését, és egy közvélemény-kutató céget bízott meg a felméréssel. Az Ecorys-jelentés 2013-ban jelent meg.) Jómagam 2010-ben a DROFoLTA-vizsgálat folytatásaként fogtam hozzá, hogy interjúk segítségével mélyebben megértem a nyelvtanárok hozzáállását a kérdéshez.

3. A kutatás

3.1. A résztvevők

Az interjúkat e sorok írója és három angol szakos kolléga szervezte meg és rögzítette 2010 és 2013 között. – Ezúton is szeretnék köszönetet mondani terepmunkás társaimnak, Magyaré Biczók Diánának, Gabnay Rékának és Márkiné Szamosi Brigittának az adatgyűjtésben nyújtott segítségükért. Köszönöm az adatközlők segítségét is, hogy rendelkezésre álltak, és megosztották tapasztalataikat és meglátásaikat.

Az adatközlők kiválasztásánál alapfeltétel volt, hogy az interjú idején aktív, magyar anyanyelvű angol mint idegen nyelvet (EFL) tanító és/vagy angolt oktatási nyelvként alkalmazó (CLIL) angoltanárokat válasszunk. Ezen belül a kiválasztás a kvótaminta

elveit követte a nem, az életkor és az iskolatípus tekintetében úgy, hogy az egyes terepmunkások a saját felkéréseikben igyekeztek beállítani a megfelelő arányokat. Például a nemek megoszlása a már átírt interjúk között: 58 nő és 9 férfi (87% és 13%). Az életkori átlag 37,9 év (szórás: 9,79). A most elemzett 67 interjú adatközlőinek eloszlása a 2. táblázatban látható, amely az ez idáig részben vagy egészen elkészült interjúátiratokat mutatja. Jelen vizsgálatban a csak már legalább részben transkribált interjúkat vontam be az elemzésbe, ez 67 interjú az összesen 72 interjú közül. (Minden transzkripciót magam végzek.)

2. táblázat
A már átírt interjúk adatközlői

Fő alkalmazó intézmény	23–30		31–35		36–40		41–50		51–		Össz.
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	
Általános iskola	4		6		8	1	3	1			23
Gimnázium	2	1	5	1	1		5		5	1	21
Más középiskola	2	1	3		1		1				8
Felsőoktatás					1		2				3
Nyelviskola	2	2	2			1	1		1		9
Privát óraadás	1		1				1				3
Összesen	11	4	17	1	11	2	13	1	6	1	67

3.2. Az interjú

Félig strukturált interjúkat készítettünk, lehetőséget adva az adatközlőknek, hogy bármelyik kérdésre válaszul „elkalandozzanak”, és tetszőleges hosszúságban kommentálják az adott témát. (A 67 interjú átlagos hossza 52,75 perc, a szórás 26,75 perc.) A kérdések összeállításakor figyelemmel voltam arra, hogy a DROFoLTA-kutatócsoport kérdőívében szereplő tartalmi kérdések szerepeljenek az interjúban. A félig strukturált interjú 20 kérdésből áll. Ezek közül a 12. és a 18. kérdés során az adatközlőknek hat, illetve 22 állításról kell véleményt mondaniuk. (A kérdéssort a Melléklet tartalmazza.)

3.3. Az elemzési módszer

Az interjúátiratok elemzésekor a megalapozott elmélet (*grounded theory*) módszerének creswell-i hagyományát követtem (Creswell 2007). Az elemzésben a Pázmány Péter Katolikus Egyetem angoltanári mesterszakán 2013 tavaszán tartott kutatószeminárium hallgatói voltak a segítségemre, akiknek ezúton is köszönöm a segítséget. Az elemzési problémák (kódolási lépések, tematikus körülhatárolás stb.) és megoldások tárgyalásától ebben a cikkben hely hiánya miatt eltekintek.

4. Eredmények és értelmezés

A DROFoLTA-eredményekkel való összevetés egy másik cikk tárgya. Ebben a tanulmányban a nyelvtanárok mint nem anyanyelvi tanárok identitását elemzem. A kutatás ugyanis nemcsak a magyarországi angoltanárok közép- és hosszú távú EU-s mobilitással kapcsolatos tudására, hozzáállására és attitűdjeire kíváncsi, hanem mélyebbre kíván ásni: szeretném jobban megérteni és bemutatni, hogy hogyan definiálják magukat, hogyan hozzák létre diskurzusuk során saját tanári identitásokat. (Az identitás diskurzív konstrukciójáról ld. például Bucholtz–Hall [2005], a tanári identitásról Pavlenko [2003], Varghese et al. [2005], Johnson [2006] írásait.)

Észrevettem például azt, hogy egyrészt nagy részük szívesen menne tanári mobilitási programmal külföldre (64 fő a 67-ből, 95,5%), sőt sokuk kifejezetten lelkesen áll a kérdéshez, másrészt viszont sok adatközlő a nem anyanyelvi tanárt mint értéktelent írja le, aki így nem érdemes arra, hogy egy ilyen programban részt vegyen. Az interjúk során kiderült tehát az az önellentmondás, hogy bár a tanárok többsége lelkes egy közép- vagy hosszú távú mobilitással kapcsolatban, a nem anyanyelvi tanárt mint olyat (így saját magukat) alulértékelik az anyanyelvi tanárhoz képest. Egyes résztvevők tudatosan vállalták az anyanyelvi beszélő vagy az anyanyelvi tanár felsőbbrendűségébe vetett hitet (*native speakerism*), másokban olyan mélyen, reflektálatlanul él ez a hiedelem, hogy nem is értették a kérdést: nem tudták magukat mint külföldön angolt tanító angoltanárt elképzelni, számukra érthetetlen volt, hogy a külföldön dolgozás angoltanítást jelenthetne. A meginterjúvott angoltanárok közül csak kevesen reflektáltak komplexebben erre a kérdésre.

Lássunk néhány példát arra, milyen megfogalmazásokkal viszonyulnak a nem anyanyelvi tanár kérdéséhez az adatközlők. (Az adatközlők álnéven szerepelnek. A terepmunkások: RA, BD, GR, SzB.; XXX: érthetetlen szöveg, [XXX]: maszkolás, tehát tulajdonnév vagy más, az anonimitás megőrzése miatt kihagyott szöveg; idézőjel: a 20 interjúkérdés egyike, felolvasva.)

4.1. Értetlenség

Az első néhány példában olyan részleteket mutatok be, ahol az adatközlők értetlenül állnak az előtt a felvetés előtt, hogy ők mint nem anyanyelvi tanárok külföldre mehetnének angol mint idegen nyelvet tanítani. Az 1. példában Kinga nem tudja elképzelni, hogy egy képzett nyelvtanár számára a külföldi munka angoltanítást jelenthetne. Ezt nem mondja ki, de az értelmezése kitűnik abból, hogy csak kétkezi munkákat említ. Az ő értelmezésében csak az a fontos, hogy nyelvterületen éljen, és nem az, hogy a szakmáját is művelhesse.

Kinga: A kinn élés. Tehát, hogy kint dolgozni. Értem, értem. Azt, hogy kinn dolgozzon, az nem biztos, hogy. Illetve, hogy milyen munkát. Tehát hogy egy angoltanár angolt tanítson, vagy egy angoltanár bébiszitterként vagy leendő

angoltanár bébiszitterként vagy pincéernőként dolgozzon kint. Tehát igenis, az jó, ha nyelvterületen van kint, akármit csinál.

RA: Akármit.

Kinga: Akármit. Akár bébiszitter, akár pincéernő. Én Angliában haját mostam, amikor egyszer kinn voltam.

RA: Jó, de az még a diploma előtt volt, gondolom. Az más. Igen.

Kinga: Igen, igen, igen, még egyetemistaként voltam kint. De nagyon fontos, hogy legyenek ilyen lehetőségei, hogy hosszabb időt eltölt nyelvterületen. Amikor már elkezd dolgozni, meg főleg hát családja lesz, akkor már nagyon nagyon nehéz megoldani. (1. példa Kinga 72:00)

A 2. példában Ditta azt mérlegeli, hogy létezik-e egyáltalán az a jelenség, hogy valaki nem anyanyelvi tanárként külföldön tanít. A részlet végén kiderül, hogy nem képes elfogadni ennek a lehetőségnek a realitását: hiába a közösen egyértelműsített téma, példájában már egy magyarországi két tannyelvű gimnáziumi tanárt hoz fel.

Ditta: A közoktatásban pedig olyan tanár kollégákkal beszéltem, akik inkább vittek diákokat. Tehát az még egy elég érdekes dolog. De én olyat nem ismerek, aki tanított kint. Olyat tudok, hogy sokan mennek ki tanítani angol nyelven más tárgyat. De hogy konkrétan angolt tanítani? Van ilyen? Tehát hogy

RA: Kérdezem, hogy XXX ismersz ilyen sokat? XXX Angol nyelven tanítanak XXX tárgyakat, (biológiát), fizikát?

Ditta: Nem azt mondom. Hallottam. Így közvetve így hallottam. Most például egy testnevelő tanárral utaztam együtt a vonaton, aki azért jött ugyanebbe a [XXX-i] iskolába továbbképzésre, mert ő meg sportot fog egy két tannyelvű iskolában angolul oktatni [nevet].

RA: Hol? Hol fogja? Angliában?

Ditta: Hol? Nem. Ő ezt itthon fogja csinálni. Igen. Igen.

RA: Itthon. Ja, hogy két tannyelvű. Két tannyelvűben. Mert én azt hittem, hogy külföldön XXX (2. példa Ditta 44:00)

A 3. példában Babett csak először nem érti a kérdést, hogy ő angoltanárként angolt taníthatna. (A tisztázás után lelkesen fogadja az ötletet.)

SzB: És „tanítanál-e más országban, ha lenne rá lehetőség?”

Babett: Húha, ez jó kérdés. Igazából most akkor itt az a kérdés, hogy magyart tanítanék-e külföldieknek?

SzB: Nem, angolt, elsősorban angolt. Valamelyik európai uniós országban esetleg.

Babett: Angolt? Hát lehet, ha adódna egy olyan lehetőség, akkor nem utasítanám vissza.

SzB: Mhm.

Babett: Bár én egy kicsit ilyen röghöz kötött vagyok. [nevetnek] (3. példa Babett 5:30–6:00)

A fenti példákat azért mutattam be, hogy láthatóvá tegyem, hogyan jelenik meg az interakcióban az a jelenség, amikor valaki nem képes elfogadni és megfontolás tárgyává tenni a szóba hozott és közösen egyértelműsített lehetőséget.

4.2. A nem anyanyelvi tanár alulértékelése, az anyanyelvi tanár felülértékelése: nyílt *native speakerism*

Más adatközlők nyíltan számot vetnek az anyanyelvi beszélő magasabbrendűségében vetett hitükkel, mint például Zsóka a 4. példában.

RA: Miért nem mennél egy célnyelvi országban angolt mint idegen nyelvet tanítani? Miért nem?

Zsóka: Hát azért, mert nem vagyok anyanyelvi beszélő, és úgy gondolom, hogy azért. Tehát a külföldiek, aki nem angol. Nyilván egy anyanyelvi nem akar tanulni, hogyha meg mondjuk, spanyolok vagy olaszok, tehát külföldiek jönnének, akkor szerintem ők nem egy magyar tanártól szeretnék angolt tanulni, hanem egy *native speakertől*. Mert én is azért szerettem volna kimenni, mindkétszer.

RA: És. Rossz néven vetted volna, ha mondjuk, tegyük föl, hogy ő egy nagyon jó tanár, nyelvi szempontból és szakmai szempontból is nagyon jó lengyel, lengyel első nyelvű, angol mint idegen nyelv tanárral találkozol szembe?

Zsóka: Nem, volt is [xxx-i] tanulmányaim során egy ilyen tanárnőm, egy nagyon híres pszicholingvisztikai kutató, aki olasz, és annak ellenére, hogy akcentussal beszélt, meg hibásan, ez abszolút nem zavart, mert akkor, de hát akkor az ő órájára úgy ültem be, hogy pszicholingvisztikát tanulok, és abban ő nagyon profi volt.

RA: De ez nem nyelvfejlesztés volt, hanem szaktárgy.

Zsóka: Igen, ez az MSc-kurzuson belül felvettem a pszicholingvisztikát, és akkor ezt ő tanította egész három harmadon keresztül. Tehát ott ez nem volt zavaró.

RA: Akkor tessék, egy alkalmazott nyelvészeti, módszertani, nyelvpedagógiai tárgyat mennél-e tanítani? Mert akkor ezek szerint azt mondd, hogy nyelvet célnyelvi országba nem?

Zsóka: Igen.

RA: Nyelvet nem. Szaktárgyat?

Zsóka: Hát azt esetleg igen. Hogyha úgy érezném, hogy van akkora tudásom, hogy van egy olyan terület, ahol sikerült úgy elmélyülnöm, hogy akkor ez egy unikum számukra, akkor igen. Azt igen. (4. példa Zsóka 11:00)

Az 5. példában Karina tényként rögzíti, hogy ahol vannak anyanyelvi tanárok, ott a nem anyanyelvinek nincs keresnivalója. A 6. példában pedig Dea azt szögezi le, hogy mivel túl sok az angoltanár, egy magyar anyanyelvűre nincs szükség.

Karina: De nincs más szakom. Tehát ezzel a szakkal, hogy angol, igazából minde-
nütt minden tele van, inkább a *native speakerekkel* oldják meg az angolta-
nári problémákat. Tehát, hogyha van valahol üresedés, akkor miért pont
egy magyar angoltanárral töltenék be azt a helyet. Kollégáim vannak ma-
tekkal, történelemmel, akik Fulbright-ösztöndíjra sikeresen pályáznak, és
kint töltenek egy fél évet. (5. példa Karina 12:50)

Dea: Tehát szerintem erre van lehetőség, mert ahogy nézegettem a pályázato-
kat, láttam ilyet, hogy keresnek külföldre, például Amerikába, mit tudom
én, akár testnevelést oktató tanárokat angol nyelven. Erre van lehetőség.
De hogy most egy angolnyelv-tanár, egy magyar születésű angolnyelv-ta-
nár tud-e munkát találni, azt nem tudom. Mert ugye angoltanár elég sok
van [nevet]. Nem tudom, hogy erre van-e lehetőség. (6. példa Dea 45:00)

4.3. Az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár kontraszt elhárítása

Néhány tanár egyáltalán nem reflektált az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár kont-
rasztra. Ők a beszélgetés során úgy tettek, mintha ez a különbség nem létezne.
A 7. példában Ditta azt fejtegeti, hogy egy új állásban mindig nehéz az embernek el-
fogadtatni magát, függetlenül attól, hogy ez belföldön vagy külföldön történik. El-
lenáll a terepmunkás többszöri felvetésének, hogy tegyen különbséget a két kontextus
között. A transzkript olvasása során felmerült bennem, hogy tudatosan háritja el azt,
hogy a terepmunkás „behúzza” ebbe a sztereotípiába.

Ditta: „Nehéz lenne elismertetni a szakmában kivívott státuszomat a fogadó or-
szágban.” Ez így van. Amit az ember itthon angoltanárként elért, és többet
tud, mint más, az nem biztos, hogy külföldön is így lenne. Tehát valószínű,
ha az ember már régóta csinál valamit egy konkrét helyen, akkor nagyobb
magabiztossággal és talán nagyobb szakmai tapasztalattal csinálja. Való-
színű, hogy külföldön ugyanolyan, kicsit inogna, úgyhogy igen, tehát ez-
zel egyetértek.

RA: XXX nem anyanyelvi tanár.

Ditta: Igen, pontosan erre gondolok. Tehát ugye ez itthon is, vannak különbségek
tanár és tanár között. Tehát ez megint relatív, tehát attól függ, hogy éppen
ott mit kéne csinálni, mit kéne tehát, konkrétan hogyan, tehát.

RA: Általános angolt, XXX.

Ditta: Általános angolt egy középiskolában, mondjuk? Bárhol. Mhm. Hát talán
nem lenne olyan nehéz.

RA: Elfogadtatni magad?

Ditta: Az ember egy vadidegen környezetben mindig sokkal nehezebben tudja magát elfogadtatni. Tehát maga a helyzet adja ezt a XXX.

RA: Igen. (Tehát hogy belföldön vagy külföldön), az mindegy?

Ditta: Az valószínűleg. Igen. Tehát ha én most elkerülnék Kecskemétre, akkor ugyanez lenne a helyzet. Nem releváns, hogy hol történik pont. (7. példa Ditta 51:00)

Anna a 8. példában egyáltalán nem reflektál erre a jelenségre: kiderül, nem lát különbséget egy nyelvterületen folyó angol mint idegen nyelv, illetve angol mint anyanyelv tanítási munkáról szóló elhelyezkedésben.

BD: Miért lenne egy ilyen tapasztalat előnyös nyelvterületen? Angol nyelvterületen.

Anna: Mert egészen más az, hogyha tényleg az adott nyelvnek a nyelvterületén, tehát valahová oda, ahol mindenhol, mindenkinek második nyelve ez a dolog. Egész más tapasztalat az, hogy egy angol angol területen mit tudnál csinálni. Ahol ténylegesen az irodalommal is kéne foglalkozni sokkal részletesebben, mint mondjuk egy átlagos magyar akármilyen középiskolában. Ez mindenképpen megint csak egy jó kis kihívás lenne. (8. példa Anna 11:00)

4.4. A külföldi munkavállalás mint realitás

Néhány adatközlő a fentieknél árnyaltabban, a jelenség komplexitását érzékelve viszonyul a nem anyanyelvi tanárok külföldi munkavállalásához. A 9. példában Kata egy fejlődési fonalra fűzi fel a történeteket: egyrészt a nem anyanyelvi tanárnak nincs keresnivalója a saját országán kívül, másrészt mégiscsak hallunk példákat arról, hogy magyar anyanyelvű kollégák igenis megállják ott a helyüket.

Kata: Igen, igen, csak hát akkor fölmerül az a kérdés, ezt már egyszer érintettük, de gondolom erről szó lesz, hogy mit tudnék én ott tanítani. Tehát egy nem anyanyelvi nyelvtanár a saját országán kívül mit tud nyújtani. Ezt gondolom, hogy akkor egyrészt magamnak, másrészt a munkáltatónak tisztázni kéne.

RA: Jó, akkor tehát emiatt nehéznek érzed az Angliát, mondjuk, vagy a Nagy-Britanniát, cakkumpakk.

Kata: Hát igen, bár az is igaz, hogy látom a fejlődést. Tehát amit sosem gondoltam volna, hogy az én magyar kollégám kimegy, és egy ottani nyelvviskolában nyelvrát tart, olyan diákoknak, akik különböző országokból Angliába elmennek, hogy ők nyelvet tanuljanak.

RA: Így van.

Kata: És lengyel, magyar, és nem tudom, milyen nemzetiségű tanáruk van.

RA: Vagy, hogy kimegy a kollegád vagy az én kollegám, a [XXX], kimegy Angliába, és ott tanártovábbképzést tart mindenféle európai országból érkező továbbképzendőknél.

Kata: Ez meg a másik, igen. Tehát ez nekem egyelőre furcsa. (9. példa Kata 1/69:00)

Azok az adatközlők, akik a külföldön tanítás lehetőségével mint realitással néznek szembe, a nehézségeket gyakran sztereotípiaként értelmezik. Az egyik ilyen értelmezés a „képzetlen bevándorló”: angoltanítási munkához azért lehet hozzájutni nyelvterületen, mert az anyanyelviak már nem vállalják, ugyanúgy, ahogy az angliai mosogatói-takarítói állásokról hallunk gyakran beszélni.

Kata: Ez énhozzám úgy jutott el, hogy mert az ottani tanárok már ezt sem hajlandóak csinálni. Tehát ezért fölvesznek külföldit is.

RA: Ezt sem?

Kata: Már ezt sem hajlandóak csinálni [angolt tanítani].

RA: Hogy nem? Ja, hogy azért?

Kata: Mert hogy van egy csomó olyan munka, amit már csak a bevándorlók hajlandók csinálni. Németországban, Angliában, hogy mert hogy a helyi lakosság már olyan jól él, hogy ő azt már nem hajlandó megcsinálni.

RA: [nevet] Hát én nagyon remélem, hogy nemcsak ezen múlik. Hogy egy szakmailag erős munkánál talán számít az is, hogy van ő olyan jó, mint egy anyanyelvi. (10. példa Kata)

A másik többször említett téma a munkavállalási adminisztráció nehézségei. Dóri a 11. példában egy narratívába csomagolja ezt.

Dóri: Neki egyetemi diplomája van angolból, és legelőször, amikor kiment, mivel nem tudták besorolni, tehát nem olyan kis gyorstalpalós képzései voltak, mint az ottani tanároknak szoktak lenni, őt a legalsó kategóriába tették, hogy ő képesítetlen, holott ott volt az ötéves nyelvtanári diplomája.

RA: És ez még a csatlakozás előtt volt? Mert utána ez már nem lett volna...

Dóri: Ez körülbelül négy-öt évvel ezelőtt volt.

RA: Meg lehetett volna kicsit piszkálni. Nyilván nem lehetett volna...

Dóri: És ezért ő elment, és elvégzett egy Deltát, és akkor most már van neki is besorolható diplomája.

RA: Ááá.

Dóri: De most is ez van, hogy ha most elmegy, és jelentkezik valahova, akkor a Deltával tudnak mit kezdeni, azzal, hogy neki egyetemi diplomája van, azzal nem. Angol nyelvtanításra, ezzel a legtöbb helyen nem tudnak. (11. példa Dóri)

Hadd tegyem hozzá, hogy a fenti jelenségeket nem azért idézem, hogy az olvasót elriasszam a tanári munkavállalástól külföldön. Ezeknek az értelmezéseknek és narratíváknak az interjúban többször felbukkanó volta nem mint a valóság leírása, hanem mint az angoltanári identitás megalkotásához hozzájáruló diskurzus értelmezendő. Nem az igazságértékük az, ami az elemzés tárgya, hanem az, hogy milyen értelmezések mentén konstruálják meg magyar angoltanárok a magukról és egymásról, a szakmáról folyamatosan egyeztetett képüket.

4.5. A nyelvtudás

Az interjú felmérésnek nem volt tárgya az az egyébként fontos kérdés, hogy mennyire vannak megelégedve az angoltanárok az angoltudásukkal. Az egyetlen ehhez kapcsolódó rész a 12. kérdés 1. állítása volt („Javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat.”), melyet az adatközlőknek kommentálniuk kellett. Az alábbi 12–14. példában ezzel egyetértenek az adatközlők.

Flóra: Igen. „Javítaná a tanított nyelv-tudásomat” szerintem nagy mértékben, ugyanis ott folyamatosan használnom kéne beszélt nyelvi helyzetben órán, órán kívül ezt a nyelvet, az angolt. És én azt vettem észre, hogy akár egy rövid ideig, ha nem használok, akkor nagyon csökken a színvonal, mind a kiejtésben, mind a nyelvtani, illetve más szempontokból. Viszont amikor meg rá vagyok kényszerítve, hogy angolul beszéljek, akkor hamar javul a helyzet. (12. példa Flóra 5:00)

Kinga: Abszolút fontos. „Javítaná az idegennyelv-tudásomat.” Mindig van mit javítani rajta, meg jó dolog. Meg azért, hogy te kapsz egy nyelvi képzést, úgy ezt valahogy te is tovább tudod [adni]. (13. példa Kinga 27:00)

Ditta: [nem-nyelvtérületen is] Természetes, hogy javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat, tehát ez szerintem egyértelmű. Pusztán azért, hogy ott könyvtárban, mindenhol tehát csak angol nyelvű anyagot használnék, meg csak angol nyelven érintkeznék másokkal, illetve, abszolút. (14. példa Ditta 25:00)

Meglepve tapasztaltam, hogy több adatközlő volt elégedett a jelenlegi angoltudásával, mint amire számítottam. Ezt az alábbi példákban így fogalmazzák meg az adatközlők:

Pali: „Javítaná a tanított idegennyelv-tudásomat”? Hát, azt már nem akarom különösebben javítani. Ami ragad, ragad. Ami meg nem, az nem. Hát így is, mit tudom én, fele időben angolul beszélek, a napom felében. Tehát sokat gyakorlok így is. (15. példa Pali 2/1:30)

Margó: „Javítaná a tanított nyelv.” A tanítottat? Az angolt? Hú, hát azt kötve hiszem, azt kötve hiszem. Habár nem lehet tudni, hová, hová kerül az ember. (16. példa Margó 2:00)

Több adatközlő arról számolt be, hogy más embernek érzi magát akkor, amikor angolul beszél:

Kinga: Én nem vagyok anyanyelvi tanár. Tehát nekem is ez a, ez egy másik énem, amikor angolul beszél az ember meg tanít. (17. példa Kinga 45:00)

Kata: Úgy érzem, hogy angolul, ha kommunikálok, teljes mértékben egy más ember vagyok. Az nem teljesen ugyanaz, aki magyarul beszél. (18. példa Kata 2/5:00)

A fenti, figyelemre méltó jelenségről nyelvtanulók, sőt, kollégák is beszámolnak, így feltétlenül szükséges körüljárni általában a nyelvtanulói, és azon belül a nyelvtanári identitás megértéséhez. A jelenség értelmezésére ebben a tanulmányban – összetettsége miatt – nem vállalkozom.

5. Konklúzió

A fenti elemzésben egy magyarországi angoltanárokkal készült interjú vizsgálatot mutattam be, azt vizsgálva, hogy saját diskurzusuk során hogyan konstruálják, építik fel tanári identitásukat, és benne önképüket mint nem anyanyelvi tanárt. Kiderült, hogy hiába lelkesek egy lehetséges EU-s közép- vagy hosszú távú tanári mobilitási programmal kapcsolatban, ha közben alulértékelik magukat az anyanyelvi tanárhoz képest. Pontosabban, egyes résztvevők tudatosan vállalják az anyanyelvi beszélő vagy az anyanyelvi tanár felsőbbrendűségébe vetett hitet, másokban reflektálatlanul él ez a hiedelem. Megint mások elhárítják az anyanyelvi – nem anyanyelvi tanár szembeállítását, és néhányan szembenéznek a problémával, és igyekeznek megérteni, hogy mi történik azokkal, akik megpróbálnak helytállni a nemzetközi nyelvtanári katedrán.

A 67 (részben) átírt interjú adatközlői tehát igen sokféleképpen gondolkodnak magukról mint nyelvtanárokról. Közülük 63-an (94%) válaszoltak igennel, vagy óvatosabb, de az „igen” csoportba sorolható válasszal (határozott igennel 59-en, bizonytalanabban négyen) arra a kérdésre, hogy tanítanának-e másik országban, ha lenne rá lehetőségük. Az interjú egy pontján tehát ennyien tartották elképzelhetőnek, hogy külföldre menjenek tanítani, miközben több adatközlő az interjú egy másik pontján – miután alkalmuk volt részletesen végiggondolni-végigbeszélni ennek eshetőségét – ezzel ellentmondásban lévő önképet épített fel.

Észrevettük-e mi, terepmunkások, ezt az ellentmondást az interjúk során? Sokszor magunk is annyira elmerültünk a beszélgetésben, hogy csak a felvétel visszahallgatásakor vagy az átírás során szembesültünk vele. Egyes esetekben a kollegiális lojalitás miatt nem volt lehetséges az interjú során ezt szóba hozni. Hiszen az adatközlő kollégák sokszor a legszemélyesebb vélekedéseiket és tapasztalataikat osztották meg velünk. Az interjúk célja egyébként sem valamiféle hiperracionális gondolkodás

kikényszerítése volt – a kollégák (akikben magunkat láttuk) értelmezésében fontos volt rögzíteni a kétségeket és az ellentmondásokat is.

Mi lehet ennek az ellentmondásnak az oka? A kutatásnak nem volt célja az ellentmondás okainak felderítése, és eszközökkel sem rendelkezett ehhez, ezért csak óvatos találgatásokba bocsátkozhatok. Két okot látok. Egyrészt a nyelvtanároknak kevés alkalmuk van szakmai kérdésekről, köztük az önképükről egymással beszélgetni. Ez pedig a sztereotipikus gondolkodásnak kedvez abban az esetben is, amikor a beszélő a *saját* identitását is leegyszerűsítő képekből építi fel. A másik ok – és erre a kutatás egyes adatközlői is utaltak – a nyelvi fosszilizáció: a nyelvtanárok többsége A1, A2, B1 szinten tanít, ezért saját nyelvtudásuk leépülhet akkor is, ha az óráikat célnyelven tartják. Kincse, büszkesége, a magas szintű nyelvtudás meggyengülése azután elbizonytalaníthatja a nyelvtanárt, ami a magáról alkotott képben is tükröződik.

Teljesen nyilvánvaló számomra, hogy egy, az EB által szervezett, külföldi tanítási lehetőséget kínáló program milyen motivációs erővel hatna a gyakorló nyelvtanárookra. Vitathatatlanul versenyt is hozna, hiszen egy ilyen programba csak a legkiválóbb tanárok kerülnének bele. De éppen ezért fel is pezsdítené a szakmát, mindenhol megjelenne a tanári szobákban, tanári klubokban folyó beszélgetésekben, így azokat is az önképük újraformálására indítaná, akik nem látnak lehetőséget a programra pályázni.

A nem anyanyelvi nyelvtanárok értékéről folyó vita igen tanulságos minden nyelv-tanár, de különösen a tanárképzők számára. A nyelvtanárképzési programjainkon a tanárjelöltek megfelelő szakmai önbecsülésének kialakításához feltétlenül szükséges, hogy a nem anyanyelvi tanárjelöltjeinkkel megismertessük ezt a szakmai vitát, és – egyetértve Bernattal (2008) – ráébredszük őket saját szakmai értékeikre (*empowerment*). A másik feladatunk a tanárképzésben az, hogy ennek az önbecsülésnek alapot is adjunk, így erős, megbízható nyelvtudással bocsássuk (remélhetőleg gazdag és kalandos) útjukra tanítványainkat.

Szakirodalom

- Árva, V. – Medgyes, P. (2000): Native and non-native teachers in the classroom. *System* 28. 355–372.
- Bernat, E. (2008): Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development* 11. http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v11_1bernat.pdf (2013. 06. 25.)
- Braine, G. ed. (1999): *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Brutt-Giffler, J. A. – Shamimy, K. K. (1999): Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly* 33/3. 413–431.
- Bucholtz, M. – Hall, K. (2005): Identity and discourse: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7/4–5. 585–614.
- Canagarajah, A. S. (1999): Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: Braine, G. (ed.): *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 77–92.
- Clark, E. – Paran, A. (2007): The employability of non-native speaker teachers of EFL: A UK survey. *System* 35. 407–430.
- Coma, B. (2013): The “NNEST Lens” in Action: Preparing NESTs and NNESTs for professional equity. [manuscript] <http://blancacoma.myefolio.com/Uploads/Microsoft%20Word%20-%20Professional%20Equity%20Workshop.pdf> (2013. 06. 30.)
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative inquiry and research design*.² Thousand Oaks: Sage.
- Crystal, D. (2003): *English as a global language*.² Cambridge: Cambridge University Press.
- Ecorys (2013): Feasibility of a long-term school education staff mobility action: Final report. Luxembourg: European Commission. http://ec.europa.eu/education/library/index_en.htm (2013. 12. 01.)
- Ellis, E. M. (2010): The invisible multilingual teacher: The contribution of language background to Australian ESL teachers’ professional knowledge and beliefs. *International Journal of Multilingualism* 1/2. 90–108.
- Eurobarometer (2010): Geographical and labour market mobility: Report. Special Eurobarometer 337. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_337_en.pdf (2010. 08. 25.)
- He, D. – Miller, L. (2011): English teacher preference: The case of China’s non-English-major students. *World Englishes* 30/3. 428–443.
- Holliday, A. (2006): Native speakerism. *ELT Journal* 40. 385–387.
- Holliday, A. (2008): What happens between people: Who we are and what we do. In: Gieve, S. – Miller, I. (eds.): *Understanding the language classroom*. Basingstoke: Macmillan. 47–63.
- Ilieva, R. (2010): Non-native English-speaking teachers’ negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL program. *Canadian Modern Language Review* 66/3. 343–369.
- Johnson, G. C. (2006): The discursive construction of teacher identities in a research interview. In: De Fina, A. – Schiffrin, D. – Bamberg, M. (eds.): *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 213–232.

- Kachru, B. (1992): World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25: 1–14.
- Lasagabaster, D. – Sierra, J. M. (2005): What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In: Llurda, E. (ed.): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer. 217–242.
- Llurda, E. (2004): Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics* 14/3. 314–323.
- Llurda, E. (2005): Non-native TESOL students as seen by their practicum supervisors. In: Llurda, E. (ed.): *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer. 131–154.
- McNamara, T. (2011): Managing learning: Authority and language assessment. *Language Teaching* 44. 500–515.
- McNamara, T. (2012): Assessment and ELF [English as a Lingua Franca]: Plenary talk at the ELF5 conference. Istanbul. Chia Suan Chong. <http://chiasuanchong.com/tag/tim-mcnamara/> (2014. 12. 01.)
- Medgyes, P. (1983): The schizophrenic teacher. *ELT Journal* 37. 2–6.
- Medgyes, P. (1992): Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal* 46. 340–349.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. Basingstoke: Macmillan.
- Moussu, L. – Llurda, E. (2008): Non-native English speaking language teachers: History and research. *Language Teaching* 41/3. 315–348.
- Park, G. (2012): “I am never afraid of being recognized as an NNEST: One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly* 46/1. 127–151.
- Pavlenko, A. (2003): “I never knew I was bilingual”: Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education* 2/4. 251–268.
- Power, C. (2005): Not the Queen's English. *Newsweek* 2005. 07. 03. <http://www.newsweek.com/not-queens-english-114797> (2014. november 25.)
- Reves, T. – Medgyes, P. (1994): The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System* 22/3. 353–367.
- Selvi, A. F. (2011): The non-native speaker teacher. *English Language Teaching Journal* 65/2. 187–189.
- Shin, S. (2008): Preparing non-native English-speaking ESL teachers. *Teacher Development* 12/1. 57–65.
- Smith, C. – Butler, N. L. – Hughes, T. A. – Herrington, D. – Kritsonis, W. A. (2007): Native vs. nonnative English teachers in Polish schools: Personal reflections. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*. Spring. 1–7.

Strubell, M. (2009): Problems and solutions for the mobility of language teachers in the EU. Sevres: SemLang Summer University.

<http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Strubell.pdf> (2009. 08. 12.)

TESOL (1991): Statement on non-native speakers of English and hiring practices. Washington, D.C.: TESOL.

[http://nnet.asu.edu/articles/TESOL_Statement\[1\].pdf](http://nnet.asu.edu/articles/TESOL_Statement[1].pdf) (2012. 07. 31.)

TESOL (2006). Position statement against discrimination of nonnative speakers of English in the field of TESOL. <http://www.tesol.org/docs/pdf/5889.pdf?sfvrsn=2> (2012. 07. 31.)

Tseng, Sh.-Ch. (2011): Understanding non-native English-speaking teachers' identity construction and transformation in the English-speaking community: A closer look at past, present and future. [unpublished doctoral dissertation] Terre Haute. Indiana State University. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED528734> (2013. 07. 15.)

Varghese, M. – Morgan, B. – Johnston, B. – Johnson, K. A. (2005): Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education* 4/1. 21–44.

Williams, G. – Strubell, M. – Busquet, J. – Solé, D. – Vilaró, S. (2006): Detecting and removing obstacles to the mobility of foreign language teachers: Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc429_en.pdf (2009. 11. 20.)

Melléklet

Az interjú kérdéssora (félkövéren szedve a terepmunkás által felolvasandó részek)

0. Az adatközlő tájékoztatása (a vizsgálat célja, etikai elvek)

1. Nem

2. Életkor. Az 1. vagy az 1–2. választ a bevezető szövegben a terepmunkás is bemondhatja.

3. **Milyen felsőfokú iskolai végzettsége(i)d van(nak)?** Válasz után: **Milyen diploma utáni képzéseken, továbbképzéseken vettél részt?**

4. **Sorold fel, miből áll össze a tanítási gyakorlatod: hossza, milyen típusú oktatásban!** Ha többféle, akkor részletesen. **Jelenlegi?**

5. **Éltél valaha külföldön?** (itt kell rákérdezni, hogy **nyelvszakos hallgatóként volt-e részképzésen/vett-e részt Erasmus- vagy Comenius-programban**)

6. **Pályáztál már valaha külföldi: a) tanulmányútra? – szakmai út (study trip), képzési program (training programme); b) munkára?**
7. **Tanítottál valaha külföldön?** (itt kell rákérdezni, hogy **tanárjelöltként vagy hallgatóként vett-e részt Comenius-programban**)
8. **Tanítanál másik országban, ha lenne rá lehetőség?** Válasz után: **Miért?/ Miért nem?**
9. **Mennyi időre mennél?**
10. **a) Melyik országba mennél?** Válasz után: **b) Jelölj meg három országot, abban a sorrendben, ahova legszívesebben mennél!**
11. **Miért lenne ilyen tapasztalat előnyös? a) nyelvterületen; b) nem nyelvterületen**
12. **Hatállításos előnylista** (Williams et al. 2006: 68). Egyenként nézze meg a kártyákat, és kommentálja őket!
 1. Javítaná a tanított idegennyelvtudásomat.
 2. Jobban megismerném a nyelvhez kötődő kultúrát.
 3. Megismerném az ország oktatási rendszerét és tanítási gyakorlatait.
 4. Itthon javulnának az előléptetési esélyeim egy ilyen tapasztalat után.
 5. Kizökkentene a munkám egyhangúságából.
 6. A családomnak lehetőséget teremtene a nyelvtanulásra.
13. **Vinnéd magaddal a családot?**
14. **Mit gondolsz, megváltozna a családdal és a kollégáiddal való kapcsolód, ha kimennél?**
15. **Mit gondolsz, megkaphnál minden szükséges információt a fogadó országról?** Majd: **Honnan szerezned ezt be?**
16. **Miért lenne egy ilyen tapasztalat hátrányos?**
17. **Milyen nehézségekre számítanál?**
18. **22 állításos hátránylista** (Williams et al. 2006: 62). Egyenként nézze meg a kártyákat, és kommentálja őket!
 1. Nem lenne egyszerű jelöltet találni a helyettesítemre.
 2. A feletteseim nem örülnének az ötletnek.
 3. A tanárkiközvetítést szervező hivatalok nem rugalmasak.
 4. Visszatérem után a kollégáimmal való viszonyom rosszabbá válhat.
 5. A mobilitási kezdeményezések során a jelöltek kiválasztása elég bizonytalan, nem transzparens.

6. Elveszthetem az állásomat, ha más országba mennék tanítani.
 7. Veszítenék a fizetésemből és a nyugdíjamból, illetve a társadalombiztosítási kedvezményeimből, ha egy időre külföldre mennék tanítani.
 8. Nehéz lenne megtudni a fogadó országban rám érvényes munkajogi és társadalombiztosítási követelményeket.
 9. Problémáim lehetnek a fogadó országban a társadalombiztosítási jogok és költségek tekintetében.
 10. Mindenféle biztosítási gondjaim lehetnek a fogadó országban.
 11. Az itthoni hatóságok nem ismernék el a fogadó országban szerzett tapasztalataimat.
 12. Nehéz lenne elismertetni a szakmában kivívott státuszomat (tudásomat) a fogadó országban.
 13. A tapasztalat csökkentené a szakmában kivívott státuszomat.
 14. Gondjaim lennének a fogadó ország oktatási rendszerébe és tanítási gyakorlatába való beilleszkedéssel.
 15. A külföldi munkavállalás megzavarná a házastársammal/partneremmel való kapcsolatomat.
 16. A külföldi munkavállalás megzavarná a családommal való kapcsolatomat.
 17. A partnerem nem lenne abban a helyzetben, hogy feladja az állását.
 18. Nehéz lenne óvodát/iskolát találnom a gyermeke(i)mnek.
 19. Nehéz lenne megfelelő lakhelyet találnom a fogadó országban.
 20. Gond lenne, hogy mit csináljak a jelenlegi lakásommal.
 21. A fogadó országban nincsenek az érkező külföldi tanárok számára szakosodott segítő szolgálatok.
 22. Legalábbis részben a saját zsebemből kellene állnom a külföldre költözés költségeit.
- 19. Mit gondolsz, szüksége van az idegennyelv-tanárnak arra, hogy eltöltsön egy évet abban az országban, ahol azt a nyelvet beszélik?**
- 20. Tudsz valamilyen szervezett programról, amely a közép- és hosszú távú tanári mobilitást (oktatás külföldön vagy tanárcsere) szervezi: a) az EU-országokban?; b) az EU-n kívül?**

**A német és a
nemzetiségi német nyelv és
kultúra tanítása**

Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján

1. Bevezetés

A tanulmány témája az idegennyelv-didaktika. Célja egy új tudományterület bemutatása, az idegennyelv-didaktika fogalmainak bevezetése a magyar nyelvű szakirodalomba, valamint a némettanárképzés példáján az egyetemi tanárképzésben betöltött szerepének a kiemelése.

Az idegennyelv-didaktika mint tudományterület a német nyelvterületen jött létre, és a 70-es évektől kezdődően erősödött meg mint az egyes modern idegen nyelvek tanítását és tanulását vizsgáló új diszciplína. Létrejöttével fontos perspektíaváltás következett be, ugyanis az egyes nyelvek nemcsak mint anyanyelvek, hanem mint idegen nyelvek lettek a kutatás tárgyai. Ez jelentős mértékben bővítette és gazdagította a nyelvekkel való foglalkozás lehetőségeit. Magyarországon az idegennyelv-didaktika a német mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan alakult ki.

A tanulmány elsőként bemutatja a téma szempontjából fontos alapvető fogalmak értelmezését a német nyelvterületen, majd áttekintést ad az idegennyelv-didaktika kialakulásáról és céljairól. Ezt követően foglalkozik a német idegennyelv-didaktikának a magyarországi egyetemi némettanárképzésben betöltött szerepével.

A tanulmány végül a hazai német idegennyelv-didaktikai kutatásokat állítja középpontba, és kutatási témák szerint válogatást nyújt az elmúlt két évtized legfontosabb magyarországi kutatási eredményekből.

2. Az idegennyelv-didaktika kialakulása és céljai

A tanítási és tanulási folyamatok vizsgálatával és optimalizálásával kapcsolatban a német nyelvterületen a 'didaktika' (Didaktik), a 'módszertan' (Methodik), 'az idegennyelv-didaktika' (Fremdsprachendidaktik), a 'szakdidaktika' (Fachdidaktik) és a 'nyelvtanulás és -tanítás kutatása' (Sprachlehr- und -lernforschung) elnevezések honosodtak meg. Érdemes röviden áttekinteni a fent említett területek tartalmainak és céljainak változását, a területek elkülönítését és egymáshoz való viszonyát. (A téma részletes bemutatásához vö. Feld-Knapp 2014).

A didaktika szó a görög *didaskalos* szóra vezethető vissza, melynek jelentése 'tanár'. A didaktika a tanítás, a tanulás és a tananyag viszonyával foglalkozik. Ez a

három tényező alkotja a didaktikai háromszöget (Decke–Küster 2010: 2). A didaktikának mint tudományos diszciplínának feladata abban áll, hogy vizsgálja a tananyag és az oktatás tartalmi közötti összefüggést, a tananyag kiválasztásának kritériumait, a tanítási és tanulási folyamatokat és azok kölcsönhatását.

A didaktika és a módszertan viszonyával kapcsolatban több felfogás is létezik. Klafki (1971: 4) például hierarchikus viszonyt feltételez a didaktika és a módszertan között, a didaktika elsőbbséget élvez a módszertannal szemben. Kron (1994: 39) szerint viszont a didaktika és a módszertan ugyanazon érme két oldala, tehát a két fogalmat egyenrangúan kezeli.

Az utóbbi időben a két fogalom olyan összefüggésben fordul elő, hogy milyen módon és mértékben feltételezik egymást és hatnak egymásra. A módszerek maguk is, mint például a szövegmunka vagy a prezentációs technikák, válhatnak a tanítás tartamaivá, vagyis az, hogy mit és hogyan tanítsunk, folyamatos interakció eredményeként dől el. A módszer tehát visszahat arra, hogy mit tanítsunk. Különösen fontos szerepe van a didaktikai és a módszertani szintek megkülönböztetésének a modern kommunikatív idegennyelv-tanítás szempontjából.

Az idegennyelv-didaktika kialakulása a német nyelvterületen szorosan összefügg az idegen nyelvek intézményes tanulásának és oktatásának a történetével. Míg azonban az idegen nyelv tanulása és tanítása az emberiség minden kultúrájában régi idők óta előfordul, az idegennyelv-didaktika mint tudományos diszciplína csak a múlt század hetvenes éveitől kezdődően alakul ki. Ebben az időben indul meg egész Európában az idegen nyelvi ismeretek felértékelődése és intézményes oktatása. A modern idegen nyelvek oktatása általánossá válik az iskola-rendszerben is. Az ötvenes években még elkülönült az újabb (modern) nyelvek didaktikája és a klasszikus nyelvek didaktikája. Mindazonáltal a klasszikus, régi nyelvek tanulása egy szűk, művelt réteg privilégiuma volt, a modern nyelveket ezzel szemben a társadalom szélesebb rétegei tanulták.

A didaktika egyrészt vonatkozik minden új nyelvre, melynek oktatása intézményes keretek között történik, másrészt vonatkozik az egyes idegen nyelvekre vagy az idegennyelv-tanítás egyes részterületeire. Ilyen értelemben beszélhetünk az angol nyelv didaktikájáról, a német mint idegen nyelv didaktikájáról, az országismeret didaktikájáról és az idegen nyelvi irodalom didaktikájáról. Hagyományos értelemben az idegennyelv-didaktika a didaktikai háromszög tényezői közül a tananyagot és annak közvetítését hangsúlyozza, melyben a tanárnak mint a tudás és ismeretek átadójának jelöli meg a szerepét (Königs 2005: 6). Ez a fajta idegennyelv-didaktika nem vizsgálja például a nyelvtanulói adottságokat és különbségeket vagy a tárgyi és szervezeti, curriculáris és intézményi feltételeket.

Itt kell megjegyezni, hogy bár elterjedté vált az idegennyelv-didaktika elnevezése mint önálló tudományos diszciplína, elismerése azonban a mai értelmezésben még hosszabb időt váratott magára. A német nyelvterületen ugyanis a hetvenes évektől kezdődően elindult egy másik érdekes folyamat is, melynek eredményeképp létrejött a „nyelvtanulás és -tanítás kutatása” mint tudományterület.

Ezt a folyamatot több tényező befolyásolta, így például a modern idegen nyelvek tanításának feltételei között végbement változások. A nagy számú bevándorlás következtében megjelent a német mint második nyelv fogalma a német mint anyanyelv és német mint idegen nyelvek mellett. Emellett fontos szerepet játszottak a tanítás-tanulással, a nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások, legfőképp a pszicholingvisztika eredményei. E tényezők hatására a nyolcvanas évek végétől kezdődően új megvilágításba került a didaktikai háromszög viszonyrendszere, amely – főként a következő szempontokból – jelentős mértékben hatott a nyelvtanulás és -tanítás kutatására is.

- Új tartalmat kapott az idegennyelv-tanítás fogalma. Eszerint a nyelvtanítás az emberi kommunikáció speciális formája, mely egy irányított folyamat, és célja a nyelvi cselekvőképesség fejlesztése (Hunfeld 1990: 11).
- A tananyag átadásáról, a tanulás folyamatára, a képességek fejlesztésére tevődött át a hangsúly (Wolff 1996: 550).
- Megváltozott a tanulók és tanárok szerepének megítélése a tanulási és tanítási folyamatokban (Krumm 2006: 61).

A „nyelvtanulás és -tanítás kutatása” mint új diszciplína megjelent a német felsőoktatásban, elsőként a hamburgi és a bochumi egyetemeken jöttek létre kutatási központok, továbbá mint oktatott tárgy megjelent a tanárképzés curriculumában is. E két tudományterület, tehát az idegennyelv-didaktika, valamint a nyelvtanulás és -tanítás kutatása, egy ideig egymással párhuzamosan léteznek, de a 2000-es évek elejére a nyelvtanulás és -tanítás kutatása visszaszorult, és általánossá vált az idegennyelv-didaktika mint fogalom használata, így került át a nemzetközi tudományos diskurzusba.

Napjainkban az idegennyelv-didaktika olyan tudomány, amelynek célja a tanítási és tanulási folyamatok kutatása, magyarázata és optimalizálása. Megismeri ennek során az idegennyelv-tanítás gyakorlatából adódó speciális feladatokat, valamint párhuzamosan vizsgálja az idegennyelv-elsajátítás, a tanítás és a tanulás során végbemenő mentális folyamatokat. Komplexitását jelzi, hogy az utóbbi időben e területek vizsgálatán túl foglalkozik az idegennyelv-tanulás társadalmi, kulturális körülményeivel, és érdeklődik nyelvpolitikai és oktatáspolitikai kérdések iránt, mint például az egyéni többnyelvűség intézményes keretek között. Az idegennyelv-didaktika interdiszciplináris tudomány, célkitűzéseit a tanulás-tanítás kutatását vizsgáló más tudományokkal való szoros együttműködésben valósíthatja meg. Az idegennyelv-didaktika mint fogalom vonatkozik tehát egy új tudományterületre, de emellett fontos szerepet játszik önálló szakterületként a tanárképzésben is.

Mára a módszertan fogalma is letisztult. A módszertan szintjén valósul meg a tanítás és a tanulás gyakorlata, tehát a módszertan a tanítási és tanulási célok megvalósításához szükséges módszerek tárházát jelenti és foglalja össze.

A német mint idegen nyelv tanításával és tanulásával a 'német idegennyelv-didaktika' (DaF-Fremdsprachendidaktik) foglalkozik (Feld-Knapp 2014). Az 50-es évektől indultak meg kutatások a német nyelvterületen, fontos szerepet játszott ebben a lipcei Herder Intézet a 60-as évektől kezdődően, majd a 70-es évek végétől a müncheni Ludwig Maximilián Egyetem, ahol megalakult az első német mint idegen nyelv intézet Harald Weinrich vezetésével. Ausztriában a 90-es évek elején jött létre Hans-Jürgen Krumm vezetésével az első német mint idegen nyelv tanszék a germanisztikai intézet részeként, nem sokkal később Grazban Paul Portmann vezetésével. Ezt követően sorra alakultak a német mint idegen nyelv intézetek és mára elmondható, hogy a német egyetemeken egyaránt jelen van a német mint idegen nyelv terület oktatói tárgyként és a kutatásban is. Az egyetemek különböző részterületekre szakosodtak, jelentős kutatási iskolák jöttek létre, melyek hazánkban is nagy lendületet adtak e terület megerősödésének. Elsősorban az egyetemi némettanárképzésben érezhető a hatásuk, és itt hasznosulnak az eredmények.

3. Az egyetemi némettanárképzés hazánkban

Az egyetemi némettanárképzés hazánkban a 19. század második felében indult el. A képzés a tudományegyetemek német tanszékein zajlott. Elsőként a Pesti Egyetemen jött létre 1784-ben német tanszék a német nyelv és irodalom kutatására és oktatására. A tanárképzéssel jelentősen bővült az egyetemek feladatköre.

Az egyetemi némettanárképzés mellett a 20. század 60-as éveitől alakultak tanárképző főiskolák is, melyeknek jelentősége idővel megnőtt, és az egyetemi képzés mellett fontos szerepet töltek be. A némettanárképzés is alkalmazkodott az iskolarendszerhez, mely a második világháború után strukturálisan alapvetően megváltozott hazánkban. A tanárképzés szempontjából három szint különült el. A kötelező nyolcosztályos általános iskola alsó és felső tagozata, valamint a középiskolai szint. Az egyetemi képzés a középiskolai tanári munkára készítette fel a hallgatókat.

A német nyelv a háború után elveszítette vezető szerepét a tanult idegen nyelvek között, így a némettanárok képzése is visszaszorult. A 70-es évektől kezdődően megindult ugyan a modern idegen nyelvek tanítása a közoktatás valamennyi szintjén, az általánosan kötelező első idegen nyelv azonban hosszú ideig még háttérbe szorította a nyugati nyelveket. Ebben döntő változást jelentett a kötelező nyelv eltörlése a 80-as évek végén. A nyelvek szabad választásának a lehetősége nagy lendületet adott a modern nyelvszakos tanárképzésnek, ezen belül a némettanárok képzésének is.

A némettanárképzésben hagyományosan nagy jelentősége volt a diszciplináris szakmai tudás kiépítésének, a szakmai ismeretek átadásának. Ez volt a tanárképzés legfőbb célja. Ez a modell napjainkig nagymértékben meghatározza a némettanárok képzését. A szakmára való felkészítés nem kerül kellő mértékben előtérbe, ami különösen érvényes az egyetemi képzésre. A curriculumban rendelkezésre álló időkeretnek

csak kis hányada irányul a tanári gyakorlathoz kapcsolódó képzésre. A teljes szakmai tudásban fontos szerepet játszanak természetesen a diszciplináris ismeretek, de ezeknek csak a tanítási és tanulási folyamatok szempontjából van jelentősége.

További problémát jelent a szakdidaktika és a módszertan összerosódása. Jóllehet a módszertani képzés nagyon fontos szerepet tölt be a teljes képzésben, önmagában nem elégséges. Kívánatos mindkét területnek a megerősítése, hiszen az utóbbi évtizedekben az idegennyelv-tanárok munkájával kapcsolatban ugrásszerűen megnöttek az igények, számos újszerű és komplex feladatot kell ellátniuk. Gondoljunk csak a bonyolult vizsgarendszerek kialakulására vagy az új médiák megjelenésére az oktatásban, tehát szükségessé vált a szakmai tudás újraértelmezése és kibővítése.

2013-tól kezdődően olyan változás indult el hazánkban a tanárképzésben, amely elvezethet a képzés tartalmi megújításához, ami abban nyilvánul meg, hogy a tanári munkában felmerülő feladatokat, problémákat veszi figyelembe, és a hallgatókat ezek megoldására készíti fel. Külön említést érdemel az idegen nyelvtanárok esetében a nyelvi képzés, hiszen a biztos nyelvtudás a nyelvtanár legfontosabb tanári eszköze.

4. Válogatás az elmúlt két évtized hazai német idegennyelv-didaktikai kutatásaiból

A kilencvenes évek elején a hároméves idegennyelvtanár-képzési forma beindításával egyidejűleg nagy lendülettel kezdődtek el a német mint idegen nyelv oktatásának különböző aspektusaira fókuszáló kutatások. A kutatók elsősorban a tanárképzési helyeken, egyetemeken és főiskolákon működő tanszékek oktatói. Céljuk a vizsgálati eredmények képzésbe történő beépítése, hiánypótló jegyzetek és felsőoktatási tananyagok létrehozása, melyhez az intézmények hathatós támogatást kapnak a FEFA-program keretében.

A századfordulót követően a kutatási paletta szélesedik, a bolognai képzési forma bevezetése, az új európai és hazai nyelvpolitikai koncepciók, nyelvoktatási reformok (érettségi- és nyelvvizsgareform), valamint az új médiumok bevonása a nyelvtanításba jelentős kihívások elé állítja az egyetemeket, az oktatókat és kutatókat. Ki kell emelnünk e kutatások fontosságát, mivel hozzájárultak és mai napig hozzájárulnak a „német mint idegen nyelv” (DaF) mint önálló tudományterület hazai elismeréséhez.

Az utóbbi tizenöt év német idegennyelv-didaktikai kutatásait végigtekintve a sokszínűsége túl megállapítható, hogy elsősorban a támogatás hiányában kevés empirikus kutatás folyt, és ez idáig nem volt mód alapkutatásra. Öröndetes ugyanakkor, hogy egyre több doktorandusz, fiatal kutató kapcsolódik be a német idegennyelv-didaktikai vizsgálatokba. Válogatásunkban a terjedelmi kötöttségek miatt előbb csak felsoroljuk a múlt század 90-es éveitől az egyetemi tanárképzés keretében

folytatott német idegennyelv-didaktika főbb kutatási területekeit, jöllehet a teljesség igénye nélkül, mivel e rövid tanulmányban nincs mód minden itt nem említett, további, ugyancsak jelentős publikációra kitérnünk.

4.1. Kutatási területek

- Nyelvpolitika
- Tanterv-, vizsga- és tananyagfejlesztés
- Némettanárképzés és -továbbképzés
- Tanárságkutatás
- Többsnyelvűség, első és második nyelv elsajátítása
- Szövegkompetencia – szótárididaktika (grammatika – szókincs)
- Interkulturális tanulás – országismeret
- Tanórai kommunikáció – interakció
- Új média a nyelvtanulásban
- Irodalomdidaktika

Nyelvpolitika

Az e területen végzett kutatások elsősorban az angol nyelv mint lingua franca világ-méretű elterjedésével hozhatók összefüggésbe. A világot áthálózó globalizációs folyamat eredményeként az angol nyelv különleges státuszba került, és a kommunikáció általánosan elfogadott és használt eszköze lett. Európa hagyományosan többsnyelvű kontinens, egyik legfőbb értéke a sokszínűség, a sokfajta nyelv és kultúra egymás melletti létezése. Ez az érték a nemzetállamok kialakulásával a 19. század közepétől fokozatosan háttérbe szorult ugyan, mert az egyes országokban nyelvileg homogén társadalmak jöttek létre, de a globalizáció még további veszélyeket jelent. Azt a képzetet kelti ugyanis, hogy az angol nyelv egyedüli nyelvként elegendő az élet minden területén, további nyelvek ismerete szinte felesleges. Az angol kivételével ez a fejlődés valamennyi nyelvet hátrányosan érinti. A német nyelvterületen számos tudományos rendezvény foglalkozott a német nyelv helyzetével és jövőbeli szerepével a globalizált világban. A többsnyelvűség mint európai örökség megóvása nagy figyelmet kap különösen az európai megosztottság eltűnésével, a berlini fal leomlását követően.

Hazánkban a német nyelv oktatásának évszázadokra visszatekintő múltja van. Napjainkban a német nyelv a német nyelvű országokkal folytatott élénk gazdasági és kulturális kapcsolatok miatt fontos szerepet tölt be hazánkban, ezért a némettanítás ápolása és terjesztése fontos stratégiai feladat. Tehát a nyelvpolitikai célok megvalósíthatóságának vizsgálata fontos kutatási feladat (Barabás 2009; Görscné Muzsai 2013). Ebben a fejlődésben jelentős feladatot látnak el a civil szervezetek, mint például

a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesülete, amely állásfoglalásaival és szakmai programjaival segíti és támogatja a némettanárokat a feladatuk ellátásában.

Tanterv-, vizsga- és tananyagfejlesztés

A kilencvenes évek elején a kutatók és oktatók mobilitása, nemzetközi projektekbe való bekapcsolódásuk, a németországi multinacionális németkönyvek magyar tankönyvpiacon történő megjelenése megalapozzák azt a felismerést, hogy a német mint idegen nyelv tanításának módszereiben paradigmaváltásra van szükség. Ezt a szükségyszerűséget erősíti a 2001-ben megjelenő *Közös európai referenciakeret* angol és francia nyelvű eredeti változata, a német nyelvű *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, majd a 2002-ben kiadott magyar nyelvű fordítása is, mely iránymutató a magyarországi tanterv-, vizsga- és tananyagfejlesztés számára, és alapvetően befolyásolja a tanítás-tanulást (Petneki 2007).

Ebben a folyamatban kezdenek el magyar szerzők – gyakorló tanárok és egyetemi oktatók – modern szemléletű, új koncepcióval rendelkező tankönyveket, tankönyvcsaládot írni. A 2000-es évek végére kiteljesedik a tananyagfejlesztést támogató kutatás a nyelvtanulás több szintjére vonatkozóan, előtérbe kerül a korai nyelvtanulás szükségességének kérdése (Grossmann–Sárvári 2011). A 2005. évre több éves munka, hosszas kutatás, kipróbálás és módosítás után befejeződik az idegen nyelvi vizsgareform, bevezetésre kerül az új érettségi vizsga (Einhorn 2007).

Némettanárképzés és -továbbképzés

A képzésre és továbbképzésre irányuló kutatások a kilencvenes évek elején felgyorsulnak, főként a német és angol nyelvtanárok hiánya és e szükségletből adódó hároméves idegennyelvtanár-képzési forma bevezetésének köszönhetően. A vizsgálatok a némettanárképzés curriculumára, a hallgatók tanári kompetenciáinak fejlesztési lehetőségeire, fókuszálnak (Petneki et al. 1994; Paul 2001; K. Varga 2002; Szablyár 2009). A bolognai képzési forma átvételével és az új média alkalmazásának elterjedésével egyidejűleg megjelennek a vonatkozó kutatások, melyek a változó cél- és feltételrendszerben vizsgálják a tanári kompetenciákat (Bikics 2004; 2007; Palotás 2007; Marlok 2009; Radványi 2013). Nagy előrelépést jelentenek az Európa Tanács (2001) által kiadott közös nyelvtanulási és nyelvtanítási irányelvek, melyek részletesen leírják a nyelvtanulói általános és nyelvi kompetenciákat. Ebből kiindulva lehetővé válik a mai modern nyelvtanításban szükséges idegennyelv-tanári kompetenciák meghatározása (Majorosi 2006). A legújabb kutatások a tanárképzési tartalmak megújítására helyezik a hangsúlyt (Varga 2012; Feld-Knapp 2014).

A tanárképzéssel párhuzamosan előtérbe kerül a tanártovábbképzés megújításának, továbbfejlesztésének szükségessége. A kutatások és vizsgálatok eredményeként új koncepciók születnek, melyek megfogalmazzák a résztvevő-orientált, a tanítási gyakorlatból kiinduló és e szempontjából releváns továbbképzés céljait és jellemzőit (Majorosi 2006). Az idegennyelv-oktatás modern megközelítésével összhangban a

századfordulón olyan némettanár-továbbképzések indulnak el, melyekben a részt vevő tanárok saját tanítási céljaiknak és szükségleteiknek megfelelően alakíthatják a folyamatot, tehát a tanárok a továbbképzés felelős részesei.

Itt ki kell emelnünk a budapesti Goethe Intézet jelentős támogatását, melyet a kilencvenes évek elejétől kezdődően nyújt a némettanítás számos területén. Mind szellemi mind anyagi vonatkozásban segíti a tanárképző intézmények projektjeit, oktatóit és kutatóit a tanterv-, tananyag- és vizsgafejlesztésben. Rugalmasan alkalmazkodik a tanári igényekhez, a tanítási szükségletekhez, országos és regionális továbbképzéseivel eléri az ország különböző pontján dolgozó tanárokat. Innovatív kezdeményezéseivel, projektjeivel hozzájárul a német nyelv szerepének megtartásához, a tanárok és oktatók továbbképzéséhez.

A 90-es évek óta jelentős mértékben támogatják az európai eredmények magyarországi hasznosítását elősegítő, grazi székhelyű Élő Nyelvek Európai Központjában folyó projektek, műhelymunkák. Ezeken a nemzetközi szemináriumokon a nyelvoktatás minden szereplője képviseltette magát, következésképpen ezek a modellek hatással voltak a hazai nyelvtanárképzésre, továbbképzésre, az iskolai és az iskolán kívüli nyelvoktatásra is.

Tanárságkutatás

A tanárságkutatás a tanárok szakmai önmeghatározásának (professional self-determination / berufliches Selbstverständnis) kutatásával foglalkozik. A múlt század 60-as, 70-es éveiben alakult ki, és szorosan összefügg az európai oktatási rendszerekben akkoriban zajló reformokkal, melyekben a tanár személye és szerepe felértékelődött. A kutatás a tanárok egyéni szubjektív teóriáinak a megismerésével tárja fel a tanárok viszonyát a munkájukhoz, a feladataikhoz és a szükséges ismeretekhez. A tanárságkutatás egyik fontos területe a tanári tudás vizsgálata. A tanári tudás két nagy területet ölel fel, egyrészt jelenti az explicit vagy más néven szakmai tudást, mely különböző ismereteket tartalmaz, és a szakma gyakorlásának a képességét, mely a tanárt alkalmassá teszi az oktatásban való részvételre. Mindkét terület vizsgálata különösen fontos a tanárképzés szempontjából. A legutóbbi kutatások rámutattak arra, hogy a tanári tudás kialakulásában fontos szerepet játszanak a korábbi személyes tapasztalatok, ezért a tanárképzés nagy felelősséget ró minden résztvevőre (Feld-Knapp 2014).

Többszínűség, az első és a második nyelv elsajátítása

Az idegennyelv-oktatás alapvető célja a nyelvtanulók többszínűvé válásának elősegítése. A többszínűség értelmezésében alapvető különbség van a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti és az idegennyelv-didaktikai megközelítés között. Az első kettő a célnyelv komplexitása felől szemléli és írja le a kompetens beszélő ideális jellemzőit, illetve állapítja meg a többszínűség mértékét, míg az idegennyelv-didaktika számára a többszínűvé válás folyamata lényeges. Az alkalmazott

nyelvészeti kutatások eredményei, felismerései ugyanakkor hozzájárulhatnak az idegennyelv-didaktika és az idegennyelv-tanítás fejlődéséhez.

Az utóbbi évtizedekben a többnyelvűség fogalma az idegennyelv-tanítás és az idegennyelv-didaktika paradigmaváltásai során jelentősen átalakult, módosult. A többnyelvűség az idegennyelv-tanítás és -tanulás központi kérdése lett (Feld-Knapp 2014). A nyelvtanulás célja a többnyelvű és plurikulturális kompetenciák megszerzése, melyek a nyelvtanulás és a nyelvhasználat során állandóan változnak, módosulnak. Ma már azok a többnyelvűségi elméletek elfogadhatóak, melyek szerint a különböző idegen nyelveken nem ugyanolyan szintű tudásra és kompetenciákra van szüksége a beszélőnek, mivel az adott nyelvek funkciója azok használatától függően más és más lehet. A tanulók jellemzően az egyik idegen nyelven magasabb szintű nyelvi kompetenciával rendelkeznek, illetve egyes részkompetenciáik is különböző szinten állnak. Ez az egyenetlenség azonban természetes velejárója a mindenkori nyelvhasználatnak, mivel attól függ, milyen részkompetenciákra van szükség az adott szituációban. A mai ismereteink szerint már nyilvánvaló tény, hogy minden nyelvtanulási folyamat sajátos jellemzőket mutat, minden egyes nyelvtanuló egyénileg különböző módon sajátítja el az idegen nyelvet, és változik az adott nyelvvel és kultúrával kapcsolatos beállítódása is. A mindenkori nyelvsajátításának folyamata fejlődési szakaszokra bontható, melynek során változik és fejlődik az úgy nevezett köztes nyelv. Ezt a fejlődést nagymértékben meghatározza, mennyire illeszkedik a tanulási cél és az elvégzendő feladat az egyes nyelvtanulók adott fejlődési szakaszához.

Az idegen nyelvek helyzete az utóbbi két évtizedben változásokon ment át az iskolai oktatásban, így a német mint idegen nyelv is, melyet egyre inkább második idegen nyelvként tanulnak. Ez sokrétű kihívást jelentett a tanulás-tanítás résztvevői és kutatói számára. A 2000-es évek elejétől kezdődően egyre több kutatás foglalkozik a német mint idegen nyelv tanulásának specifikus jellemzőivel (Forgács 2005). A második idegen nyelv elsajátítására fókuszáló vizsgálatok leírják az új idegen nyelv tanulását befolyásoló tényezőket. Az anyanyelvi és az első idegennyelv-tanulási folyamatban szerzett kompetenciák, nyelvi és nyelvtanulási tapasztalatok, tradíciók nagy jelentőséggel bírnak, ezekre építeni kell az új nyelv elsajátításában. A vizsgálatok a tanórák nagy részében mégis azt tárták fel, hogy többségében ugyanazokkal a módszerekkel tanítják a második nyelvet, mint az elsőt (Reder 2011; Boócz-Barna 2007; 2012).

Az utóbbi öt-tíz évben az idegen nyelvek tanulásának sorrendje, a német mint második idegen nyelv elsajátításának folyamata, a tanórai nyelvhasználat, a tanár és tanuló nyelvi magatartása és ennek a tanórai kommunikációra kifejtett hatása áll a vizsgálatok homlokterében (Barabás 2009; Boócz-Barna 2012; Morvai 2011; Brdar-Szabó 2010). Az utóbbi években a kutatók a többnyelvűség didaktikájára helyezik a hangsúlyt (Feld-Knapp 2014). Az intézményes német mint idegennyelv-elsajátítás kutatás számos más, fontos területe is nagymértékben hozzájárul az oktatás fejlődéséhez. Elsőként említjük a következő részben tárgyalt szövegkompetencia- és szótárdidaktikai kutatást.

Szövegkompetencia

A nyelvoktatásban a szövegeknek kulcsfontosságú szerepük van. Az idegennyelvoktatás egyik fő jellemzője, hogy a nyelv használata és tanulása párhuzamosan zajlik, egymásra épül. A szövegekkel való bánásmód képességének, a szövegkompetenciának fejlesztése a nyelvoktatás egyik fő célja. A szövegekkel való bánásmód képessége megnyilvánul a receptív (olvasás, hallás) és a produktív (írás, beszéd) nyelvhasználatban. A szövegkompetencia fejlesztését sokfajta tényező befolyásolja, ilyen például a szociokulturális környezet, a családi háttér. A szövegkompetencia feltétele a tudásalapú társadalmakban való boldogulásnak, ezért vizsgálata a fejlesztés optimalizálásának érdekében fontos feladat (Feld-Knapp 2005; Reder 2006; Tóth 2009).

Szótárdidaktika

A nyelvtanulói szótárhasználat a századforduló után az eddigieknél nagyobb súllyal került a vizsgálatok homlokterébe. Az Európa Tanács (2001) által kiadott közös európai referenciakeret újszerű módon értelmezi a hagyományos fordítói, tolmácsolási kompetenciát. Az itt definiált, úgy nevezett közvetítői kompetencia, magában foglalja az idegen nyelvről anyanyelvre, anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítást és tolmácsolást, de ugyanúgy része az idegen nyelven történő összefoglalás vagy az olvasott, illetve hallott szöveg más regiszterbe történő átültetése, például „saját szavakkal való visszaadása” is. A szótárdidaktika területén folytatott vizsgálatok egyfelől a tanulói szótárhasználatához szükséges kompetenciákat írják le, a tanulói szótárak jellemzőit vizsgálják, és ajánlásokat fogalmaznak meg azok hatékony használatára vonatkozóan (Hessky 2009, Reder 2011), másfelől a fordítási-közvetítői kompetencia összetevőire irányulnak (Drahota-Szabó 2009).

Interkulturális tanulás – országismeret

Az interkulturális kommunikáció és az interkulturális nevelés egyes aspektusai régóta foglalkoztatják a kutatókat. A tanulói többnyelvűség mint cél szempontjából ugyancsak meghatározó jelentőségűek az interkulturális tanulás, az országismeret szerepének változására irányuló vizsgálatok (Árkossy 2006; Morvai 2009). A többnyelvűség mellett az interkulturalitás fogalmát is többször újraértelmezték, mely jelentős mértékben hatott az országismereti koncepciók megújítására. Gondoljunk csak a korábbi kognitív, majd a kommunikatív megközelítésen alapuló és a modern, interkulturális megközelítésen alapuló koncepcióra. Ez a változás azt jelenti, hogy a nyelvtanulásban ma már nem a tények tudását várjuk el a nyelvtanulótól, hanem a számára lényeges témák különféle aspektusból történő feldolgozása folyamatában fejlődik interkulturális kompetenciája. Azaz a nyelvtanuló képessé válik arra, hogy az idegen nyelvű kultúrában sikeresen és szuverén módon kommunikáljon, nyitott legyen a másság elfogadására.

Tanórai kommunikáció – interakció

Kapcsolódva az interkulturalitáshoz meg kell említenünk a tanórai kommunikáció és interakció kutatásának területét, amelynek középpontjában az utóbbi öt-tíz évben elsősorban a német mint második idegen nyelv órai kommunikáció, a tanár és a tanuló nyelvi magatartása és nyelvhasználata áll. A vizsgálatok a tanórai nyelv-váltást, az első idegen nyelvi transzfer tanórai beszélgetésekre kifejtett hatását kutatják spontán megnyilatkozásokban és önálló tanulói diskurzus során (Boócz-Barna 2012).

Új média a nyelvtanulásban

Az utóbbi időben hangsúlyos kutatási irányt jelentenek az új médiumok nyelvtanulásban és nyelvoktatásban betöltendő szerepére vonatkozó vizsgálatok. Ezek nagymértékben hatnak a tanulás és tanítás folyamatára, sokrétű segédeszközként jelennek meg a nyelvórán, és mivel szerves részei a legújabb tankönyvcsaládoknak (interaktív feladatok, honlapok stb.) is, meghatározó jelentőségűek az otthoni tanulásban. Az új médiumok új tanulási formákat is magukkal hoztak (online tanulás, blended-learning, kombinált tanulás), mely nagy kihívást jelent az idegennyelv-didaktikai kutatás számára (Dringó-Horváth 2005; Sámson 2012). Egyúttal gazdagíthatja a nyelvtanár módszertani eszköztárát is.

Irodalomdidaktika

Végül az irodalomdidaktikai kutatások modern nyelvoktatásban betöltendő funkciójára és jelentőségére hívjuk fel a figyelmet. Az irodalmi szövegek szerepe és jelentősége a nyelvoktatásban több alkalommal is megváltozott. A nyelvoktatás intézményesülése a meglévő modellek alapján történt, példaként a klasszikus nyelvek oktatása szolgált, melynek legfőbb célja az irodalmi szövegek értelmezése és magyarra fordítása volt. A modern nyelvek oktatásának történetében jelentős változást hozott az úgynevezett kommunikatív fordulat a múlt század 70-es éveitől kezdődően. A kezdeti időszakban a nyelvoktatás kizárólag csak a mindennapokban szükséges, egyszerű nyelvhasználatra készítette fel a tanulókat. A 80-as évektől kezdődően alakult ki annak az igénye, hogy a nyelvoktatás tartalmilag kerüljön ki a mindennapok világából, és az idegen nyelv kultúrájának a megismerését, az ott élő emberek és környezetük megismerését is célul tűzte ki. Tekintettel arra, hogy a nyelvoktatás nem a célszágban történik, ezért közvetítőkre volt szükség. Erre a funkcióra kiválóan alkalmasak az irodalmi szövegek. Az irodalomdidaktika azokat az utakat vizsgálja és mutatja meg, hogy az irodalmi szövegek, hogyan tudják betölteni ezt a fontos szerepet (vö. Lipócziné Csabai 2006).

5. Összefoglalás

A nyelvpolitikai, tanárképzési és kutatási folyamatokat áttekintve megpróbáltuk felvázolni azt a sokszínűséget, amely az elmúlt két évtizedet a német nyelv oktatásának és kutatásának vonatkozásában jellemezte. Terjedelmi kötöttségek miatt természetesen itt csupán csak jelzésszerűen tudunk utalni néhány jelentős publikációra. Összegzőképpen elmondható, hogy hazánkban is lezárult a német idegennyelv-didaktika kialakulásának a folyamata, és az egyetemi képzés szerves részévé vált. Összehangolása a tanárképzés más területeivel azonban még nem zajlott le, a jövőben sok további lehetőség vár kiaknázásra. A német idegennyelv-didaktikai kutatások hazánkban is nagy számban folynak, melyek révén ez a szakterület egyre inkább ismertté és elismertté válik.

Szakirodalom

- Árkossy Katalin (2006): Trotz Betroffenheit mit Geschichte reflektiert umgehen. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu DaF 1. Budapest: ELTE Germanistisches Institut – UDV. 106–114.
- Barabás László (2009): Az idegen nyelvek tanulásának sorrendje. In: Nádor Orsolya (szerk.): A magyar mint európai és világnyelv. Budapest: Balassi Intézet. 77–88.
- Bikics Gabriella (2004): Tanítási képességek fejlesztése a nyelvszakos tanárjelölteknél. In: Dobos Csilla (szerk.): Miskolci Nyelvi Mozaik. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 111–122.
- Bikics Gabriella (2007): Lehrer(aus)bildung in Deutschland und in Ungarn. In: Óhidy, A. – Terhart, E. – Zsolnay, J. (Hg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und in Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 115–127.
- Boócz-Barna Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Reihe Cathedra Magistrorum 2011–2012. 107–125.
- Brdar-Szabó Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 35/2. Berlin – New York: de Gruyter Mouton. 732–737.
- Decke-Cornill, Helene – Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

- Drahota-Szabó Erzsébet (2009): Zur Förderung der Übersetzungskompetenz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut – Ungarischer Deutschlehrerverband. 80–97.
- Dringó-Horváth Ida (2005): Kommunikations- und Informationstechnologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Szigeti Imre (Hg.): Junge Germanisten aus Ungarn stellen sich vor. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 199–208.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Budapest: Oktatókutató Intézet. 73–105.
- Európa Tanács (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. *Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis* 2. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Forgács Erzsébet (2005): Deutsch in Ungarn. Zu den Schwierigkeiten des Deutschlernens für ungarische MuttersprachlerInnen. In: Glaboniat, Manuela – Rastner, Eva Maria – Wintersteiner, Werner (Hg.): Sprachbegegnungen. Jahrgang 29. Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag. 55–66.
- Göröcsné Muzsai Viktória (2013): Leben und Arbeiten in der Centropo Region – kompetent. Grenzüberschreitende Kontakte für die europäische Bürgerschaft durch das EdTWIN-PROJEKT. 25 Jahre DUFU. 29–47.
- Grossmann Erika – Sárvári Tünde (2011): „Früh übt sich ...“ Überlegungen zur Differenzierung in der neuen Generation der DaF-Lehrwerke für Kinder. In: Haase, Michael – Masát, András (Hg.): JuG 2010. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör. 265–282.
- Hessky Regina (2009): Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): DaF. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut – Ungarischer Deutschlehrerverband. 12–22.
- Hunfeld, Hans Hg. (1990): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Klafki, Wolfgang (1971): Didaktik und Methodik. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Didaktik. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft. 1–16.
- Königs, Frank (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, Arnim – Riemer, Claudia – Neubauer, Fritz (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 74. Sprachen lehren – Sprachen lernen. Regensburg: FaDaF. 5–29.

- Kron, Friedrich (1994): Grundwissen Didaktik. UTB für Wissenschaft 8073. München: Reinhardt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu DaF 1. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. 60–76.
- K. Varga Éva (2002): A nyelvpedagógia curriculumja az egeri Eszterházy Károly Főiskola Német Tanszékén. In: Katona András – Ládi László – Széplaki György – Szombatiné Kovács Margit (szerk.): A tanári mesterség gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar. 626–629.
- Lipócziné Csabai Sarolta (2006): Irodalomtudományi és didaktikai aspektusok a modern és posztmodern német nyelvű gyermek- és ifjúsági regények oktatásához In: Bodó Edit (szerk.): Kulcs Európához. Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében. Budapest: Trezor Kiadó. 127–133.
- Majorosi Anna (2006): Überlegungen zu der aktuellen Problematik der Lehrerfort- und -weiterbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Marlok Zsuzsa (2009): Eine Betrachtung über die Anwendungsmöglichkeiten der Dramapädagogik in der Sprachausbildung von Germanistikstudenten. In: Böttger, Lydia – Masát, András (Hg.): JuG 2008. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör. 184–198.
- Morvai Edit (2009): Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum interkulturellen Lernen. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (Hg.): JuG 2008. Budapest – Bonn: GUG/DAAD. 73–86.
- Morvai Edit (2011): A német nyelv a többnyelvűség kontextusában – nyelvtudás, nyelvtanulás Magyarországon 1989 után. <http://www.kefo.hu/download/agtedu2011.pdf> (01. 12. 2014)
- Palotás Berta (2007): Fremdsprachenlehrer(vor)bilder von zukünftigen DaF-Lehrern. DUFU/1–2. Jg. 22. 64–73.
- Paul, Rainer (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband. Berlin – New York: de Gruyter Mouton. 1544–1550.
- Petneki, Katalin – Schmitt, Wolfgang – Szablyár, Anna Hg. (1994): Curriculumevaluation der Deutschlehrausbildung aus didaktischer Sicht. Tagungsdokumentation. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Petneki Katalin (2007): Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Radványi Zsuzsa (2013): Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht. DUFU 2011. Jg. 24. 161–169.

- Reder Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.
- Reder Anna (2011): Zur Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern. In: Ilse, Viktoria – Szendi, Zoltán (Hg.): JuG 2011. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör. 290–310.
- Sámson Réka (2012): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Reflexionen über ein Fortbildungsseminar für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex – Eötvös Collegium. 157–191.
- Szablyár Anna (2009): Fremdsprachenunterricht zwischen Qual und Erholung. Zur Entwicklung der Reflexionskompetenz von Germanistikstudenten. In: Böttger, Lydia – Masát, András (Hg.): JuG 2008. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör. 212–233.
- Tóth Patrícia (2009): Auf der Suche nach der Textqualität – Textkompetenz ungarischer SchülerInnen im Spiegel der Textqualität ihrer Abiturtex-te. In: Feld-Knapp Ilona (Hg.): DaF. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut – UDV. 177–193.
- Varga Éva (2012): Deutschunterricht mit neuen Methoden - nicht nur für Germanistikstudenten. In: Nagy Ágota – Boszák Gizella (Hg.): Interkulturelle Erkundungen. Leben, Schreiben und Lernen in zwei Kulturen. Teil 2. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 173–179.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. Info DaF 23. 541–560.

Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban

1. A magyarországi nemzetiségi iskolák

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy megvizsgálja az általános iskolában a magyarországi német nyelvjárások közvetítésének lehetséges útjait a nemzetiségi oktatásban. A magyarországi nemzetiségek iskoláinak három típusát különböztetjük meg. A 17/2013. számú EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szerint vannak:

- anyanyelvű iskolák (ahol a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik);
- kétnyelvű iskolák (ahol a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni [az anyanyelv és irodalom mellett], összesen a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom és idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább 50%-ában);
- nyelvoktató típusú iskolák, ahol a nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás hagyományos és bővített nyelvoktató formában valósítható meg. A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelésben-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni. A bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés. A nemzetiségi nyelv és irodalom tanulása, továbbá a nemzetiség nyelvén való tanulás egyidejűleg folyik. Legalább három tantárgy nemzetiség nyelvén való tanulását kell lehetővé tenni: a nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a nemzetiségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább 35%-át teszi ki.

A magyarországi németek számára kétnyelvű és nyelvoktató típusú iskolák léteznek. Esetükben a nyelvelsajátítás, nyelvoktatás kapcsán – a tragikus múltbeli, második világháborút követő események miatt – sajnos nem beszélhetünk anyanyelvi oktatásról, hanem a németet mint második nyelvet vagy mint idegen nyelvet tanulják a diákok. A nyelvelsajátítás, nyelvoktatás kapcsán még egy érdekes dolog merül fel a magyarországi németek esetében: a háromnyelvűség. A három nyelv alatt a magyar nyelvet, a német köznyelvet és a német nyelvjárást értjük. 1945 előtt minden magyarországi német településen a helyi nyelvjárás volt a kommunikáció nyelve. Ezek a nyelvjárások gyakorlatilag minden falura egyedileg jellemző nyelvváltozatok, melyek jórészt a XVIII. századi betelepítések után alakultak ki. A német köznyelvvél a gyermekek 1945 előtt csak az iskolában, a tanítás során találkoztak. Mára

ez a helyzet alapvetően megváltozott. Az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. A nyelvjárásokkal való ismerkedés is része azonban tanulmányaiknak, mert ez segíti nemzetiségi identitásuk kialakítását. A 2010-ben kiadott *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja* című dokumentum is megfogalmazza: „A német nyelv magas szintű ismerete, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, az ismeretek és eszmecserek a magyarországi németek történetéről és jelenéről a német nyelvterület modern kori kultúrájának ismeretével együtt a magyarországi német identitás nélkülözhetetlen részét képezi.” (Erb et al. 2010: 8). A fent említett 2012. évi EMMI-rendelet a nemzetiségi népismeret nevű önálló tantárgy általános témakörei között sorolja fel nyelvhasználati sajátosságokat, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat.

2. A nemzetiségi kerettantervek előírásai

A 2013. szeptembertől életbe lépő kerettantervek konkrétan megfogalmazzák a nyelvjárások szerepét a nemzetiségi oktatásban. A német népismeret tantárgy kerettanterve szerint a „nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és a jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (KT 2013). Az 1–2. évfolyamon a *Személyes életvitel, szociális kapcsolatok – A család* című tematikai egységen belül ismeretként megjelenik a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megkülönböztetése a tárgyalt témában. A *Gazdaság, technika, környezet – Az otthon és környezete* című tematikai egységen belül szintén ismeretként jelenik meg a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása, a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés ismerete. Csakúgy, mint a *Gazdaság, technika, környezet – Közlekedés*, valamint a *Gazdaság, technika, környezet – Háziállatok* című tematikai egységek esetében, ahol ismeretként megjelenik a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés ismerete. A 3–4. évfolyamon a *Személyes életvitel – Szociális kapcsolatok* című tematikai egységen belül ismeretként szerepel a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása. A *Személyes életvitel – Öltözködés* című tematikai egységen belül pedig ismeretként megjelenik a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megtanulása. A *Gazdaság, technika, környezet – Tájékozódás saját környezetben* című tematikai egységen belül ismeretként megjelenik a témához kapcsolódó, néhány gyakran használt nyelvjárási kifejezés megismerése, használata. A nyelvjárást illető fejlesztés várt eredménye a 3–4. évfolyam végén: a tanulók megértik a lakóhelyükön gyakran használt nyelvjárási kifejezéseket.

A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve a kétnyelvű nemzetiségi nevelési-oktatási forma számára alsó tagozaton megfogalmazza:

„A nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (KT 2013). Az 1–2. évfolyamon a *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia. Kiejtés és hangsúlyozás* tematikai egységben nevelési-fejlesztési célként megjelenik: a helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak megismertetése, követelményként pedig néhány gyakran használt kifejezés, mondóka megközelítően helyesen kiejtése és hangsúlyozása a helyi német nyelvjárásban. A 3–4. évfolyamon ugyanezen tematikai egységben ismét megjelenik nevelési-fejlesztési célként a helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak megismertetése, követelményként pedig ismételt megtalálható a néhány gyakran használt kifejezés, mondóka megközelítően helyesen kiejtése és hangsúlyozása a helyi német nyelvjárásban. A nyelvjárás tehát ezen a két évfolyamon már kulcsfogalomként is szerepel a megjelölt tematikai egységen belül.

A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve szerint a nyelvoktató és a bővített nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás számára alsó tagozaton a *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia* tematikai egység/fejlesztési célon belül kapcsolódási pontként van megadva a német népismeret: rövid, rímes szövegek nyelvjárásai kifejezései. A *Közismereti témák* tematikai egység/fejlesztési célon belül pedig ismeretként jelenik meg a nyelvjárás, mint egyes témákkal kapcsolatos néhány helyi nyelvjárásai kifejezés ismerete. Az egyes témák alatt a következők értendők: személyes életvitel – család, napirend, testápolás; társadalmi élet – étkezés, családi ünnepek, születésnap; iskola, képzés, hivatás – tantárgyak, osztályterem, olvasás, képregények, nemzetiségi gyermekjátékok; kulturális élet és média – tévé, számítógép, magyarországi német táncok, dalok, népi játékok; környezet, gazdasági élet, technika – otthon, települések, a magyarországi németek települései, épületek, természet, évszakok, időjárás; politika és történelem – együttműködés, szerepek, az együttélés szabályai az osztályon és iskolán belül, munkamegosztás, a német nemzetiség mindennapjai.

Felső tagozaton a német népismeret tantárgy kerettanterve szerint „a nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és a jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (KT 2013). 7–8. évfolyamon a *Személyes életvitel – Öltözködés* című tematikai egységben nevelési-fejlesztési célként van megjelölve a regionális népviselet megjelenési formáinak megismertetése, valamint a nyelvjárásai szókincs fejlesztése feladatok segítségével. A *Gazdaság, technika, környezet – Hagyományos mezőgazdaság* című tematikai egységben nevelési-fejlesztési célként van megjelölve a „paraszti év” feladatainak megismertetése, továbbá a nyelvjárásai szókincs fejlesztése feladatok segítségével. 2 órás keretben a *Német nyelv és irodalom – Nyelvjárások* tárgykör megjelenik önállóan is tematikai egységként. A tematikai egység nevelési-fejlesztési célja: a magyarországi német nyelvjárások jellemzőinek megismertetése; a nyelvtudás előnyeinek felismertetése a maguk és népcsoportjuk számára. A tematikai egységben szereplő

ismeretek-fejlesztési követelmények a következőképpen vannak megfogalmazva: „a magyarországi német nyelvjárások néhány jellemzője autentikus szövegek, illetve hangfelvételek kapcsán; hasonlóságok, eltérések felfedezése, gyűjtése” (KT 2013). Kulcsfogalomként szerepelnek a következők: nyelvjárás, irodalmi nyelv, magánhangzó, mássalhangzó, kettős hangzó.

A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve a kétnyelvű nemzetiségi nevelési-oktatási forma számára felső tagozaton megfogalmazza: „A nyelv magas szintű birtoklása, a helyi nyelvjárások és szokások ápolása, a történelem és jelen ismerete – mindezek az identitás nélkülözhetetlen részét képezik” (KT 2013). 5–6. évfolyamon az *Országismeret és interkulturalitás* című tematikai egységben a tevékenységek-ismeretek között szerepelnek a nyelvjárás kifejezések és köznyelvi megfelelőjük. A *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia. Kiejtés és hangsúlyozás* című tematikai egységben pedig nevelési-fejlesztési célként jelenik meg a helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságaira vonatkozó ismeretek bővítése. Követelmény az egyes gyakran használt kifejezések és rímes szövegek megközelítően helyes hanglejtéssel való elmondása a helyi nyelvjárásban. A 7–8. évfolyamon az *Országismeret és interkulturalitás* című tematikai egységben mint fejlesztendő cél található meg a tevékenységek-ismeretek között a német nyelvterület nyelvjárásai. Kulcsfogalomként szerepelnek többek között: kisebbség és nemzetiség, nyelvjárás, irodalmi nyelv. A *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia. Kiejtés és hangsúlyozás* című tematikai egységben előzetes tudásként van feltüntetve a helyi német nyelvjárás kiejtési sajátosságainak ismerete. A tevékenységek-ismeretek között megjelenik a nyelvjárás szövegek értése, elmondása, követelményként pedig többek között a szövegek érthető és helyes hanglejtéssel való elmondása helyi nyelvjárásban a megfelelő előkészítést követően. A német nyelv és irodalom tantárgy 2013-tól életbe lépő kerettanterve szerint a nyelvvoktató és a bővített nyelvvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás számára felső tagozaton a „nyelvjárás” szó egyszer fordul elő. A *Nyelvtani és nyelvhelyességi kompetencia* című tematikai egység fejlesztési céljai között kapcsolódási pontként jelenik meg a nyelvjárás néhány sajátossága a német népismeret tárgygal.

3. A nyelvjárás közvetítésének lehetséges útjai

A kerettantervek is ajánlják a következő köteteket, amelyekből a pedagógusok könnyedén és jól felkészülhetnek a nyelvjárás tartalmak megismertetésére – főleg mondókákon és rímeken, verseken, dalokon, gyermekjátékokon keresztül: Katharina Wild – Regine Metzler Hoppe, *hoppe Reiter* (1982); Grete Horak – Karl Horak *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen* (1988); Koch Valeria szerkesztésében *Igele-Bigele* (1980); valamint Josef Michaelis *Zauberhut* (1994).

3.1. *Reigöd vum Weidepam*

Ezeken túl jól használható nyelvjárási mesekötet az Angela Korb gondozásában 2011-ben, Budapesten megjelent *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzahlstickr von Mathilde Geiszkopf*. A kötetben a Baranya megyei Kán településről származó meséket találunk CD-melléklettel és a kötet végén, alfabetikus sorrendben négyoldalas nyelvjárási szómagyarázattal. Az első mese a kötetben a *Piroschka* címet viseli. Így kezdődik (az „=” jel után következő szómagyarázatokat jelen cikk szerzője illesztette a szövegbe):

„S war emal ’n Jäger un’ sai Frau, ti hun e Kind k’hat, e Mädele. Piroschka hat se k’haße. Ti is ihre Kroßmotr kange Esse pringe, wel ihre Mottr had im Wald k’wohnd. Wie se kange is, had ihre Mottr in ihre Kerbje sche frisch Prod naigeton, un’ re e Klas voll zu tringe, Milich, nacht (= dann) hat sö se k’schickt. Piroschka is a sche (= schön) kange. Wie se im Wald is kumme, tart ware so schene Plume, had se getengd, sie wert far tr Kroßmotr roppe (= pflücken) ’n Pusch (= Busch) Plume” (Korb–Schuth 2011: 12).

Ez a rövid részlet is mutatja, hogy érdemes vele az oktatás során is foglalkozni. Gyűjthetünk belőle a család, illetve személyek témakörébe tartozó szavakat, összehasonlíthatjuk őket a köznémet megfelelőjükkel: *Kroßmotr – Großmutter; Mottr – Mutter; Kind – Kind; Mädele – Mädchen; Frau – Frau; Jäger – Jäger*. A *Mottr – Mutter* példát elemezve felhívhatjuk a figyelmet az *o-u* hangváltakozásra és az eltérő szótagszámra, vagyis az *e* hang kiesésére a köznyelvi szó második szótagjában. Megkérdezhetjük, mi az eredeti Grimm-mese német címe. Lerajzoltathatjuk a diákokkal, hogy mit vitt magával Piroska a nagymamának a kosarában (a helyes válasz: *Prod*, azaz *Brot* ’kenyér’ és *Milich*, azaz *Milch* ’tej’). Összehasonlíthatjuk a nyelvjárási mesét a Grimm testvérek feldolgozásával is. Megkerestethetjük a Grimm-meséből vett mondatokat a nyelvjárási mesében, például a „Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein.” és az „Als der Wolf nun seinen Hunger gestillt hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an, laut zu schnarchen” mondatot vagy a következő dialógust:

– *Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!*
– *Dass ich dich besser sehen kann.*

Lefordíthatjuk a kiválasztott nyelvjárási mondatokat köznyelvi németre, például a következő mondatokat:

„Kroßmotr, awr so e kroß Maul, wu tr hascht!”
„Ha, tass ich tich schlucke kann!!!”
Trham, ihre Mottr, ihre Vatr, hun se hald k’wart, ti Piroschka wert kumme.
„Had ich keh zu mai Kroßmotr!”

Miután elolvastuk az egész mesét, sorrendbe rakathatjuk tanulóinkkal az összekeveredett mondatokat:

.....Er had sai Flinde k'numme un' had 'n vrschoß, ten Wolf...

.....So had tr Wolf ti Piroschka k'schluckt.

.....Piroschka hat se k'haße.

.....„Tart pai tr trei kroße Eichpäm, tart in sem Haische wohnd se.”

.....Pis ti Piroschka is kumme, had 'r sche trink'leie schon im Pett.

.....'S war emal 'n Jäger un' sai Frau, ti hun e Kind k'hat, e Mädele.

További feladat lehet, hogy a mese egyes közismert képeihez megkerestethetjük a történetben a kapcsolódó mondatokat (Rotkäppchen. <http://www.gratismalvorlagen.com/trickfilmfiguren/rotkappchen.php>).

3. 2. Nyelvjárási kifejezések

A nyelvjárási kifejezések elsajátíttatása céljából (például az előírt család, otthon, állatok, öltözködés stb. témakörében) a saját gyűjtés kínálkozik megfelelő módszerként, ha módunk van rá, és megtehetjük, mert találunk még olyan idős adatközlőt, aki segítségünkre van. Ennek előnye, hogy a nemzetiségi oktatás helyszínének nyelvjárását gyűjtjük, és nem szorulunk arra, hogy más település nyelvjárási kifejezéseit ismertessük meg a diákjainkkal. Hangfelvételeket is készíthetünk, így a kiejtést is „tisztá forrásból” ismerhetik meg a tanulók. Erre példa az ELTE TÓK egy lelkes hallgatója, Magyar Emese, aki a nagymamájánál gyűjtött nyelvjárási kifejezéseket zöldség, gyümölcs, tejtermékek, konyhai edények stb. témakörben, melyeket rögzített is diktafonnal. Egy TDK-dolgozat témájaként évfolyamtársával, Brabanti Barbarával játékos feladatokat is kidolgoztak ezen nyelvjárási kifejezések gyermekbarát közvetítésére, s ezeket nagy sikerrel próbálták ki a nemesnádudvari és a pilisvörösvári általános iskola alsó tagozatán, szakköri, illetve iskolai órák keretében. Egy továbbképzés során kiderült, hogy a szakmában dolgozó pedagógusok körében nagy igény mutatkozik a nyelvjárási anyagokra, szógyűjteményekre, hangfelvételekre. Példaként álljon itt a települések nyelvjárásának különbözőségére néhány gyűjtés az ELTE TÓK hallgatója, illetve a cikk szerzőjének munkájából. Az 1–2. táblázatban közölt nyelvjárási elnevezések nagybörzsönyi (Deutschpilsen) és nemesnádudvari (Nadwar) adatközlőktől származnak.

1. táblázat
Nyelvjárási szógyűjtemény: gyümölcsök

Magyar elnevezés	Nagybörzsönyi nyelvjárás	Nemesnádudvari nyelvjárás	Német köznyelvi elnevezés
alma	<i>Apl, Aiperl</i>	<i>Eepl</i>	der Apfel
barack	<i>Kfeascho</i>	<i>Aprikosa</i>	der Pfirsich
cseresznye	<i>Keaschtal</i>	<i>Siskerscha</i>	die Kirsche
dió	<i>Nus</i>	<i>Nus</i>	die Nuss
körte	<i>Piadn</i>	<i>Piira</i>	die Birne
meggy	<i>Beaksl</i>	<i>Kerscha</i>	die Sauerkirsche, die Weichsel
szilva	<i>Kriachn</i>	<i>Kveetscha</i>	die Pflaume
szőlő	<i>Beuape¹</i>	<i>Trauwa</i>	die Traube

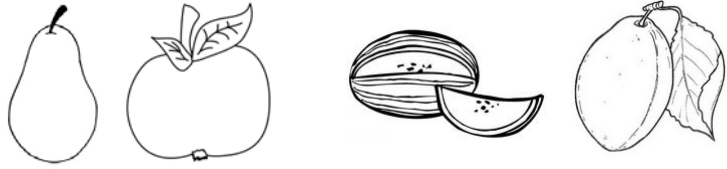
(¹ A hármashangzó első hangjaként nyílt [e] hang ejtendő.)

2. táblázat
Nyelvjárási szógyűjtemény: zöldségek

Magyar elnevezés	Nagybörzsönyi nyelvjárás	Nemesnádudvari nyelvjárás	Német köznyelvi elnevezés
bab	<i>Paun</i>	<i>Poona</i>	die Bohne
borsó	<i>Aarbus</i>	<i>Zukreravus</i>	die Erbse
burgonya	<i>Krumpiadn</i>	<i>Krumpiira</i>	die Kartoffel
fokhagyma	<i>Knauwloch</i>	<i>Knowlich</i>	der Knoblauch
hagyma	<i>Tswiewel</i>	<i>Zwiwl</i>	die Zwiebel
káposzta	<i>Kroot</i>	<i>Kraut</i>	das Kraut
kukorica	<i>Kukaritsa</i>	<i>Kukrutz</i>	der Mais
paprika	<i>Paprika</i>	<i>Paprika</i>	der Paprika
paradicsom	<i>Paradaes</i>	<i>Parataiseepl</i>	die Tomate
répa	<i>Ruebm</i>	<i>Kelriiva</i>	die Rübe
saláta	<i>Salaat</i>	<i>Salaat</i>	der Salat
uborka	<i>Umuarkn</i>	<i>Umarika</i>	die Gurke

Az 1–2. táblázat segítségével a nyelvjárási és irodalmi német kifejezések egymás mellé állítása is megvalósul, amit a kerettanterv ismeretként megkövetel. Az itt szereplő szókincselemek gyakorlására néhány játékos feladat bemutatása következik.

1. Eepl
2. Piira
3. Kveetscha
4. Milona



1. ábra

Kép-szöveg hozzárendelés feladat (Forrás: <http://www.schulbilder.org> és www.gratismalvorlagen.com/foto/essen/fruchte/pflaume)

Ez a feladat (1. ábra) szöveg-szöveg hozzárendelésként is működik, amikor a nyelvjárási kifejezést vagy a köznyelvi német vagy a magyar megfelelővel kell a tanulóknak összekötnie.



1–2. kép

Memórijáték a gyümölcsök és zöldségek nyelvjárási elnevezésének tanításához



3. kép

Kóstolási feladat bekötött szemmel



4. kép

Zsákbamaccka

A kóstolási feladat lényege, hogy a tanulók bekötött szemmel megpróbálják kitalálni, milyen ételt kóstolnak éppen, majd lehetőség szerint a korábban megtanult nyelvjárási elnevezést kell megadniuk. A másik feladatnál a zöldségeket/gyümölcsöket

egy zsákban helyeztük el, amelyben tapintással kell megállapítani, melyik ételről van szó, és lehetőség szerint ennek a korábban megtanult nyelvjárási elnevezését kell megadni.

A keresztrejtvény soraiba (2. ábra) a család témakörében korábban elsajátított – jelen esetben nagybörzsönyi – nyelvjárási megfelelőket beírva a függőleges sorban megtalálják a diákok a megfejtést: nyj. *Waate* (Vater) 'apa'.

						1.	W	A	I	T	E
						2.	A	I	N	G	L
					3.	N	A	I	N	E	
			4.	M	U	E	T	E			
5.	B	A	T	S	C	H	E				

1. Cousin (unokafivér) 2. Großmutter (nagyanya)
 3. Tante (nagynéni) 4. Mutter (anya)
 5. Vetter (nagybácsi)

2. ábra

Háziállatok témakörben készíthetünk rejtvényes feladatot, az alábbi betűtengerben a tanulónak meg kell találniuk tizenkettő benne elrejtett háziállat nevét – függőlegesen, vízszintesen vagy átlósan. Az elnevezések a Buda környéki Torbágy település (ma Biatorbágy része) középbajor nyelvjárásából származnak (Márkus 2003: 224). Természetesen könnyített változata is létezik a feladatnak, elrejtethetünk kevesebb állatnevet is.

R	P	A	I	A	G	E	C	F	H
L	O	C	K	A	A	N	T	N	T
L	U	U	P	N	U	Q	A	Y	P
L	J	M	S	T	N	V	C	X	O
K	H	U	E	R	O	M	K	J	U
H	Q	W	E	E	O	R	H	T	K
A	Z	U	I	T	S	A	O	K	A
I	O	P	A	S	E	D	T	F	L
V	W	I	I	K	E	G	S	C	H
Ü	R	I	N	T	F	I	I	C	H

3. ábra

<i>Pai</i> (Biene)	méh
<i>Aantn</i> (Ente)	kacsa
<i>Aantre</i> (Enterich)	gácsér
<i>Gaunoose</i> (Gänserich)	gúnár
<i>Tsaok</i> (Hündin)	nősténykutya, szuka
<i>Khots</i> (Katze)	macska
<i>Khaivü</i> (Kälbel)	borjú
<i>Khue</i> (Kuh)	tehén
<i>Rous</i> (Pferd)	ló
<i>Rintfich</i> (Rindvieh)	szarvasmarha
<i>Poukal</i> (Truthahn)	pulyka
<i>Wiike</i> (Stier)	bika

Állatok témakörben készíthetünk betűsalátát is. Például mely állatok neve rakható ki az alábbi összekevert betűkből? Az elnevezések az etyeki középbajor nyelvjárásból (Fejér megye) származnak (Márkus 2003: 224).

SOMANA	Megfejtés: <i>Omaasn</i> (Ameise)	hangya
SEINPW	Megfejtés: <i>Weipsn</i> (Wespe)	darázs
ILANGF	Megfejtés: <i>Fliang</i> (Fliege)	légy
IDEMAFLEOS	Megfejtés: <i>Fleidemaos</i> (Fledermaus)	denevér
SCHIF	Megfejtés: <i>Fisch</i> (Fisch)	hal
KATSACHL	Megfejtés: <i>Achkatsl</i> (Eichkätzchen)	mókus
ODKSLERAA	Megfejtés: <i>Ooderaaksl</i> (Eidechse)	gyík

Öltözködés témakörben készíthetünk bandolo párosító játékot. Az összetartozó képeket és nyelvjárási elnevezéseket vagy német köznyelvi és német nyelvjárási elnevezéseket kell a tanulóknak megkeresniük és zsinórral összekötniük. Ha a zsinór által leírt minta egyezik a hátoldalon előre megjelölt vonalakkal, akkor jó a megoldás. Így a tanulók önállóan is ellenőrizhetik magukat. A következő nyelvjárási elnevezések a csolnoki rajnai frank-dunai bajor keveréknyelvjárásból (Komárom-Esztergom megye) származnak (Juhász 2009: 218).

<i>Fiate</i> (Fürtuch)	'kötény'
<i>Hantschich</i> (Handschuh)	'kesztyű'
<i>Hemed</i> (Hemd)	'ing'

<i>holseni Schlape</i> (Klumpen)	'fapapucs'
<i>Khapl</i> (Mütze, Kappe)	'sapka'
<i>Khitl</i> (Rock, Kittel)	'szoknya'
<i>khuatse Jange</i> (Jacke)	'női kiskabát'
<i>Kwand</i> (Gewand)	'ruha'

A hét napjait összekeverve felírhatjuk egy feladatlpra vagy a táblára, majd sorrendbe rendeztethetjük diákjainkkal. Az itt szereplő nyelvjárási elnevezések a Bakony hegységben fekvő Olaszfalu településről származnak (Kiss 2002: 151–175). Ennek a településnek a nyelvjárása a közép-bajor ui-nyelvjárások közé tartozik. Felhívhatjuk a tanulók figyelmét arra, hogy ezen a településen a korábbi beszélőközösség nem a németnyelv-órán megismert *Donnerstag* szót használja a 'csütörtök' megnevezésére, hanem egy régebbi, mára a köznyelvben elavult szót, a *Pfingstag* elnevezést.

<i>Midvox</i>	<i>Madoch</i>	<i>Fraitach /Freitoch</i>
<i>Suntach</i>	<i>Samstach</i>	<i>Fingstach</i>

3. táblázat

A paraszti év feladatainak nyelvjárási szavai

Nagybörzsönyi nyelvjárás szavai	Megfejtés
<i>Vrialai</i>	tavaszi
<i>Binta</i>	tél
<i>Zuma</i>	nyár
<i>Hiabst</i>	ősz
<i>tsuatsiachn</i>	összehúzni ősszel a szőlőtöke körül a földet, hogy ne fagyjon el télen
<i>zaitsn</i>	ültetni
<i>Kflueg</i>	eke
<i>zeie</i>	vetni
<i>gråbm, ooshåkn</i>	burgonyát betakarítani
<i>schneadn</i>	aratni
<i>aalezn</i>	szüretelni (szőlőt)
<i>raaschlagh tez Eupst</i>	gyümölcsöt (fáról) leverni
<i>kloobm</i>	szedni (pl. málnát)
<i>hakn</i>	kapálni
<i>Saingesen</i>	kasza
<i>Rechn</i>	gereblye
<i>Djeuch</i>	hold

A paraszti év feladatainak szavait (kulcsfogalmak: *évszak, vetés, aratás, betakarítás, kapálás, kaszálás, gereblyezés, hold, hektár*) felírhatjuk a táblára, és a diákok

megpróbálhatják kitalálni a nyelvjárasi szavak jelentését. A 3. táblázatban található szavak a nagybörzsönyi nyelvjárásból származnak (a szerző saját gyűjtése).

Néhány településen már vannak kész szógyűjtemények, szólisták, melyeket szintén használhatunk a nemzetiségi oktatásban a nyelvjárasi kifejezések megismertetése céljából. Példaként ide sorolható a vaskúti németek tájszólásának szótára, a *Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskut*, Paul Schwalm tollából, mely 1979-ben jelent meg Münchenben 405 oldalon. Ennél rövidebb tematikus szólisták találhatók a Katharina Wild (2003) *Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südingarns* című kötet 4. fejezetében, valamint a *Márkó néphagyományai* című kötetben, Szilágyi-Kósa Anikó cikkében, itt megtaláljuk a rokonsági elnevezéseket, a hét napjait és a számneveket. Utóbbi kötet 2010-ben jelent meg, Veszprémben. A *Bánd története II.* kötetében (írta és szerkesztette Mádl Antal) találunk szólásokat, közmondásokat is (Therese Krein-Mádl összeállításában), de kiemelendő a majd 100 oldalas, alfabetikus sorrendben megjelenített „szószedet Bánd szókincséből”. A kötet „*Így éltek és beszéltek őseink*” alcímmel jelent meg 2008-ban, Bándon. Hasonló példákat szerencsére szép számmal sorolhatnánk még. Vannak olyan gyűjtések is, melyek egyelőre kéziratos formában várnak a megjelenésre, mint például Juhász Márta (2009) PhD-disszertációja (Budapest ELTE Germanisztikai Doktori Iskola) *Die Mundart von Csolnok/Tscholnok* címmel, amely szintén tartalmaz nyelvjárasi szólistákat. Másik példaként Kiss Szilvia (2002) *Siedlungsgeschichte und Dialekt in vier Dörfern des Bakony-Gebirges* című PhD-disszertációja (Budapest ELTE Germanisztikai Doktori Iskola) említhető.

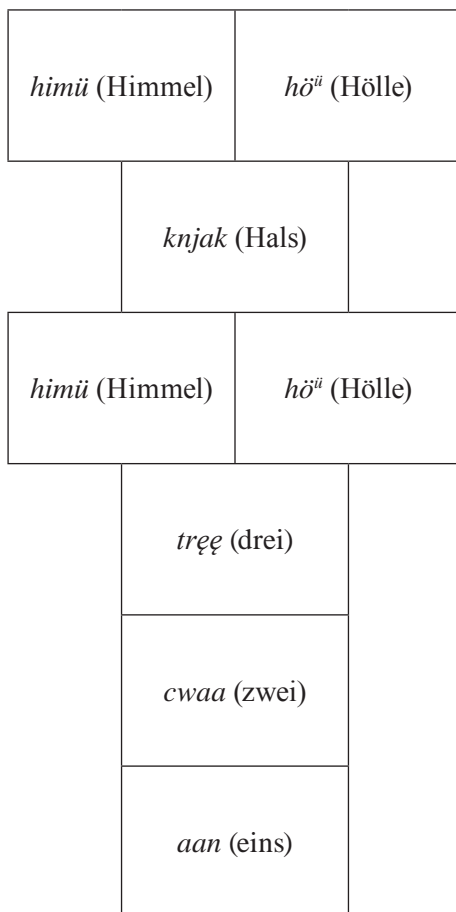
3.3. *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischerer Dialektbuch*

Követendő példaként emelem ki a 2009-ben, Budapesten megjelent, *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischerer Dialektbuch* című három nyelvű, német köznyelvi, német nyelvjárasi és magyar nyelvű kötetet, mely remek példája egy pedagógusokat segítő német nyelvjárasi tananyagnak. Több ilyen műnek kellene készülnie, gyakorlatilag minden magyarországi német település számára kellene, hogy létezzen egy ilyen nyelvjárasi tankönyv. A szerzők, Andrusch-Fóti Mária és Müller Márta a tanítás tíz hónapjához igazodva dolgoztak ki tíz különböző témát, melyekhez nyelvjárasi szavakat, mondatokat is megadnak. A könyvecskéhez CD-melléklet is tartozik, amely tartalmazza a nyelvjárasi anyagot és annak német köznyelvi fordítását. A könyvben találunk ezenkívül szövegeket, történeteket, énekeket, mondókákat és játékokat is. Minden leckét egy magyarul megfogalmazott helytörténeti szöveg zár, amelyben pilisvörösvári szokásokról, ünnepekről esik szó (bővebben a könyvről lásd Müller–Knipf-Komlósi 2012: 217; valamint a keletkezése körülményeiről és a felépítéséről: Müller 2010: 651). Példaként álljon itt egy ugróiskola játék (4. ábra) és egy másik oldal a könyvből, amelyen a régen használatos német keresztnevek vannak összegyűjtve (4. táblázat):

Himü und höü (Schuihupfö) – Himmel und Hölle (Hüpfspiel)

Spielbeschreibung:

Az ugróiskolát régen is alapvetően úgy játszották, ahogy ma, bottal a porba rajzolták az ugróiskolát:



4. ábra

Ugróiskola német nyelvjárási feliratokkal
(Forrás: Andrusch-Fóti – Müller 2009: 69)

Fragen zum Text: *Wia Haast tu? Wea pist tu?* Wie heißt du? Wer bist du?

Wia haast tu? Wie heißt du?

I haas Khadi. Ich heiße Khadi.

Wia pist tu? Wie bist du?

I pin schëei. Ich bin schön.

Koseformen von Vornamen in der Werischwarer Mundart	Vornamen auf Deutsch	Vornamen auf Ungarisch
<i>Andreez</i>	Andreas	András
<i>Nani, Nan^{ol}, Nantschi</i>	Anna	Anna
<i>Vavi, Vav^{ol}, Vetí</i>	Barbara	Barbara, Borbála
<i>Beanatl</i>	Bernhard	Bernát
<i>Lisi, Liizl</i>	Elisabeth	Erzsébet
<i>Efi</i>	Eva	Éva
<i>Fearí, Francl</i>	Franz	Ferenc
<i>Franci</i>	Franziska	Franciska
<i>Juari, Jual</i>	Georg	György
<i>Schtaifü, Schtefan</i>	Stefan, Stephan	István
<i>Hanci, Hancl, Jâuhan</i>	Johannes	János
<i>Jakob</i>	Jakob	Jakob
<i>Jâuschi, Jouzef, Sepü</i>	Josef	József
<i>Juuli, Juitschi</i>	Julia	Júlia
<i>Khadi, Khaal</i>	Katharina	Katalin
<i>Khoâl</i>	Karl	Károly
<i>Miadi, Miall, Rici, Ricl, Mici, Micl</i>	Maria	Mária
<i>Mati, Matl</i>	Martin	Márton
<i>Mixl</i>	Michael	Mihály
<i>Moci, Mocl</i>	Matthias	Mátyás
<i>Uâschl</i>	Ursula	Orsolya
<i>Ped^ö</i>	Peter	Péter
<i>Pââli</i>	Paul	Pál
<i>Râuzl, Râuzi</i>	Rosa	Róza
<i>Resi, Rezl</i>	Therese, Theresia	Teréz
<i>Saali</i>	Rosalia, Rosalie	Róza, Rozália
<i>Tâumasch</i>	Thomas	Tamás

4. táblázat

Nyelvjárási kérdések-válaszok, valamint a táblázatban: pilisvörösvári keresztnévek és becéző alakjuk nyelvjárásban, köznyelvi német alakban és magyarul

(Forrás: Andrusch-Fóti – Müller 2009: 31)

3.4. *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache*

Frank Gábor, Elfi Fritsche, Hock Ibolya, Manz Alfred, Schäffer István, Walter Sottas és Staub Ildikó jegyzik szerzőként a 2001-ben megjelent *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn* című kitűnő, színes oktatási segédanyagot. A mappa *Zur Sprache der Ungarndeutschen* című fejezetében jól használható játékos feladatokat találunk a nyelvjárással való ismerkedéshez állomásokon tanulás/stációmunka (*Stationenarbeit*) formájában. A mappához hangkazetta is tartozik, német (frank, sváb, bajor) nyelvjárási felvételekkel Magyarország különböző részeiről.

A fejezet első oldalán a pedagógusoknak szóló információkat találunk. A szerzők felteszik többek között a kérdést, hogy érdemes-e a nyelvjárást az iskolában tanítani. Mi szól ellene? A köznyelv jobban megfelel a modern élet elvárásainak, mint a nyelvjárást. Tanítási nyelvnek nem alkalmas a nyelvjárást, mert nem lehet minden területen használni. A nyelvjárástok beszélt nyelvi formák.

- A legtöbb gyermeknek nincsenek nyelvjárási ismeretei. A legtöbb nemzetiségi osztályban több a magyar gyermek, mint a német származású.
- A gyermekeknek jövőjük szempontjából nagyobb szükségük van a német köznyelvre mint modern világnyelvre, mint a nyelvjárást.
- Mivel a magyarországi német falvakban nem egységes nyelvjárást beszélnek, a tanításban való nyelvhasználat még akkor is problémákat vetne fel, ha a tanulóknak lennének nyelvjárási ismeretei (Frank et al. 2001: 11).

Mi szól mellette?

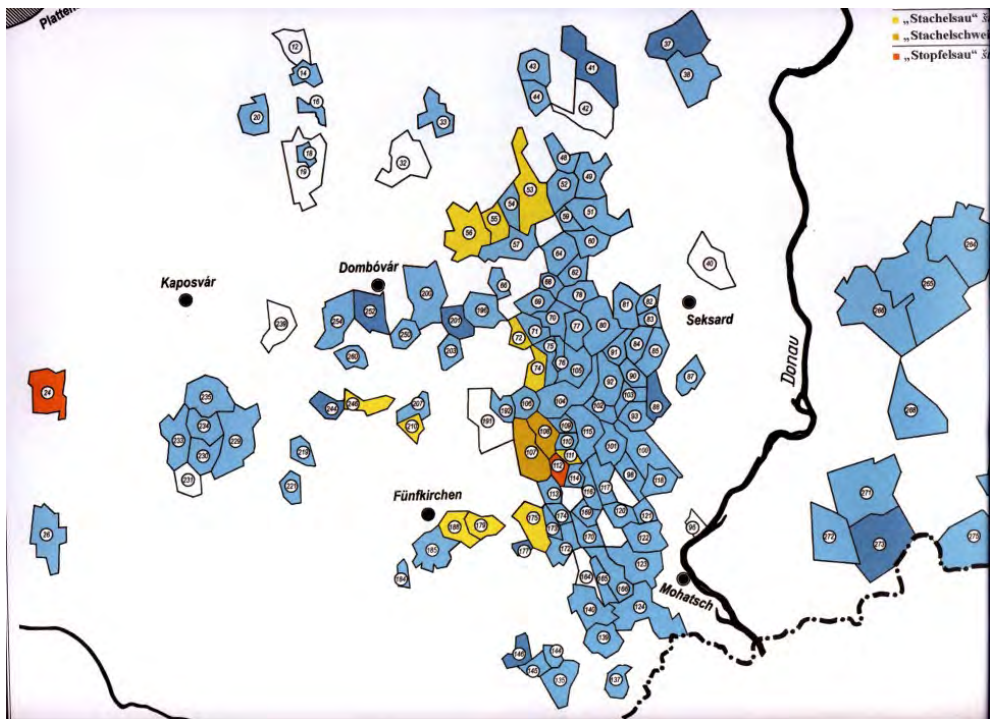
- A nyelvjárást egyike a magyarországi német identitás alkotóelemeinek.
- A nyelvjárást segédeszközként használhatjuk, ha az identitást erősíteni vagy feléleszteni kívánjuk. Segítségével hidat verhetünk a generációk közé.
- A nyelvjárást az utóbbi időben emelkedett a presztízse. Egyre több fiatal család, mindenekelőtt értelmiségiek, gondolják úgy, hogy fontos a nyelvjárást megtanítani gyermeküknek.
- A nyelvjárással való foglalkozás segít a gyermekeknek jobban megérteni a magyarországi németek történelmét (Frank et al. 2001: 11).

A feladatok között találunk információs szöveget a magyarországi német nyelvjárástokról, melynek elolvasása után a gyermekek egy táblázatot töltenek ki az információk összegzése céljából, illetve egy térképen el is helyezhetik a megismert nyelvjárástokat (Frank et al. 2001: 14–16). Készíthetnek a diákok nyelvjárási ABC-t egy nyelvjárási szöveg és a köznyelvi fordítása elolvasása után (Frank et al. 2001: 17). Megpróbálkozhatnak egy gyermekvers nyelvjárásról köznyelvre fordításával (Frank et al. 2001: 19), megismerkednek szokásokhoz kapcsolódó nyelvjárási mondásokkal (Frank et al. 2001: 20), megvizsgálhatják egyes szavakban a különbséget

nyelvjárási és köznyelvi változat között (Frank et al. 2001: 22), keresztrejtvényt tölthetnek ki (Frank et al. 2001: 23), akrosztichont írhatnak (Frank et al. 2001, 25–26), szósalátát oldhatnak meg (Frank et al. 2001: 27–29), közmondásokkal kapcsolatos trimino játékot játszhatnak (Frank et al. 2001: 30–39), sorrendbe rakhatják a meghallgatott nyelvjárási szöveg összekevert mondatait, és poénvadászatot játszhatnak (Frank et al. 2001: 42–43). A fejezet második felében nyelvjárásban íródott magyarországi német irodalmi szövegeket is megismerhetnek a diákok, például Josef Michaelis (Frank et al. 2001: 47), Josef Mikonya (Frank et al. 2001: 49) vagy Valeria Koch (Frank et al. 2001: 51) tollából. Ezekhez a szövegekhez is játékos feladatok kapcsolódnak.

3.5. *Ungarndeutscher Sprachatlas*

Remekül használható még a nyelvjárással történő foglalkozásokhoz az *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn*, a Magyarországi Német Nyelvatlasz is, eddig a délnyugat-magyarországi terület anyaga látott napvilágot, két vastkos, nagy alakú kötetben (Brenner et al. 2008; Erb 2012).



5. kép

303. térkép a *Magyarországi Német Nyelvatlasz* II. kötetéből: *Igel`sün*'

A kötetek 134 település anyagát tartalmazza Tolna, Baranya, Somogy megyéből és Észak-Bácskából. A területen nagyrészt középnyelvi nyelvjárást beszélő településeket találunk. A térképek adatait a C. J. Hutterer által összeállított 600 lexikai elemet tartalmazó kérdőív egységes lekérdezéséből nyerték. A színes térképek alkalmasnak kínálják arra, hogy a diákok megérezzék a nyelvjárási sokszínűségét, például a szentjánosbogárra a következő megnevezéseket találjuk a kötetben: *Junikäfer, Brühvögel, Zündwürmchen, Feuerwürmchen, Lichtwürmchen, Nachtleuchter, Schmalzähnel, Herrgottslichtli, Herrgottsschupperchen*. A fent látható térképmutató az *Igel* 'sün' szó elnevezéseit tünteti fel (5. kép). Az egyes településeket számok jelölik, a számokhoz a térképpel ellentétes oldalon található a szöveges hozzárendelés. A térképen az látszik, hogy a kék árnyalatok a *Sau(en)igel*, *Igel* típusú megnevezést használó falvak (*Sau* 'disznó'), a sárga árnyalatok a *Stachelsau*, *Stachelschwein* típusú megnevezést használó falvak (*Stachel* 'tüske'), míg a piros színnel jelölt két település a *Stopfelsau* elnevezést használja.

Az atlasz I. félkötetéből kigyűjthetők például a következők

- állatnevek: *Biene, Elster, Eidechse, Fledermaus, Fliege, Geiß, Goldamsel, Glühwürmchen, Hahn, Henne, Krähe, Libelle, Pferd, Stute, Füllen*;
- növénynevek: *Apfel, Bohne, Brennessel, Brombeere, Erbse, Erdbeere, Eiche, Flieder, Fichte, grüne Bohnen, Himbeere, Kirsche, Kürbis, Pfirsich, Pappel, Stachelbeere, Tanne, Weidenbaum*;
- ételek neve: *Brot, Butter, Dotter, Strudel, Torte, Pogatscherl*;
- a család témakör szavai: *Bursche, Bube, Junge, Base, Frau, Freund, Mutter, Vater, Großmutter, Großvater, Tochter, Sohn, Pate, Patin, Schwester, Bruder*.

A pedagógus a gyermekeknek ezeket a nyelvjárási szavakat játékos formában mutathatja be, például: hozzárendelő feladatok, keresztretjtvény, kitalálós/találgató játékok formájában. Idősebb diákjaink már önállóan is dolgozhatnak a kötetekkel, például örömet okozhat megkeresni a saját településük nyelvjárási kifejezéseit, azokat összehasonlítani a szomszédos települések kifejezéseivel. De kedvet kaphatnak a nagyszüleiket vagy más idős embereket megkérdezni, tudnak-e további nyelvjárási szavakat, régi történeteket.

A morfológiai térképekkel, például *wir gehen fort* 'elmegyünk', *wir haben gebunden* 'kötöttünk', kiemelhetjük és illusztrálhatjuk a német köznyelv és a nyelvjárási közötti nyelvtani különbségeket. Ha például megnézzük a 086. számú térképet, *wer hat (es) gebracht?* 'ki hozta ezt?', feltűnik a két nagy különböző terület: egyiken a gyenge ragozású *gebracht* formák, a másikon az erős ragozású (*ge*)*brungen* formák uralkodnak. Utóbbi nem összefüggő, inkább kisebb szigetként jelenik meg. A *gebracht* terület sem egységes, további alterületekre tagolódik, úgymint: *gebrought, brocht, bracht*.

A térképek között találunk olyanokat, amelyek különböző lexikális formákat dokumentálnak, mint például a 191. számú *Pferd* 'ló' térkép, melyen megtaláljuk a három

klasszikus német nyelvjárasi kifejezést erre a fogalomra: *Gaul, Ross* és *Pferd*. Van-
nak ezen kívül olyan térképek is, amelyek ugyanazon lexikális formának különböző
fonológiai változatait tüntetik fel, például a 182. számú *Pflug* 'eke' térkép. Ezen a
térképen *Plug* és *Pflug* alakokat találunk, aszerint hogy felnémet vagy közép-
német nyelvjárást beszél az adott közösség. A 036. számú *Mutter* 'anya' térkép szép példá-
ja a hihetetlen magánhangzói/kettőshangzói variációknak, melyek a német nyelvjá-
rásokat jellemzik. A következő formák bukkanak fel: *Motter, Mutter, Moutter,*
Muotter, Muatter, Mwitter, Moatter. A 010. számú *Ameise* 'hangya' térkép is reme-
kül érzékelteti a magánhangzói sokféleséget a szókezdő magánhangzó esetében:
Emeise, Omeise, Umeise, Ameise és *Imeise*. A térképek harmadik típusa az előző
kettő típus keveréke: mind lexikális mind fonológiai eltérések mutatkoznak az ada-
tokban. Példa erre a típusra a 241. számú *Säbel* 'kard, szablya' térkép, amelyen *Säbel*
és *Sabel* alakokat, valamint *Säwel* és *Sawel* alakokat is találunk, de feltűnik a
Schwert alak is a nyelvjárasi szavak között.

Szemléltethetjük diákjainknak a nyelvi keveredés példáit is. Mivel a német nyelvjá-
rások magyar nyelvi közegben léteztek, léteznek mind a mai napig, történetek átvéte-
lek a magyar nyelvből. Példa erre a 245. számú térképen a *Hahn* 'kakas' szó, ame-
lyen a német *Gickel-Gockel-Gockler* alakok mellett feltűnik a magyar *kakas* alak is.
A térképalbum arra is módot ad, hogy érdekes, új szavakat fedezzenek fel diákjaink,
például megtudhatják, hogy a 'málna' szóra a köznyelvi *Himbeere* mellett az
Ammelbeere szó is használatos a nyelvjárásban, a 'nyírfa' megjelölésére pedig a
köznyelvi *Birke* mellett a *Neserreisig* is előfordul. Régi nyelvemlékeket is felfedez-
hetünk a kötetekben, például a 085. számú *Biene* 'méh' térképen az *Imme* elnevezés
a 'méh' régebbi megnevezése, amelyet Császártöltésen, Hajóson és Nagypádon
adatoltak.

Találunk a térképek között olyanokat, amelyek kevés számú nyelvi variációt mutat-
nak, ezt a kevés szín használata jelzi, erre példa a 147. számú *Frau* 'asszony' térkép
két színnel, így két formával (*Frau* és *Weib*). Ezzel szemben vannak egészen szín-
pompás, nagy nyelvi változatosságot mutató térképek is, például a 126. számú
wiederkäuen 'kérődzenni' vagy a 169. számú *Flieder* 'orgona' térképek. Felhívhatjuk
a diákok figyelmét arra, hogy a színek inkább egymásba folynak, keverednek, nem
képeznek élesen különálló, elhatárolható területeket.

4. Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy bemutassa a német nyelvjárás megjelenését a
hivatalos, új, az általános iskolák számára készült nemzetiségi kerettantervekben.
Ezek után a teljesség igénye nélkül bemutatott jó gyakorlatokat a német nyelvjárás
közvetítésének lehetőségeiről az általános iskolában. A cikk szerzője arra buzdít
minden nemzetiségi pedagógust, hogy vonja be bátran a nyelvjárást is a német nem-
zetiségi nyelv oktatásába, mert ezzel felbecsülhetetlen kincset ad tanítványai kezébe.

Források

- Malvorlagen – Schulbilder.org. Didaktische Bilder, Fotos und Bastelarbeiten. <http://www.schulbilder.org/>
- Rotkäppchen. Archiv für Gratisalvorlagen für Kinder. <http://www.gratisalvorlagen.com/trickfilmfiguren/rotkappchen.php> (2013. 07. 30.)

Szakirodalom

- 17/2013. (III. 1.) EMMI-rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM. (2014. 07. 31.)
- Andrusch-Fóti Mária – Müller Márta (2009): *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Budapest: Szent István Társulat.
- Brabanti Barbara – Magyar Emese (2013): *Zur Geschichte und Volkskunde der Dörfer Nadwar/ Nemesnádudvar und Neuhartin/Újhartyán. Spielerische Methoden im Nationalitätenunterricht*. [TDK-dolgozat. Kézirat.] Budapest: ELTE TÓK.
- Brenner, Koloman – Erb, Maria – Manherz, Karl – Dingeldein, Heinrich J. Hg. (2008): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Erster Halbband*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Erb, Maria – Engländerné, Hock Ibolya – Heltainé, Panyik Erzsébet – Heves, Ferenc – Klein, Ágnes – Knáb, Erzsébet – Manz, Alfréd – Manzné, Jäger Mónika – Müller, Márta – Rainer, Paul – Seiler, Helmut – Szauer, Ágnes (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Budapest: MNOÖ.
- Erb, Maria (2012): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Frank, Gábor – Fritsche, Elfi – Hock, Ibolya – Manz, Alfred – Schäffer, István – Sottsas, Walter – Staub, Ildikó (2001): *Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Budapest: LdU.
- Horak, Grete – Horak, Karl (1988): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. 2. Auflage. Ungarndeutsche Studien 2. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Juhász Márta (2009): *Die Mundart von Csolnok/Tscholnok. Sprachsystem einer ungarndeutschen Varietät*. [PhD-disszertáció. Kézirat.] Budapest: ELTE Germanisztikai Doktori Iskola.
- Kiss Szilvia (2002): *Siedlungsgeschichte und Dialekt in vier Dörfern des Bakony-Gebirges (Olaszfalu, Esstergart/Nagyesztergár, Rossbrunn/Lókut, Osslop/Bakonyoszlop)*. [PhD-disszertáció. Kézirat.] Budapest: ELTE Germanisztikai Doktori Iskola.

- Koch, Valeria Hg. (1980): Igele Bigele. Ungarndeutsche Kinderanthologie. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Korb, Angela – Schuth, Johann Hg. (2011): Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geizskopf. Budapest: Neue Zeitung Stiftung.
- KT (2013): Kerettantervek 2013 szeptembertől. Magyarországi Német Pedagógiai Intézet. <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>. (2013. 07. 30.)
- Mádl Antal szerk. (2008): Bánd története II. Így éltek és beszéltek őseink. Bánd: Bánd Község Önkormányzata.
- Michaelis, Josef (1994): Zauberrhut. Budapest: Verband der Ungarndeutschen.
- Müller Márta (2010): Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde. In: Zimányi Árpád (szerk.): A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. MANYE Vol. 6. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 651–658.
- Müller, Márta – Knipf-Komlósi, Elisabeth (2012): Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen. In: Glauninger, M. – Barabas, B. (Hg.): Wortschatz und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln. Werner Bauer zum 70. Geburtstag und Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen. Wien: Praesens Verlag. 209–222.
- Schwalm, Paul (1979): Wörterbuch des Dialektes der Deutschen in Vaskut. München: Heim-Verlag.
- Szilágyi-Kósa Anikó (2010): Márkó nyelvjárása és tulajdonnevei. In: Márkusné Vörös Hajnalka (szerk.): Márkó néphagyományai. Veszprém: Márkó Község Önkormányzata. 233–295.
- Wild, Katharina – Metzler, Regine (1982): Hoppe, hoppe Reiter. Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Wild, Katharina (2003): Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

A német nemzetiségi közoktatás és kimenete

A német nemzetiségi nyelv és irodalom, valamint a német nemzetiségi hon- és népismeret érettségi jellemzői

A mai magyarországi német nemzetiségi közoktatás gimnáziumi szinten az érettségivel zárul. A kétnyelvű nemzetiségi oktatásban részt vevő érettségizőkre – eltekintve a német nyelvű szaktárgyi érettségi vizsgáktól, mint például a történelem német nyelven – két nemzetiség-specifikus tartalommal is bíró érettségi vizsga vár: a német nemzetiségi népismeret és a német nemzetiségi nyelv és irodalom. Jelen tanulmány a magyarországi német nemzetiségi közoktatás törvényi hátterét, a német nemzetiségi nyelv és irodalom és a német nemzetiségi hon- és népismeret érettségi jogszabályi hátterét, a vizsgák általános jellemzőit, valamint a vizsgák követelményeit tekinti át. Nem tér ki azonban a német nemzetiségi közoktatási rendszer legelső fokára, a nemzetiségi óvodák rendeleti hátterére, működési elveire.

1. A német nemzetiségi közoktatás törvényi alapjai

A magyarországi német nemzetiségi közoktatás törvényi hátterét a 2011. évben kibocsátott nemzetiségi törvény (CLXXIX. tv. a nemzetiségek jogairól) és köznevelési törvény (CXC. tv. a nemzeti köznevelésről) biztosítja. A nemzetiségi törvény 19. §-a kimondja, hogy: „A nemzetiségi közösségeknek joguk van a: „nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez, általános iskolai neveléséhez-oktatásához, nemzetiségi kollégiumi ellátásához, gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai neveléséhez, oktatásához, felsőfokú képzéséhez.” Ugyanezen törvény 22. § (3) bekezdése rögzíti, hogy: „A nemzetiséghez tartozó gyermek – a szülője vagy gyámja (a továbbiakban együtt: szülő) döntésétől függően – anyanyelvű, nemzetiségi két tanítási nyelvű, nemzetiségi nyelvoktató (...) köznevelésben vehet részt.” A nemzetiség-specifikus neveléshez-oktatáshoz való jog a köznevelési törvény 46. § (3) bekezdésének c) pontjában is rögzítve van: „A gyermeknek, tanulónak joga, hogy nemzetiségi hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön.”

A magyarországi németek a törvényi lehetőségeket (az 1989–90-es politikai rendszerváltozást követő első nemzetiségi törvényt 1993-ban szavazta meg a magyar parlament) optimálisan kihasználva részben a már rendszerváltozás előtt is (többnyire) nemzetiségi súlyponttal működő intézményrendszert továbbfejlesztve, az óvodától az egyetemi (doktori) stúdiumokig terjedően megteremtették a német nemzetiségi nevelés-oktatás infrastrukturális és személyi feltételeit.

2. A német nemzetiségi közoktatás általános jellemzői

A német nemzetiségi iskolák közismereti és nemzetiség-specifikus ismeret-, attitűd- és kompetenciaközlése a NAT (110/2012. kormányrendelet, VI. 4.) és az egyes tantárgyak kerettantervi előírásai szerint történik. A német nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgy esetében a kerettanterven túl a két tanítási nyelvű és nyelvoktató iskolák számára kompetenciamodellek is készültek (Árendásné Huj et al. 2011). A kompetenciamodell a továbbhaladáshoz szükséges tanulói minimumot kompetenciakörök szerint csoportosítva adja meg. E kompetenciakörök a következők (bővebben ld. Müller 2011): nyelvi cselekvési kompetencia (= nyelvi készségek, mint az írott/hallott szöveg értése, írásbeli/szövegi alkotása, kommunikációs kultúra), interkulturális-néprajzi kompetencia, nyelvészeti kompetencia (= nyelvtani ismeretek tudása, alkalmazása), valamint módszertani kompetencia (= technikák, amelyek alkalmazása a hatékony nyelvtanulást segíti).

A fent említett törvények szerint Magyarországon német nemzetiségi oktatás három különböző formában valósulhat meg.

- Német nemzetiségi anyanyelvi programról akkor beszélhetünk, ha a programban oktatott tantárgyak – a magyar nyelv és irodalom, illetve további (idegen) nyelvek kivételével – oktatási nyelve a német (köz)nyelv. Német nemzetiségi státusszal bíró, anyanyelvi program szerint működő általános és középiskola ma (még) nincs Magyarországon.
- A nemzetiségi német–magyar kétnyelvű program esetén a heti óraszám felét német nyelven oktatják. A magyar és a német köznyelv mind tantárgyként, mind tanítási nyelvként megjelenik. A kétnyelvű programban a német nemzetiségi nyelv és a német hon- és népismeret tantárgyakon kívül német nyelven oktatott tantárgyak tagozat szerinti eltérő megoszlást mutatnak. Alsó tagozaton elsősorban a lexikális értelemben kisebb kihívást jelentő készségtárgyakat (a testnevelést, ének-zenét, rajzot, esetleg a környezetismeretet) tanítják németül. Felső tagozaton és középiskolában többnyire a történelmet, földrajzot, matematikát, biológiát és etikát oktatják német nyelven. A németül oktatott tantárgyak kiválasztásánál a (szak)nyelvi nehézségeken kívül szerepet játszik az adott tantárgy német nyelvű tankönyvellátottsága, illetve hogy az adott tantárgy oktatására helyben adottak-e a személyi és tárgyi feltételek.
- A nemzetiségi nyelvoktató programban tanuló diákok csak a német nyelvet (bővített nyelvoktató program esetében a nyelven kívül még további 1-2 tantárgyat) tanulják németül. Mivel ennek a programnak a fenntartása viszonylag kis beruházással biztosítható, a nyelvoktató nemzetiségi program – alacsony hatékonysága ellenére is – a legelterjedtebb az egész országban.

A német nemzetiség nevelési-oktatási intézményei, oktatási kínálata nem exkluzív, azaz olyan állampolgárok is igénybe veszik, illetve vehetik, akik primer nem német kötődésűek, nem német származásúak. Ebből a pozitív attitűdből a nemzetiségi

iskolák és ezáltal a beiratkozott tanulók is sokáig profitáltak, mert a közoktatás finanszírozásának megváltoztatása előtt az iskoláknak a (nemzetiségi) normatív támogatást az összes (nemzetiségi és nem nemzetiségi) tanulók száma szerint utalták át. Minél nagyobb tanulólétszámot tudott egy nemzetiségi intézmény felmutatni, annál magasabb volt a normatív támogatás. A köznevelés megreformálása, a pedagógiai munka finanszírozásának és az iskola fenntartási költségeinek a szétválasztása, valamint a 2011-es nemzetiségi törvény fogalommeghatározása változtatott ezen a helyzeten. A nemzetiségi törvény 2. § (4) bekezdésének a) pontja szerint az az intézmény nevezhető nemzetiségi köznevelési intézménynek, „amelynek alapító okirata a nemzeti köznevelésről szóló törvényben foglaltak szerint tartalmazza a nemzetiségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatokat a köznevelési intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetén a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vesz a nemzetiségi óvodai nevelésben, illetve a nemzetiségi iskolai nevelésben-oktatásban”. Ennek érdekében, illetve hogy az iskola a feladatot elláthassa, a beiratkozó tanulók szülei önkéntesen nyilatkoznak a beiratkozáskor, hogy nemzetiségi identitásuknak megfelelően német nemzetiségi nevelésre-oktatásra formálnak igényt.

3. Az érettségi vizsga jogszabályi háttere

Az érettségi vizsga részletes követelményeit a 40/2002. (V. 24.) OM-rendelet rögzíti, magát a vizsgaszabályzatot a 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet tartalmazza. Minden középiskolai tantárgy, amelyből érettségi vizsga tehető, részletes vizsgakövetelményekkel és vizsgaleírással rendelkezik. Ezenkívül az említett kormányrendelet tantárgyakra és nehézségi szintre lebontva meghatározza: mindazokat a témaköröket, amelyekre az érettségi vizsga kérdései vonatkozhatnak; a maximális időt, ami az érettségiben a vizsgázó rendelkezésére áll; a vizsgarészek teljesítése során maximum elérhető pontszámokat; és mindazokat a segédeszközöket (nemzetiségi német nyelv esetében például szótárakat, antológiákat), amelyeket az érettségiző a vizsga során használhat. A kétszintű érettségire vonatkozó eljárásrendet Magyarországon 2005 óta alkalmazzák (ÉVT 2014).

4. A német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi vizsga általános jellemzői

A német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi írásbeli és szóbeli részből áll. A középszintű és emelt szintű érettségi német nemzetiségi nyelv és irodalom esetében az ismeretek mélységében és alkalmazási területeiben különbözik egymástól. A középszint az általános nyelvi és irodalmi műveltség elemeit tartalmazza, és a

Közös európai (nyelvi) referenciakeret (KER) fokozatai közül az A2–B1-es szintnek (A2 az alapszintnek, illetve B1 a küszöbszintnek) felel meg (2002). A középszintű írásbeli érettségi egy szövegértés- és egy szövegalkotás-feladatlapból tevődik össze. Az emelt szintű érettségi vizsga a középszintű vizsga ismeretein kívül az ismeretek komplex alkalmazását is ellenőrzi, a KER fokozatai közül a B2–C1 szinteknek (B2 a középszintnek, illetve C1 a haladó szintnek) felel meg.

A német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi – mivel a tanulók nagy részének funkcionális második nyelve a német köznyelv – egyfajta kompromisszumnak nevezhető, mivel elemeit és nehézségét figyelembe véve a német mint idegen nyelv és a magyar nyelv és irodalom tantárgyak érettségi vizsgái között helyezkedik el. A német nemzetiségi nyelv és irodalom feladatlap tartalmaz olyan elemeket, amelyek az (idegen) nyelvi érettségire jellemzőek, ilyen például az olvasott szöveg értése, más elemei ugyanakkor, ilyen például az irodalmi szövegek interpretációja, a magyar nyelv és irodalom érettségi feladattípusaival egyeznek meg (Hock-Englender 2007: 21–25).

A kétnyelvű nemzetiségi státusszal rendelkező középiskolák tanulói német nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyból, valamint két további tantárgyból német nyelven tesznek érettségi vizsgát. Amennyiben a német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi emelt szintű, és a vizsgázó legalább 60%-kal teljesíti, továbbá legalább középszinten két másik tantárgyból német nyelven érettségizik, az érettségi bizonyítvány felsőfokú, komplex C típusú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal ekvivalens. Középfokú, komplex C típusú nyelvvizsgával egyenértékű a német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi, ha a vizsga emelt szintű, amelyet a vizsgázó 20–59%-kal teljesít, és két további tárgyból legalább középszinten németül érettségizik, vagy német nemzetiségi nyelv és irodalomból középszinten 80%-ot teljesít, és két további tárgyból legalább középszinten németül érettségizik (100/1997 [VI. 13.] kormányrendelet 53–54. §).

Az írásbeli vizsgán a vizsgázónak magának kell gondoskodnia a feladatlapok megoldása során használható segédeszközökről (helyesírási szótárról, egy- és kétnyelvű szótárról, szöveggyűjteményről). A szóbeli vizsgán használható segédeszközöket (antológiát, irodalmi kivonatokat) a vizsgáztató intézmény bocsátja a vizsgázó rendelkezésére.

4.1. Vizsgakövetelmények a német nemzetiségi nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsgán

A középszintű írásbeli során a vizsgázó két feladatlapot old meg. Az olvasott szöveg értésére (valamint a kapcsolódó feladatok megoldására) 60 perc, a szövegalkotásra 180 perc áll a rendelkezésére. Az olvasott szöveg értése során a feladatlap a globális, szelektív és részletes olvasási kompetenciát méri, többnyire újságcikkeken, beszámolókon, tudományos-technikai jellegű szakszövegeken, verseken vagy

prózaszövegeken, esetleg drámákból származó kivonatokon. A szövegértés alapjául szolgáló autentikus szövegek nem haladhatják meg az 500–700 szót. A kapcsolódó feladattípusok sokszínűek lehetnek, a vizsgázónak például kérdésekre kell választ adnia, szöveg és fejezetcímek közötti összefüggéseket kell elmagyaráznia, a szöveget stilisztikailag vagy nyelvtanilag kell értelmeznie, esetleg a szöveg tartalmát kell komprimálnia.

A szövegalkotási részben a vizsgázónak számot kell adnia arról, hogy ismeri a különböző szövegfajták formai és tartalmi jellemzőit, és az adott szövegfajtanak megfelelő stílusban és elemekből koherens (tartalmilag összefüggő) szöveget képes alkotni. A szövegalkotás-feladatlap három feladatot kínál fel, amelyek közül a vizsgázónak egyet kell kiválasztania és megoldania. A feladatok a konkrét feladatmeghatározáson kívül vizuális és/vagy szövegimpulzust kínálnak (például a feladathoz illeszkedő illusztráció vagy autentikus szövegrészlet által), így segítvén az érettségizőt egyrészt a döntésben (hogy a három közül melyiket választja), másrészt a választott feladat kidolgozásában (mert az impulzusok által szöveggént megfogalmazható ötletei támadnak). A fogalmazási feladatok típusait tekintve konkrét szöveginterpretációval (például verselemzéssel), illetve összehasonlítással (két vers jellemzőinek az összevetésével) ugyanúgy találkozhatunk, mint különböző korszakokból származó művekben általános érvényű motívumok keresésével vagy érvelő szöveg megalkotásával (például: Írjon érvelő szöveget a takarékoság előnyeiről és árnyoldalairól!). A szövegalkotási feladatlap három opcionális feladatából legalább az egyiknek a német nemzetiséggel kapcsolatos témát kell feldolgoznia. Az elmúlt évek érettségi feladatlapjait átvizsgálván arra a megállapításra juthatunk, hogy a nemzetiségi tartalmak megjelenítésére a szövegalkotási feladatlap első feladata a legalkalmasabb, ennek keretében az érettségizők általában egy magyarországi német költő (ritkábban író) versének (prózai művének) interpretációjával találkozhatnak (VL 2014: 1–2).

Az emelt szintű érettségi írásbeli része egy nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsorból és szövegalkotási feladatlapból áll. Az írásbeli megoldására a vizsgázónak 240 perc áll a rendelkezésére, ezt az időintervallumot (négy órát) minden vizsgázó a maga belátása szerint osztja be a két megoldandó feladatlap kitöltéséhez. A nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor a középszinten ismert elemeken kívül irodalmi szövegek interpretációját is tartalmazhatja, így a műveltségi feladatsor szövegfajtái között lírai és prózai szövegek (szemelvények), valamint drámarészletek is előfordulhatnak. Feladattípusa a középszintű feladattípusokon kívül magába foglalhatja az irodalmi mű (morális) konklúziójának a levonását, a tárgyalt szerző ars poeticájának a megfogalmazását.

A szövegalkotási feladatlap három feladata közül a vizsgázónak mindhármat meg kell oldania – ellentétben a középszintű írásbeli szövegalkotásával, ahol az érettségiző három feladat közül csak egyet old meg. A szövegalkotási feladatok a műértelmezésen, illetve valamilyen gyakorlati (funkcionális vagy argumentatív) szövegfajta megalkotásán kívül a vizsgázó absztraháló képességét is megpróbáltatják, nem ritka

ugyanis, hogy a feladat egy konkrét társadalmi jelenség kapcsán általános érvényű megállapítások megfogalmazását, reflektálását kéri az érettségizőtől. A két feladatlapban szereplő feladatok közül az egyiknek a német nemzetiséghez kell kapcsolódnia, azaz vagy a műveltségi teszt vagy a szövegalkotási feladatok egyike nemzetiség-specifikus (impulzus)szöveget vagy feladatmeghatározást tartalmaz (VL 2014: 5–6). A feladatlapok javítása az érettségizető intézményben, helyben, központi javítókulcs alapján történik. A megadott javítókulcs ellenére felmerülő kérdésekkel az érettségizető intézmény az Oktatási Hivatalban az adott érettségi tantárgy referenséhez fordulhat, aki a felmerült problémák esetén az érettségi tételkészítő bizottság véleményét is kikér(heti).

4.2. Vizsgakövetelmények a német nemzetiségi nyelv és irodalom szóbeli érettségi vizsgán

A szóbeli érettségi vizsga középpontjában a tárgyi (irodalmi és nyelvi) tudáson kívül a beszédértés és beszédképesség mérése áll, azaz hogy a vizsgázó milyen szinten, milyen mértékben képes egy adott témáról szóban monologikus (például szöveg tartalmának összefoglalása) és dialogikus szöveget alkotni (elbeszélgetni a vizsgázatóval, eljátszani egy szerepet). A vizsga alapját – az érettségizető intézményben dolgozó szaktanár(ok) által összeállított – 20-20 érettségi tétel képzí, 20 nyelvi és 20 irodalmi altétel bontásban. A nyelvi altételek 200–250 szó hosszúságú szövegekből és hozzájuk kapcsolódó feladatokból állnak. A tételek egynegyedének olyan szöveget kell tartalmaznia, amelyek a magyarországi németek életéből, kultúrájából, történelméből származó pillanatokot mutatnak be. Az irodalmi altételek két-két feladatot tartalmaznak, amelyek közül a vizsgázó belátása szerint választ. Az irodalmi altételek a német (nemzetiségi) irodalom tantárgy követelményrendszerében meghatározott korszakokhoz, szerzőkhöz, művekhez vagy motívumokhoz kapcsolódnak. Az irodalmi altétel legalább 10%-a – minimum 2 altétel – a magyarországi németek nemzetiségi irodalmára kell, hogy vonatkozzon. A nyelvi és irodalmi tételkifejtések során a vizsgabizottság mérlegeli a vizsgázó irodalmi, nyelvtani és kulturális tájékozottságát, kreatív megoldó képességét, ismereteinek rendszerezett és logikus visszaadását, valamint a helyes nyelvi megfogalmazását (VL 2014: 3–4).

Az emelt szintű szóbeli vizsga esetében a tételek címei nyilvánosak – a tételcímekekhez tartozó feladatok azonban nem. A középszinthez hasonlóan a vizsgázó 20 irodalmi és 20 nyelvi altételből egyet-egyét húz. A nyelvi altételek kiindulópontját 250–300 szó hosszúságú szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok alkotják. A tételek negyedének nemzetiség-specifikus szövegeket kell tartalmaznia. Az irodalmi altételekre ugyanazok a paraméterek vonatkoznak, mint a középszintű szóbeli vizsga irodalmi altételeire. Az írásbeli és a szóbeli vizsgák szövegeinek, témaköreinek – szinttől függetlenül – az alábbi témákhoz kell kapcsolódnuk (NIRVK 2014: 3): mindennapok és a család; a fiatalok és a felnőttek világa; iskola és művelődés;

sport és szabadidő; az egyén és a társadalom; férfi és női szerepek; kultúra és tudomány; technika és fejlődés; természet és környezet; a munka világa; találkozás a mássággal; a média világa; politika, Európa; múlt és jelen; jövőképek.

Az irodalmi jellegű írásbeli és szóbeli feladatokban azok az irodalmi ismeretek kérdezhetők le, amelyeket a tantárgy vizsgakövetelményei tartalmaznak. A vizsgakövetelményekben táblázatos formában és konkrét műcímek megadásával a következő német írók és költők szerepelnek: Lessing, Goethe, Schiller, Hoffmann, Heine, Lenau, Eichendorff, Keller, Fontane, Hauptmann, Rilke, Kafka, Brecht, Th. Mann, Borchert, Böll, Dürrenmatt, Frisch – emelt szinten az említett szerzőkön kívül még Storm, illetve Büchner (NIRVK 2014: 4–6). Mivel a német nemzetiségi nyelv és irodalom érettségi nemzetiségi jellegét az adja meg, hogy magyarországi német-specifikus ismereteket is tartalmaz, és a nemzetiségi jelleg mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgarészen megjelenik, a NIRVK néhány magyarországi német író, költő nevét is említi, köztük szerepel például V. Koch, J. Michaelis, E. Rittinger, R. Becker, J. Mikonya, C. Klotz (NIRVK 2014: 6).

5. A német (nemzetiségi) hon- és népismeret érettségi vizsga általános jellemzői

A 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól a 23. §-ban kimondja: „A nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelésben-oktatásban biztosítani kell a népismeret tárgykörébe tartozó ismeretanyag elsajátítását, így különösen a nemzetiség és az anyaország történelmének, irodalmának, földrajzának, kulturális értékeinek és hagyományaiknak, a nemzetiségi jogok és intézményrendszerének megismerését.” A nemzetiségi törvény 1993-as verziója is rendelkezett már a magyarországi nemzetiségek népismeretének oktatásáról (1993/LXXVII tv. 45. §), ennek következtében a 2001-es tanév folyamán a magyarországi német nemzetiségi közoktatási intézményekben bevezetésre került a német nyelvű hon- és népismeret tantárgy oktatása. A kötelező jellegű népismeret tantárgy tartalmainak az oktatásában sokáig két lehetőség közül választhattak a nemzetiségi iskolák: vagy integráltan tanították a nemzetiségi jellegű ismereteket (például a „svábok” letelepedését a történelem tantárgyon belül, a jelenkori német ajkú települések geográfiai elhelyezkedését, kulturális központjait a földrajz tantárgyon belül, a német és „sváb” dalkincset az ének-zene órán), vagy pedig heti egy népismeret órát vezettek be a tanulók órarendjébe. (A népismeret tantárgy integrált vagy önálló oktatásának körülményeit, a két lehetőség előnyeit és hátrányait Vámos et al. [2009] vizsgálták.)

A német nemzetiségi népismeret önálló oktatását sok helyütt tömbösítve oldották meg, kihasználva azokat a módszertani ajánlásokat, amelyek – főleg általános iskolák esetében – a nemzetiség rurális életmódjának megismeréséül sokszor a cselekedtető, illetve projektműszert ajánlották (30/2001. [IX.14.] OM-rendelet a keret-

tantervek kiadásáról). A tömbösített órák terhére nemzetiségi jellegű kirándulásokat, illetve projektnapokat szerveztek. A népismeret oktatásának kötelezővé tétele pozitív és negatív következményekkel járt. Sokáig gondot okozott a tankönyvhiány és az ehhez kapcsolódó módszertani ajánlások hiánya. A német nemzetiség Magyarországon főleg a Dunántúlon (kis mértékben a Duna-Tisza közén) él, és az egyes települések lakosai mind nyelvjárásukban, mind népviseletükben és szokásaikban nagy eltéréseket mutatnak. E nagy kulturális diverzitást egyetlen átfogó jellegű (és a közoktatás esetében egyszerű szövegezésű) tankönyvben bemutatni szinte lehetetlen. A tantárgyat oktató pedagógusokra ezért nagyobb felelősség hárult, mert a helyi tantervek készítésekor a hiányzó tankönyvek miatt a lokális (saját gyűjtésű) tartalmak tervezésére kellett támaszkodniuk.

5.1 Vizsgakövetelmények a német (nemzetiségi) hon- és népismeret írásbeli érettségi vizsgán

A nemzetiségi hon- és népismeret érettségi vizsgát 2005-ben vezették be. Az érettségi vizsga céljai a német nemzetiségi népismeret érettségi vizsgakövetelményei (NÉRVK 2014: 1), valamint Hock-Englender (2006: 66) szerint a következők:

- írott, képi vagy elektronikus források felhasználásával kisebbségpolitikai problémák megfogalmazása, párhuzamok megvonása;
- múzeumokból, néprajzi gyűjteményekből információk gyűjtése, ezek segítségével a német nemzetiség hétköznapijainak és ünnepeinek megismerése;
- a tárgyi és szellemi néprajzi hagyaték felhasználásával a nemzetiség életének szemléletes bemutatása;
- a német nemzetiség települési területén a földrajzi adottságok, az életviszonyok és gazdasági kapcsolatok közötti összefüggések felismerése és értelmezése;
- a kistérségi közösségek közötti kapcsolat szemléletes bemutatása különös tekintettel a német nemzetiségre;
- térképek, történeti, települési, gazdaságföldrajzi és demográfiai adatok kikeresésével, válogatásával és azok felhasználásával, egy, a német nemzetiségre különösen jellemző (például települési szokások) jelenség sokoldalú bemutatása;
- szociológiai felmérések, publicisztikai részletek válogatásával és felhasználásával az identitásvállalás magatartásformáinak, a nemzetiségi egyén és közössége kapcsolatainak bemutatása és értelmezése;
- egy választott nyelvi változat, beszélt nyelvjárás és a köznyelv kapcsolatának bemutatása, az eltérések felismerése konkrét szöveg példáján;
- egy hallott nyelvjárási szöveg megértése, köznyelvi tolmácsolása, néhány nyelvi jellegzetességének magyarázata;
- egy jellegzetes épület funkcionális elemeinek bemutatása, értelmező ismertetése;

- párhuzamok vonása az ugyanazon településen élő közösségek hasonló funkciójú épületei között, a hasonlóságok és eltérések leíró bemutatása;
- a magyarországi német nemzetiség zene-, ének- és táncművészete néhány jellegzetességének összefoglalása és néhány helyben élő jellegzetesség bemutatása vagy leírása;
- műsoros est tervezése, összeállítása, szöveges műsorajánló készítése különböző közönségcsoportnak;
- a kisebbségpolitikai jogszabályi keretek ismerete, tájékozódás a központi és a helyi jogi szabályozás forrásaiban, gyakorlati kérdéseinek magyarázó bemutatása;
- egy választott helyi német kisebbségi önkormányzat kritikai bemutatása, egy egyesület tevékenységének felvázolása egyéni tapasztalatok és konkrét dokumentumok alapján.

A közép- és emelt szintű népismeret érettségi kompetenciái ugyanazok, a két szint feladatai között csak a témák „megközelítésének konkrét, illetve elvont módjában van” (NÉRVK 2014: 1) különbség. Középszintű érettségi esetében a vizsgázónak konkrét ismeretekről kell számot adnia, emelt szintű vizsga esetében a konkrét ismereteken kívül a fejlődési tendenciák, történelmi-politikai konfliktusok, konzekvenciák kifejtésére is hangsúly kerül.

A népismeret érettségi is szóbeli és írásbeli részből áll. A középszintű írásbelinek egy nemzetiségi projektfeladat írásos dokumentálása felel meg. Ez alatt egy olyan projekt bemutatását és a projekttel kapcsolatos állásfoglalást kell elképzelni, amelynek alapja, a projekt, az iskolaév alatt valósult meg. Az írásbeli projektdokumentáció egy német nyelvű fogalmazás formájában kitér a projekt tervezésére, lebonyolítására, a projekt során létrejött „termék” (valamilyen alkotás, poszter, kiállítás, felvétel stb.) bemutatására, a projekt előtti és utáni ismeretek összevetésére, értékelésére, a projekt során elsajátított új ismeretek, attitűdök rögzítésére. A nemzetiségi gimnáziumok a népismeret tantárgy keretében érettségi projekteket – a NÉRVK tartalmaival összhangban – az alábbi témakörökben szerveznek:

- Történelmi ismeretek: eredet, közösséggé válás, korai kapcsolatok; együttélés, életmód, értékrendszer; sorsfordulók a nemzetiség történetében napjainkig; Németország, Ausztria és a magyarországi németek; életképek a hazai németek regionális történetéből.
- Néprajzi ismeretek: a német kisebbség tárgyi kultúrája, hagyatéka és települési szokásai; a német kisebbség szokásrendszere; a német kisebbség népviselete; a német kisebbség étkezési szokásai; a német kisebbség médiája.
- Földrajzi ismeretek: a magyarországi németek települései; a földrajzi adottságok és az életmód összefüggései; a hazai németek gazdasági kapcsolatai; a megmaradt hazai német települések jelene és jövője a földrajzi meghatározottságok szemszögéből; ismeretek az anyaország(ok) földrajzáról.

- Társadalmi ismeretek: a német nemzetiség közösségi kapcsolata; a közösségi összetartozás tudatának jellemző megnyilvánulási formái; a német nemzetiségi egyén helye és a többes közösségi kötődések hatásai.
- A német nemzetiség nyelvével kapcsolatos ismeretek: a hazai német nyelv fejlődésére ható tényezők; a köznyelv és a nyelvi változatok szerepe; a nemzetiség nyelvének megjelenése a magyarországi német irodalomban.
- A német nemzetiség épített környezetének ismerete: a hazai németek építészeti kultúrája; az épített környezet formai és funkcionális sajátos vonásai; kölcsönhatások és sajátosságok német nemzetiségi településeken; a német nemzetiségi építészeti örökség védelme.
- A német nemzetiség zene-, ének- és táncművészetének ismerete: a hazai németek szokásai (a zene-, ének- és táncművészet kapcsolata); a hagyományörzés és a jelen követelményei a hazai németek zeneművészetében.
- Kisebbségpolitikai ismeretek: a kisebbségpolitika jogszabályi keretei; a kisebbségi önkormányzatiság alapjai és gyakorlata; a német nemzetiségi önkormányzatok, egyesületek szerepe az önazonosság fenntartásában.

Az írásbeli (házi) dolgozatok német nyelven íródnak az általánosan elterjedt formai követelmények (szerkezet, betűtípus, sortáv, illusztrációk és táblázatok kezelése) és citációs rendszer betartása mellett. A projektdokumentáció terjedelme 15–20 oldal, a tanulóknak az érettségi vizsgaidőszak kezdetéig kell a tárgyat oktató pedagógusnak benyújtaniuk. A dolgozatot az oktató pedagógus értékeli. A házi dolgozat kiváltja a tradicionális értelemben vett írásbeli érettségi vizsgát. Az emelt szintű hon- és népismeret érettségi esetében az írásbeli vizsga a tradicionális írásbeli (érettségi) vizsgákkal azonos: maximum 180 perc alatt három választható feladatból egyet kell esszéírási módszerrel kidolgozni.

5.2. Vizsgakövetelmények a német (nemzetiségi) hon- és népismeret szóbeli érettségi vizsgán

A középszintű népismeret érettségi vizsga kettő, összesen maximum 15–20 perces német nyelven zajló feleletből áll. A szóbeli keretében a vizsgázó egyrészt bemutatja az írásbeli dolgozatát (projektmunkáját), amely során használhat előadást támogató és a megértést segítő vizuális eszközöket (plakát, kollázs, diagramok, táblázatok stb.), másrészt kifejti egy tételt. A projektmunka prezentációját a vizsgabizottság kérdéseire adott válaszok követik. A vizsgabizottság a kérdésekkel lehetőséget biztosít a vizsgázónak az írásbeli dolgozat elkészítése során elkövetett hibák javítására, valamint a prezentáció egyes elemeinek a részletesebb feltárására. A szóbeli érettségi másik feladata a tételkifejtés. A szóbeli tételek tartalmukat tekintve az előző fejezetben már említésre került népismeret érettségi projekttemáival azonosak, kifejtésük során forrásokra is támaszkodhat a vizsgázó.

Az emelt szintű szóbeli érettségi időtartama körülbelül 20 perc. A szóbeli keretében egy korábban megvalósított népismeret projektet kell bemutatni, valamint két tételt szóban kifejteni. Az emelt szintű szóbeli érettségi tételsorát az Oktatási Hivatal adja meg. E tanulmány elkészültéig még senki nem választotta érettségi vizsgatárgynak a német nemzetiségi hon- és népismeretet emelt szinten. A tartózkodás oka abban keresendő, hogy a vizsga emelt jellege ellenére sem jogosít fel szakirányú továbbtanulásra (például néprajz szakra), ezenkívül nem jár érte a felsőoktatási felvételi eljárás során pluszpont.

Szakirodalom

- 100/1997 (VI. 13.) kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR (2014. 10. 07.)
- 30/2001. [IX.14.] OM-rendelet a kerettantervek kiadásáról. Magyar Közlöny. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2001&szam=100> (2014. 10. 07.)
- 40/2002. (V. 24.) OM-rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről. Jogtár. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om (2014. 10. 07.)
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (2015. 03. 15.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=#xcelparam (2015. 03. 18.)
- 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 2012/66. 10635–10848.
- Árendásné Huj Katalin – Fodorné Szöllösi Dorottya – Györiné Meiszter Katalin – Hock-Englender Ibolya – Nagy Katalin – Rainer Paul – Stecklné Boldizsár Katalin – Steindl Annamária – Tutti Gáborné (2011): *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Budapest: LdU.
- ÉVT (2014): *Érettségi vizsgatárgyak*. Oktatási Hivatal. <http://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/vizsgatargyak/> (2014. 10. 06.)
- Hock-Englender, Ibolya (2006): *Das Abitur im Fach Volkskunde*. Deutsch revival 3. Budapest. 64–72.
- Hock-Englender, Ibolya (2007): *Änderungen im Abitur an den Nationalitätengymnasien – Neue Etappe eines Prozesses*. Deutsch revival 4. Budapest. 21–25.
- [KER] = Európa Tanács (2002): *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

- Manz, Alfred (2006): Das Abitur im Fach Deutsche Sprache und Literatur in den zweisprachigen Nationalitätengymnasien. Deutsch revival 3. Budapest. 53–63.
- Müller Márta (2011): „Über Kompetenzen im DaM-Unterricht der zweisprachigen Minderheitenschulen“. DUFU – Deutschunterricht für Ungarn 1–2. 154–160.
- NÉRVK (2014): Német nemzetiségi népismeret. Részletes vizsgakövetelmények. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/nemet_nemzetisegi_nepismeret_vk.pdf (2014. 10. 08.)
- NIRVK (2014): Német nemzetiségi nyelv és irodalom I. Részletes vizsgakövetelmények. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/nemet_nemzetisegi_nyelv_es_irodalom_vk.pdf (2014. 10. 08.)
- Vámos Ágnes – Bodonyi Edit – Kovács Anna – Müller Rodica (2009): Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban II. <http://www.ofi.hu/tudastar/kisebbségi-nepismeret-090617>. (2015. 03. 15.)
- VL (2014): Német nemzetiségi nyelv és irodalom II. A vizsga leírása. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/nemet_nemzetisegi_nyelv_es_irodalom_vl.pdf (2014. 10. 08.)

**A spanyol, a francia,
valamint az olasz nyelv és
kultúra tanítása**

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztendő elemei a spanyolnyelv-órán

1. A tanulmány célja

A tanulmány célja, hogy elsősorban a magyarországi spanyoltanítás helyzetéből kiindulva rámutasson néhány olyan fontos tényezőre, amelyeknek kulcsszerepük van a nyelvtanulók spontán szóbeli nyelvhasználatában, de az idő vagy a segédanyag hiányára hivatkozva általában nem kapnak teret a tanórákon. Gyakran hallható panasz mind a diákok, mind a pedagógusok részéről, hogy sokaknak akár középfokú nyelvvizsga birtokában is nehezükre esik a kommunikáció spanyol anyanyelvűekkel. A cikkben a szóbeli kommunikáció olyan alapelemeit vizsgáljuk meg, amelyek a két nyelvben különbségeket mutatnak, és amelyeket a nyelvtanulóknak éppen ezért nehéz saját anyanyelvüktől függetlenül a célnyelven helyesen reprodukálniuk. Ezek, bár nagy hatással vannak a folyamatos szóbeli kommunikációra, a tankönyvekben nem kapnak túlzott hangsúlyt, és egy nem spanyol anyanyelvű nyelvtanár számára sem feltétlenül könnyű területek. Szóba kerülnek tehát többek között a társalgási rituálék, az indulatszók és az intonáció is, elsősorban európai spanyol szemszögből. Kutatásaink alapján a nyelvtanulók hiányosságokkal küzdenek ezeken a területeken, és bár (főként a kevés idő és a segédanyag hiánya miatt) valóban nem egyszerű ezen tartalmak beemelése a tananyagba, érdemes energiát fektetni beléjük.

2. A magyarországi spanyoltanítás helyzete a közoktatásban

A következő táblázatok (1–2.) és ábra (1.) a spanyol nyelv közoktatásban betöltött szerepéről adnak felvilágosítást (az adatokat a Magyarországi Spanyol Nagykövetség kérésére az EMMI, azaz az Emberi Erőforrások Minisztériuma bocsátotta rendelkezésünkre).

Az adatok alapján megállapítható, hogy jelenleg hazánkban spanyol nyelvet a közoktatásban döntő többségében középiskolások tanulnak (általános iskolában a 2013–14-es tanévben a nyelvtanulóknak mindössze 5%-a tanulta a spanyolt). Az is kiolvasható a számokból, hogy a spanyol főleg 2. vagy 3. idegen nyelvként szerepel az iskolákban (a 2013–14-es tanévben a nyelvtanulók negyede tanulta első idegen nyelvként a spanyolt). Ha a magyarországi átlagos spanyolnyelv-tanulót szeretnénk ennek fényében meghatározni, az jellemzően középiskolás, és 2. vagy 3. idegen nyelvként tanulja a nyelvet. Ez azt jelenti, hogy heti 3–4 órában teszi ezt 4 éven át, 15-20 fős csoportokban, magyar anyanyelvű tanárral.

1. táblázat

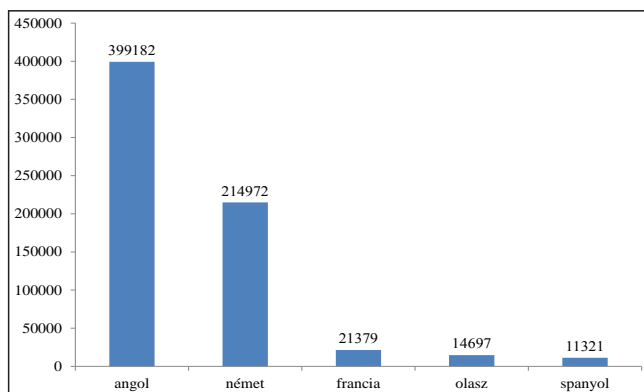
Az 5 tanított idegen nyelv adatai általános iskolában: összehasonlító táblázat
(Forrás: EMMI)

Általános iskola – nyelvtanulók száma tanévenkénti bontásban								
Nyelv	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv
angol	347777	11255	360830	12294	391376	11677	395441	11985
német	151205	6160	147453	6391	137652	7065	134542	6627
francia	1753	591	1726	496	1774	694	1653	692
spanyol	185	237	24	427	148	338	184	391
olasz	393	196	477	136	444	120	369	187

2. táblázat

Az 5 tanított idegen nyelv adatai középiskolában: összehasonlító táblázat
(Forrás: EMMI)

Középiskola – nyelvtanulók száma tanévenkénti bontásban								
Nyelv	2010–2011		2011–2012		2012–2013		2013–2014	
	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv	1. idegen nyelv	2. v. 3. idegen nyelv
angol	377588	54939	369109	50996	372789	49608	350677	48505
német	168689	76583	154338	78678	147563	79597	131944	83028
francia	4818	20083	4349	18918	4354	18079	4186	17193
spanyol	2311	8311	2426	8636	2504	8359	2660	8086
olasz	2653	14347	2284	14362	1943	13569	1561	13136



1. ábra

A spanyol nyelv helye a középiskolában tanított nyelvek között (Forrás: EMMI)

A körülmények ismeretében érdemes átgondolni, milyen szintre juthatnak el a nyelvtanulók a közoktatás keretében. Jellemző, hogy az átlagosan 4, spanyoltanulással eltöltött év alatt a nyelvtanár igyekszik a nyelvtant megismertetni a *Közös európai referenciakeret* (KER 2002) szerinti B1-es (esetleg B2-es) szinten, azonban a kevés idő és a viszonylag nagy létszámú csoportok következményeképp ezen túl sok másra nem jut energia. Így fordulhat elő, hogy a diákok jelentős része ismeri az alapvető nyelvtani szabályokat, de ha – főleg szóban – kell kommunikálnia anyanyelvi beszélőkkel a célnyelven, nincs gyakorlata benne. A kooperatív módszerek és a pármunka előretörésével javult a helyzet, de még mindig kevés idő jut a kötetlenebb célnyelvi kommunikációra a tanórákon, és vannak aspektusok, amelyek nem tartoznak hagyományosan az oktatandó területek közé, noha nagyban hozzájárulnának a gördülékenyebb szóbeli kifejezőképességhez. Így a következőkben azokat a területeket vizsgáljuk meg, amelyek kulcsszerepet játszanak a sikeres spontán szóbeli kommunikációban, de a spanyolórán többnyire nem kapnak teret.

3. A sikeres spontán kommunikáció jellemzői

A hatékony spontán szóbeli megnyilatkozás elősegítéséhez megfigyeléseink alapján arra van szükség, hogy a lehetőségekhez képest a legjobban leképezzük a valós spontán természetes kommunikációt tanórán is. Ehhez elengedhetetlen, hogy a spontán szóbeli kommunikáció eszköztárával megismertessük a nyelvtanulókat. Ezért kiemelnénk a spontán szóbeli kommunikáció két alappilléret: a diskurzusszervező és a szupraszegmentális elemeket. Azért esett a választás erre a két tényezőre, mert egyrészt a spanyol és a magyar nyelv nagyon eltérő megoldásokat kínál ezek tekintetében, másrészt kutatásaink alapján a magyar nyelvtanulók hajlamosak – különösen spontán beszédükben – a magyar anyanyelvük jellemzőit helytelen módon átvenni, illetve adaptálni ezeken a területeken.

Ezekre a tartalmakra a kevés óraszámiban tanított nyelveknél a nyelvtanközpontú oktatás miatt hagyományosan kevesebb idő jut, és a segédanyagok sem tárgyalják azokat megfelelő mértékben. Az oktatási segédanyagok hiányosságának részben az az oka, hogy a spontán szóbeli kommunikáció megítélése az írottéhoz képest valamelyest stigmatizált, illetve a diskurzusszervező elemek, például a kommunikációs rituálék, indulatszók, valamint a szupraszegmentális eszközök, mint a hangsúly- és az intonáció-rendszer kutatása, viszonylag friss területek. Ezért most ezekhez a témákhoz kapcsolódva vizsgáljuk meg, milyen tartalmakkal járulhatunk hozzá a sikeresebb spontán szóbeli kommunikációhoz nyelvórai kereteken belül is.

3.1. Természetes kommunikáció tanórai környezetben

Érdemes reflektálnunk saját nyelvóráinkra azért, hogy megfigyelhessük, valóban biztosítjuk-e a természetes nyelvi környezetet nyelvtanulóinknak. Sok esetben ez

nem történik meg. A teljesen természetes nyelvi környezet biztosítása persze merő illúzió, mégis vannak lehetőségek arra, hogy közelebb kerüljünk hozzá.

Bizonyára sokaknak ismerős a következő jelenet:

Nyelvtanár: – *¿Cuál es la fecha de hoy?* 'Mi a mai dátum?'

Diák: – *Es el 12 de noviembre.* 'November tizenkettedike van.'

Nyelvtanár: – *Muy bien.* 'Nagyon jó!'

Sok spanyolorán elhangzik ez a dátummal kapcsolatos kérdés, mert gyakorlás szempontjából igen rentábilis: a hónapok és a számok mellett a *cuál* kérdőszót is gyakoroltatja, ami egy magyarnak különösen nehéz, lévén, hogy szövegkörnyezettől függetlenül hol a 'milyen', hol a 'melyik' fordításnak feleltethető meg. A probléma az önkéntelen dicsérő tanári reakcióval van: a tantervi kommunikáción kívül aligha fordulhat elő, hogy valaki úgy reagáljon a dátumot illető kérdésre kapott válaszra, hogy „Nagyon jó”. A természetes kommunikáció fontos jellemzője, hogy a spontaneitás látszata ellenére is fix alapokra épül. Most áttekintünk néhányat ezek közül a pillérek közül.

4. A magyar és a spanyol spontán szóbeli megnyilatkozás jellemző elemei

A spontán kommunikáció jellemzői csak első látásra tűnhetnek spontánnak, valójában a nyelv jól bevált stratégiákat alkalmaz különböző kommunikatív szituációkban. Sajnos a spanyol nyelvkönyvek nem tartalmaznak megfelelő számban nagyon gyakori helyzetmondásokat, amelyeknek óriási hasznuk lenne a kommunikációban. Nem kap helyet magyarázattal például a párbeszéd lezárására szolgáló köznyelvi fordulat, a *pues nada* (szó szerint 'na semmi'), szinte semmilyen tankönyvben, pedig rendkívül hasznos a mindennapi kommunikációban. A helyzetekhez kapcsolódó szóbeli rituálék szintén kevésbé szerepelnek a tankönyvekben, elég a koccintáskor ismert helyzetmondatra gondolni: *Arriba, abajo, al centro, pa' dentro* (szó szerint 'felfelé, lefelé, középre, belülre').

Sajnos nemcsak a tankönyvek, de a friss nyelvészeti munkák, illetve kifejezésgyűjtemények is hiánycikknek számítanak a piacon. A *Repertorio de funciones comunicativas del español* című gyűjteménynek (Gelabert et al. 1996) egyelőre nincsen méltó utódja. A 2002-es *Comunicando, comunicando, Funciones comunicativas en situaciones cotidianas* című művön (Rollán de Cabo et al. 2002) kívül nincs jelentésre méltó ilyen jellegű kiadvány. Fontos megemlíteni, hogy a spanyol szóbeli nyelvhasználatnak vannak olyan általános jellemzői, amelyek a magyar nyelvben felettébb idegenül hatnak. Ezek többek között a valamilyen köznévvvel kifejezett gyakori megszólítások, illetve az úgynevezett „mediterrán vita” jelenség, de figyelmet kell szentelnünk az indulatszóknak is, mert bár egy részük valóban hangutánzásra épül, korántsem találhatók ki automatikusan a magyar nyelvből.

4.1. A spanyol megszólítások

Ami a megszólítások gyakoriságát illeti a két nyelvben, a magyar kisebb mértékben él ezzel az eszközzel, legalábbis mostanában egyre kevésbé alkalmazzák. A következő mondatokban mind egy-egy olyan, mára már szemantikailag gyakran kiürült köznevet használ a spanyol a megszólításra, amelyet a magyarban egyáltalán nem, illetve semmiképpen sem szó szerint fordítunk a mondatban.

- *¿Qué pasa, tía?* (a szó szerint 'Mi a helyzet, csaj?' helyett esetleg 'Mi a helyzet, csajszi?')
- *Oye macho, ¿tú aquí?* (szó szerint 'Hé, hím, te itt?')
- *Vamos, troncos, piraos.* (szó szerint 'Gyerünk, haverok, húzzatok el!')
- *¡Claro, hombre!* (szó szerint 'Hát persze, ember!', de nőknek ugyanúgy mondják, mint férfiaknak)
- *¿Qué quieres, guapa?* (szó szerint 'Mit szeretnél, csinos?')
- *Oye socio, ¿quieres jugar con nosotros?* (szó szerint 'Hé tag, be akarsz állni játszani?')
- *¿Qué ves, colega?* (szó szerint 'Mit látsz, kolléga?')
- *Mira nena, ya no puedo quedarme más.* (szó szerint 'Nézd, lány, már nem maradhatok tovább.')
- *Oye chaval, escúchame.* (szó szerint 'Hé, srác, hallgass ide!')
- *Mujer, no me hagas más preguntas.* (szó szerint 'Nő, ne kérdezz többet', esetleg így fordítható, 'Asszony')
- *Vamos, pibe, dime la verdad.* (szó szerint 'Gyerünk, srác, mondd el nekem az igazat!')
- *¿Cómo va, pareja?* (szó szerint tényleg pároknak címezve 'Hogysmint, pár?')

A magyar *srácok*, *csajok* és esetleg *ember* mellett az *aranyom*, *fiam* inkább idősebbek diskurzusában figyelhető meg. Emellett például az *öcsém*, *kiskomám*, *kisöreg*, *kisanyám* stb. lehetséges fordításai a legtöbb spanyol kifejezésnek, de semmiképpen sem szó szerinti fordítások ezek. Látható tehát, hogy a spanyol nem csupán többféle köznévvvel él ebből a szempontból, hanem jóval többször is alkalmazza ezt az eszközt. A becéző megszólítások tárháza is jóval szélesebb palettát fed le a spanyolban: a magyar *kincsem* 'mi tesoro', *életem* 'mi vida', *szerelemem* 'mi amor', *szívem* 'mi corazón', *királynőm* 'mi reina', *cicám* 'mi gata' megfelelői mind léteznek a spanyolban, de birtokos névmás nélkül, önállóan is használatosak. Mellettük bőven találunk olyan használatokat, amelyek egy magyar nyelvtanuló számára nagyon furcsának hatnak: *churri* 'pár, barát(nő)', *cielo* 'égbolt', *querido* 'szeretett', *cariño* 'szeretet', *cosita* 'dolgocska', *chata* 'pisze'. Bár a magyar *aranyom* megszólításnak nincs szó szerinti megfelelője, láthatjuk, hogy számos spanyol kifejezés tartalma a magyar nyelvhasználó számára meglehetősen idegen.

4.2. A mediterrán vitastílus jellemzői

A mediterrán vitastílussal kapcsolatos megfigyelések alapján elmondható, hogy a Közép-Európában megszokotthoz képest jóval „erőszakosabb” egy ilyen helyzet: hangosabbak a beszélgetőpartnerek, szabad egymás szavába vágni, és gyakori, hogy két-három résztvevő egyszerre beszél. Aki nem tanulja meg a párbeszédforduló megtartásának és megszerzésének stratégiáit, és nem lépi át saját közép-európai udvarias vitakultúrájának szemléletét, kívülállónak érezheti magát anyanyelvekkel szemben. A kultúrsokk elkerülésének érdekében és a gördülékenyebb szóbeli kommunikáció eléréseért is érdemes ezeket a tartalmakat a nyelvtanárnak megismertetnie a nyelvtanulókkal. Anélkül, hogy itt túlzottan belemerülnénk ennek a témának a részletes tárgyalásába, csak egyetlen fontos nyelvi különbségre szeretnénk felhívni a nyelvtanárok figyelmét: a hezitálás fontos eleme a beszédturnus megtartásának, de az erre szolgáló vokalikusságok nyelvfüggőek. Így a hezitálás megfelelője a magyarban az elnyújtott [ö] hang, a spanyolban viszont az [e]. Egy spanyolul tanuló magyar számára a spanyolban nem is létező [ö] hangot használni hezitálásra tehát nem javasolt.

4.3. Az indulatszók

Az indulatszók igen heterogén csoport, a spanyolban egy részük hangutánzásra épül, de vannak más szófajokból átvett, indulatszókká vált fajták is, mint a *¡Dios mío!* ’istenem!’ vagy számos felszólító módú igealak, amelyek indulatszóként is használatosak (például: *vaya* szó szerint ’menjen’, de indulatszóként például ’ugyan, nahát’ a jelentése [vö. Fábregas–Gil 2004]). A tananyagok nem szoktak nagy hangsúlyt fektetni a tanításukra, többek között azért, mert ingoványos területnek számítanak a nyelvészetben belül is. Nem elég, hogy nincs minden gyakran használt indulatszónak normatív helyesírása, még dialektális eltérések is jellemzik: a latin-amerikai spanyolban például az angol hatás jóval erősebben érezhető, mint a félszigetiben, és számos angol indulatszót vettek át.

Ennek ellenére az indulatszók tanítása és automatizálása igen hasznos a spontán beszéd szempontjából. Egyetlen rövid hangsorral olyan tartalmakat tudunk kifejezni, amelyeket egyébként csak sok szóval, esetleg bonyolult nyelvtani szerkezetekkel lehetne helyettesíteni, és emiatt már a nyelvtanulás kezdetén, akár A1-es szinten is érdemes foglalkozni velük. Mint ahogy a 3. táblázat is szemlélteti, még a legáltalánosabb hangutánzó indulatszók esetében sem beszélhetünk nyelvek közti teljes homonimákról, a nyelvtanuló nem alkalmazhatja saját nyelvének indulatszókészletét, mert a célnyelven ez valamilyen mértékben biztosan eltér.

3. táblázat

Néhány indulatszó helyesírása és kiejtése angol, spanyol és magyar nyelven

Angol	Spanyol	Magyar
ouch /aʊtʃ/	ay /aɪ/	jaj
yuck /jʌk/	puaj /pʊax/	fúj
atishoo /ə'tɪʃuː/	achís /a'tʃis/	hapci
hooray /hʊ'reɪ/	hurra /'urra/	hurrá
hey /heɪ/	eh /e/	hé

4.3.1. Spanyol tanulókkal végzett kísérletek az indulatszókkal kapcsolatban

Egy 37 spanyol szakos egyetemistával végzett kutatásunk alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulók nem ismerik túlságosan a spanyol indulatszókat. A kísérletben részt vevő hallgatók nyelvi szintje a KER szerinti legalább B2-es volt (emelt szintű érettségivel rendelkeztek spanyol nyelvből). A hallgatók 18 és 26 év közötti életkorú magyar anyanyelvűek voltak, és maximum egy évet töltöttek el korábban spanyol ajkú országban.

A tanulók 15, néhány esetben szövegösszefüggésben megadott magyar indulatszóval kitöltött feladatlapot kaptak, amit spanyolra kellett fordítaniuk. Amint a 4. táblázat mutatja, voltak olyan indulatszók, amelyeket senki sem tudott megfelelően lefordítani (ilyenkor vagy nem töltötték ki a mezőt, így nem számoltuk bele válaszként, vagy nem elfogadható megoldást írtak, ilyenkor a „helytelen válasz” kategóriába soroltuk a megoldásaikat). A legsikeresebbnek bizonyuló *hajrá* esetében sem kaptunk még a hallgatók felétől sem jó fordításokat. A 4. táblázat összefoglalja a feladatlapot és a megoldásokat (az instrukciók is spanyolul szerepeltek eredetileg).

4. táblázat

Magyar indulatszók fordításának kísérlete spanyolra

Fordítsa a következő kifejezéseket spanyolra!			
Magyar kifejezés	Lehetséges fordítások	Helyes válasz	Helytelen válasz
<i>Au! Ez fáj!</i>	<i>¡Ay! (¡Eso duele!)</i>	10	12
<i>Hoppá, leejtettem!</i>	<i>¡Ups! (¡Se me cayó!)</i>	0	14
<i>Hoppá, bocsánat!</i>	<i>¡Uy, perdón!</i>	2	13
<i>Psszt!</i>	<i>¡Chist!, ¡Chitón!, ¡Ssh!</i>	3	10
<i>Nyami!</i>	<i>¡Ñam!</i>	6	7
<i>Cupp! Puszi!</i>	<i>¡Muak(k)!</i>	4	12
<i>Oá!</i>	<i>¡Bua!</i>	0	3
<i>Bumm!</i>	<i>¡Bum!</i>	2	5
<i>Hurrá!</i>	<i>¡Yupi! ¡Hurra!</i>	0	7

<i>Fúj!</i>	<i>¡Puaj!, ¡Qué asco!</i>	4	6
<i>Hű(ha)!</i>	<i>¡Ah! ¡Oh! ¡Jo!</i>	4	5
<i>Jaj!</i>	<i>¡Ay!</i>	8	6
<i>Nocsak!</i>	<i>¡Hala! ¡Jo!</i>	2	5
<i>Bravó!</i>	<i>¡Bravo! ¡Olé!</i>	13	6
<i>Hajrá!</i>	<i>¡Venga!, ¡Vamos!, ¡Ea!, ¡Hala!</i>	17	5

A kísérlet után maguk a hallgatók jelezték, hogy nagy nehézséget okozott ezeknek az indulatszókknak anyanyelvükről idegen nyelvre fordítása, pedig nem is spontán szóbeli módon kellett megoldaniuk a feladatot, mint ahogy az életben ez lezajlott volna, hanem volt idejük gondolkodni. Közvetlen módon előzőleg nem tanulták ezeket a kifejezéseket spanyolul, de szeretnék volna explicit módon megtanulni a jövőben.

4.3.2. Az indulatszók kezelése spanyol tananyagokban

A tanulókkal elvégzett kísérlet eredményei nem meglepőek, ha figyelembe vesszük, hogy az indulatszók jelenléte a tananyagokban meglehetősen szegényes. Vizsgálatainkban három különböző spanyol kiadó (Edelsa, SGEL, Difusión) által megjelentetett tankönyv szóanyagát fésültük át ebből a szempontból (Baditzné 2013). A 3 kiadvány Magyarországon is használatos. Három – a KER szerint A1-es, B1-es és C1-es – nyelvi szintet képviselnek. A vizsgált tankönyvek a következők: *Embarque 1* – A1 (Alonso Cuenca – Prieto Prieto 2011), *Español para hablantes de húngaro* – B1 (Ruppl 2006) és *El Ventilador* – C1 (Chamorro Guerrero et al. 2006). Az 5. táblázat a három tankönyvben összesen talált indulatszók előfordulását mutatja.

5. táblázat

Az indulatszók jelenléte a 3 vizsgált tankönyvben

Indulatszók	Tankönyvek		
	<i>Embarque 1</i>	<i>Español para hablantes de húngaro</i>	<i>El ventilador</i>
<i>adelante</i> 'gyerünk'			x
<i>ah</i> 'ahh'	x		x
<i>anda</i> 'na, gyerünk'			x
<i>ay</i> 'jaj'		x	
<i>Dios</i> 'isten(em)'		x	x
<i>eh</i> 'hé'		x	x
<i>ja ja ja</i> 'ha-ha'	x		x
<i>jo</i> 'hű'	x	x	
<i>mm</i> 'hmm'			x

<i>puaf</i> 'fúj'		x	
<i>uf</i> 'hú'	x		
<i>uy</i> 'juj'	x	x	x
<i>vaya</i> 'nahát'	x		x

A lista alapján látható, hogy vannak népszerűbb indulatszók, amelyek helyet kaptak több tankönyvben is, például az *ah*; *eh*; *ja ja ja*; *jo*; *vaya*, amelyek két tankönyvben is szerepelnek, és az *uy* háromban is), viszont van az indulatszóknak egy elég gyakran használt csoportja, amelyek csak az egyik könyvben szerepeltek (*adelante*, *anda*, *mm*, *puaf*, *uf*). A három taláalomra kiválasztott tankönyv is alátámasztja Edelso Natalias (2004) meglátását, mely szerint a tananyagok nem szentelnek elegendő figyelmet az indulatszóknak, nem szerepeltetik azokat abban az arányban, amit a valós nyelvi használatuk gyakorisága indokolna. Ezen kívül nem adnak információt a jelentésükkel kapcsolatban, és morfoszintaktikai jellemzőiket sem tárgyalják, legfeljebb implicit módon szerepelnek.

4.3.3. Ötletek az indulatszók tanítására

Számos érv szólhatna amellett, hogy az indulatszókat ne tanítsuk explicit módon, hanem bízzuk a nyelvtanulóra, azt remélve, hogy majd alkalmasint „magára szedi” azokat. A dialektális formagazdagságuk vagy a gyakran hezitáló, nem rögzített helyesírásuk és esetenként kontextusfüggő jelentésük egyaránt egy nem kívánatos, megoldatlan halmazhoz teszi hasonlatossá ezt a szócsoporthoz. Ugyanakkor nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy ezek a rövid, gyakran egy szótagos szavak igen hasznosak, számos szövegekörnyezetben szinte egyedüli megoldásként vehetők be. A spontán beszédben az ember felettébb hajlamos anyanyelvi elemekkel élni, és ez fokozottan igaz az emberből természetesen kitörő indulatszókra is. Azonban ezek nem vihetők át automatikusan az anyanyelvből a célnyelvre, mert nincs teljes megfelelés a két nyelv között szinte egy indulatszó esetében sem. Mindennek fényében a tananyagban mindenképpen helyet kellene kapniuk, legalább a leggyakrabban használtaknak.

Az indulatszók didaktikai kiaknázásához felhasználhatók a spanyol képregények (vö. de la Cruz Cabanillas – Tejedor Martínez 2009), mint a *Mortadelo y Filemón*, bár az ilyen jellegű kiadványokban gyakran ritkább és nem standard helyesírási formákkal is találkozhatunk. Az interneten megtalálható számos rövid videó (például televíziós vígjáték) remek alapot szolgáltathat, főleg olyan feladatokhoz, amelyekben maguknak a nyelvtanulóknak kell indulatszók segítségével rövidebb dramatizációkban rögtönözniük, ugyanis a színjátékokban, szerepjátékokban aknázhatók ki igazán az indulatszók. További ötleteket találhatunk a Baditzné – López Domínguez (2013)-féle tananyagban, amely kimondottan erre az elhanyagolt témakörre épít fel szisztematikusan egy ütemtervet.

5. Szupraszegmentális eszközök: hangsúly és intonáció

A hangsúly és intonáció kérdésköre szorosan kapcsolódik egymáshoz, ugyanis a hangsúlyos szótagok fontos szerepet játszanak a hanglejtés megvalósításában. Ezért mindkét területre külön oda kell figyelnie a nyelvtanárnak, főleg azért, mert a magyar és a spanyol nyelv jelentős eltéréseket mutat mind a hangsúly, mind a hanglejtés területén. Tennie kell ezt azért is, mert a rosszul intonáló beszélő szándékait félreérthetik, de a rosszul hangsúlyozó beszélőnek adott esetben még a szavait sem értik meg spanyol beszélgetőpartnerei.

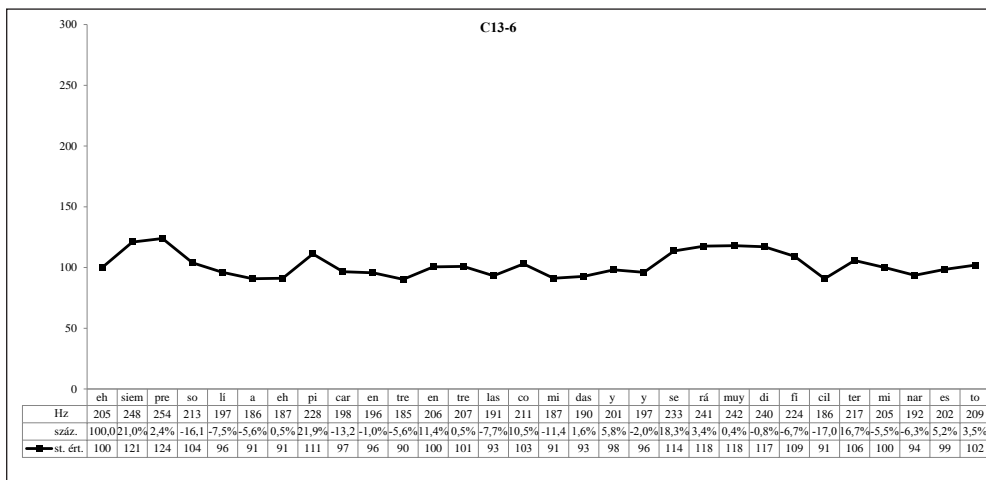
5.1. A magyar és a spanyol szóhangsúly

Tekintsük át először a szóhangsúllyal kapcsolatos észrevételeket. Mint ismeretes, a magyar kötött hangsúlyú nyelv, a szó első szótagjára helyezi a hangsúlyt. Természetesen előfordulhat kivételes esetekben, hogy a hangsúly mégis máshová tolódik (például a következő példában az első helyett az utolsó szótagra esik egy nyomatékos hangsúly, ami a vélhetően rosszul értett szótag nyomatékosítására szolgál: *Nem MariNAK vettem, MariTÓL vettem*).

A magyarral ellentétben a spanyol kötetlen szóhangsúlyú nyelv. A spanyol kötetlen szóhangsúly szemléltetéséül szolgálhat, hogy ugyanaz a hangsor akár több helyen is hangsúlyozható, és minden esetben értelmes spanyol szót kapunk: *término* 'határidő', *termino* 'befejezem', *terminó* 'befejezte'. A spanyol szóhangsúly a szó utolsó vagy utolsó előtti szótagjára esik a leggyakrabban, és eshet még az ezt megelőző két szótag valamelyikére is. Tehát hátulról az első, második, harmadik és negyedik szótagra: *ValladoLID*, *ZaraGOza*, *CÁceres*, *PÓNgaselo* 'vegye fel'. Ha a hangsúly helyének gyakoriságát tekintjük (Quilis 1994), leggyakrabban az utolsó előtti szótagra esik (a szavak közel 80%-a), azután az utolsóra (a szavak csaknem 18%-a). Legritkábban pedig hátulról a negyedikre, ez csak hangsúlytalan névmásokkal ellátott ragozott igealakok esetében lehetséges. Világosan látszik, hogy a magyar és a spanyol szavak csak nagy ritkán hangsúlyozódnának ugyanott. Ugyanakkor a helytelen hangsúly lehetetlenné teszi a hallgató számára a szöveg helyes dekódolását: a hangsúly delimitációs funkciójának köszönhetően ugyanis nagyban hozzájárul a hallott szöveg megértéséhez. Így tehát amennyiben egy magyar nyelvű tanuló a magyar hangsúlyszabályok szerint hangsúlyoz spanyol szavakat, óhatatlanul is megnehezíti a spontán kommunikációt, különösen az anyanyelvi beszélőkkel, mivel azok csak egy egybefüggő hangsort fognak hallani, amelyben nem az elvárt helyen jelennek meg a hangsúlyok, a kapaszkodók a szóhatárok észleléséhez.

A következő példa kiválóan szemlélteti, hogy a magyarok saját anyanyelvük hatására a szavakat első szótagjukon hangsúlyozzák (dallamemelkedést produkálnak a hangsúlyosnak vélt első szótagoknál), még akkor is, ha a spanyolban nem ezekre a szótagokra esne a hangsúly (2. ábra). Így hangzik el a *Picar* 'csipeget', *COmidas*

'ételek', *TERminar* 'befejez' például a helyesen hangsúlyozott *piCAR*, *coMIdas* és *termiNAR* helyett. (A cikk hanglejtést bemutató ábrái saját kutatás alapján készültek, az adattáblákon hertzben (Hz) és standardizált értékekkel (st. ért.) is megjelennek a frekvenciaértékek, illetve a dallampontok egymáshoz képesti %-os távolsága (száz.), de az adatsoron csak a standard értékek ábrázoltak (lásd részletesebben 5.2.1).



2. ábra

A magyar ajkú nyelvtanulók gyakran hangsúlyozzák a spanyol szavakat is az első szótagon (saját vizsgálat)

5.2. A magyar és a spanyol intonáció összevetése

A hangsúly mellett az intonáció területén is megfigyelhetők markáns különbségek a két nyelv között. Az intonációt két szinten vizsgáltuk: a dallamok belső felépítésének szintjén és a dallamokat meghatározó fő dallammozgások szintjén. A főbb eltérésekbe kaphatunk most betekintést.

5.2.1. Az intonáció összevetésének módszere

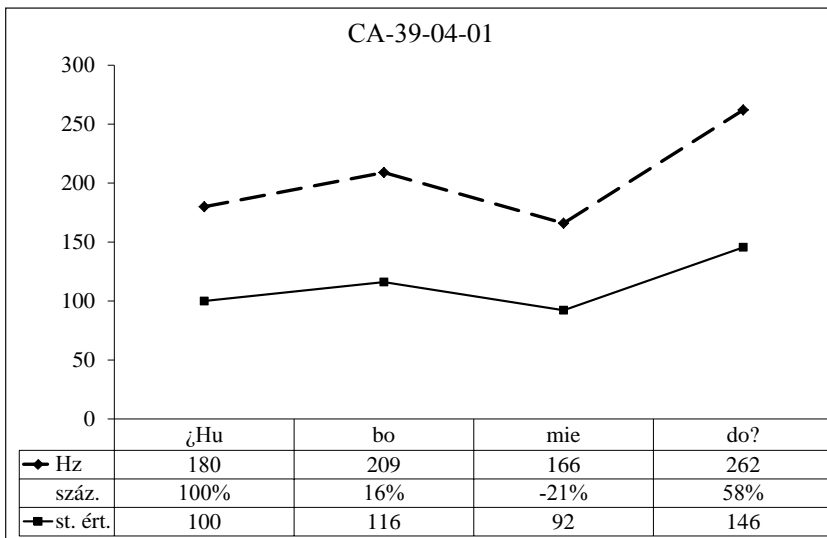
A két nyelv hanglejtésének vizsgálatakor főleg saját korpuszainkra és elemzéseinkre támaszkodunk (Baditzné 2012). Az intonáció összehasonlíthatóságát az biztosítja, hogy a korpusz mondatait ugyanazzal a módszerrel elemeztük: a *waw* formátumú hangokat a Praat elemzőszoftver segítségével grafikonokon ábrázoltuk, és egy 100-ról induló skála segítségével standardizált dallamokkal dolgoztunk. A dallamok lejegyzésekor a Font-Rotchés-Cantero (2009) által ismertett *Melodic Analysis of Speech* módszereit használtuk, amelynek fontosabb lépéseit egyszerűsítve így képzelhetjük el:

- Első lépésként a dallamokat leegyszerűsítjük. A jelentéktelen mikromelodikus ingadozásoktól mentes dallamvonalat úgy kaphatjuk meg, hogy minden magánhangzó esetében kiválasztunk egy jellemző frekvenciaértéket

(ez a magánhangzó közepén mérhető frekvenciaérték), és az ezen csomópontokhoz kapott értékek mentén felrajzolható az a dallamív, amely már csak a releváns dallammozgásokat jeleníti meg.

- Ezután szükség van a dallamok standardizációjára is, mert máskülönben a több beszélőtől több hangfekvésen kapott dallamok egymással összehasonlíthatatlannak lennének. A dallamstandardizáció lényege, hogy a konkrét hertzben mérhető dallamcsomópontokat egymáshoz viszonyítva egy képzeletbeli skálán ábrázoljuk, amelynek az önkényesen megválasztott első értéke a 100, és a többi dallamcsomóponthoz rendelt értéket az alapján kapjuk meg, hogy az egymás után következő szótagok egymáshoz képest hány százalékos esést vagy emelkedést mutatnak a dallamban.

Így tehát a 3. ábrán azt láthatjuk, hogy az *¿Hubo miedo?* 'Volt félelem?' mondat hanglejtésének ábrázolásakor a szaggatott vonallal megadott konkrét frekvenciaértékek mellett egy standardizált dallamvonal is megjelenik (folytonos vonallal), amely egy 100-ról induló skálán ábrázolja a dallammozgást aszerint, hogy a szótagok hangmagassága egymáshoz képest százalékosan mennyit emelkedik, illetve esik.



3. ábra
A standardizált dallamok ábrázolása

A spanyol dallamok szerkezete Font-Rotchés – Cantero (2009), illetve Cantero – Font-Rotchés (2009) modellje szerint mindenképp kettő meghatározó pontra épül: az első hangsúlyos szótagon található általában az **első dallamcsúcs** (Primer Pico), amelyet a **dallamtest** (Cuerpo) követ, egészen az utolsó hangsúlyos szótagig, amelyről a dallam legrelevánsabb dallammozgása indul, az úgynevezett **végso inflexió** (Inflexión Final).

A dallamok belső felépítésének vizsgálatához a következő korpuszokat használtuk:

- 2007 áprilisa és júniusa között rögzített interjúk 15-18 éves középiskolás tanuló párok közt. Összesen 12 beszélő (3 lány és 9 fiú) produktumát elemeztük, akik két budapesti középiskola (ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola és Szent István Gimnázium) tanulói voltak, és 2-3 éve heti 3–6 45 perces spanyolórán vettek részt. Azok a tanulók, akik két hétnél hosszabb időt töltöttek spanyol ajkú területen, vagy a szüleik nem magyar ajkúak voltak, nem vettek részt a vizsgálatban. A hallgatók nem tudtak az interjúk valódi céljáról, csak annyit információt kaptak, hogy egy páros nyelvvizsgára gyakorolnak a feladattal.
- Olyan megnyilatkozások gyűjteménye, amelyet az Eötvös Loránd Tudományegyetem spanyol szakos bölcsészei által készített videós projektekből válogattunk össze. A nyelvtanulók B1–B2-es szintű nyelvtudással rendelkeztek, és a videót egy nyelvfejlesztés kurzus követelményeként készítették, amelynek az volt a célja, hogy egy televíziós műfajt dolgozzanak fel (például kerekasztal-beszélgetést, melynek témája több diéta összehasonlítása volt). A videók 2013 tavaszán készültek, és a beszélők nem tudták előre, hogy intonációs szempontból fogjuk elemezni a produktumot.

5.2.2. A magyar nyelvtanulók spanyol intonációja: a dallamok belső szerkezete

Ami a magyar nyelvtanulók spanyol mondatainak intonációját jellemzi, elsőként a mondatok dallamának belső szerkezetében találtunk számos eltérést a spanyol normatív intonációhoz képest. Korpuszunk tanúsága szerint a magyarok a következő területeken alkotnak nem tipikus hanglejtésű mondatokat, vagy viszik át saját anyanyelvük intonációs jellemzőit a spanyol mondataikba:

- Jellemző, hogy a spanyol gyakorlattal ellentétben, amely egy első dallamcsúcsot helyez a megnyilatkozások egyik első szótagára, a magyar nyelvtanulók nem realizálnak jól kivehető első dallamcsúcsot. Amennyiben mégis van érzékelhető első dallamcsúcs, akkor sem éri el a 40%-os emelkedést a dallam íve a mondatkezdéstől a dallamcsúcsig, ami a spanyolban szokásos volna.
- A dallam egészében a spanyolban megszokotthoz képest kevés kiugró dallammozgást produkálnak a magyarok. A dallamtest hangterjedelme a spanyolhoz képest szűkebb, nem ritka a monoton ívű dallamvezetés. Feltehetően a magyar nyelv hatására gyakoriak viszont a szavak első szótagjára eső dallamcsúcsok, abban az esetben is, amikor a spanyolban nem esnének oda hangsúlyok.
- A dallam végén található inflexiót a magyar nyelvtanulók meglehetősen szűk hangterjedelemmel valósítják meg a spanyolhoz képest.

A dallamcsúcsok hiánya és a spanyolhoz képest szűk hangterjedelem vélhetően annak tudható be, hogy a nyelvtanuló nem akarja jelentős dallammozgásokkal felhívni magára a figyelmet, hiszen még nem magabiztos a nyelvtudása. Ez tehát független lehet a magyartól, nem annak a hatása, egyszerűen egy kezdő-középhaladó nyelvhasználói

attitűd. A tanár feladata tehát az lenne, hogy a nyelvtanulók biztonságérzetét erősítse, és így is ösztönözze őket arra, hogy merészebbek legyenek a hanglejtésben is, kiugróbb dallammozgásokat produkáljanak, főleg, ami a dallamcsúcsokat illeti. A magyar anyanyelv negatív befolyása lehet azonban a nyelvtanulók által gyakran alkalmazott első szótagra helyezett dallamcsúcs jelensége. Ez olyan terület, amelyen nyilvánvalóan dolgoznia kell a nyelvtanárnak.

5.2.3. A magyar és a spanyol intonáció közti különbségek: a dallamok végső inflexiója

Ami a dallamok végső inflexiójának jellemzőit illeti, eddigi kutatásaink alapján a következő esetekben kell különös figyelmet szentelni a spanyolban a magyartól eltérő hanglejtésmintákra:

- az általános, jelöletlen eldöntendő kérdésekben;
- a visszakérdező eldöntendő kérdésekben;
- azokban az eldöntendő kérdésekben, amelyeket vokatívusz követ.

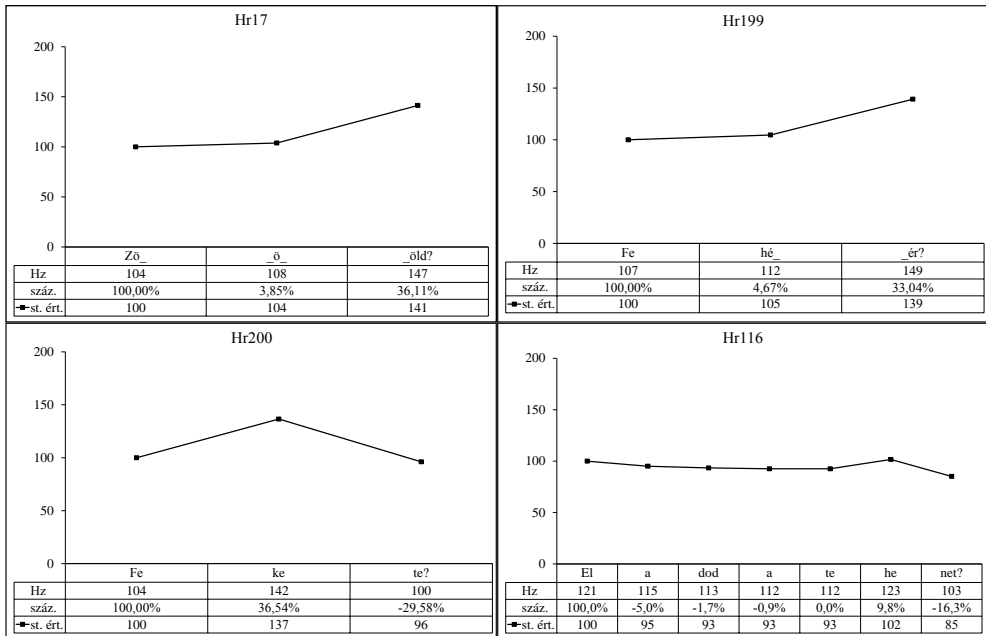
Most röviden ezeket a mondatípusokat hasonlítjuk össze, hogy láthassuk, a két nyelv intonációja jelentős eltéréseket mutat. Különösen fontos ezt megtennünk a spontán beszéd vizsgálatával kapcsolatosan, hiszen a tapasztalat szerint a spontán, netán erős érzelmi bevonódással járó szituációkban a beszélők még hajlamosabbak saját nyelvük jellegzetességeit használni.

5.2.3.1. A jelöletlen eldöntendő kérdések hanglejtése a magyarban és a spanyolban

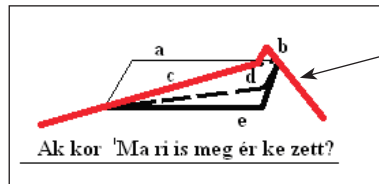
Ha a következő mondatokat kimondjuk: *Zöld? Fehér? Fekete? Eladod a tehenet?*, érzékelhetjük, hogy a legfeljebb két szótagos eldöntendő kérdések enyhe emelkedéssel végződnek, de az ennél hosszabbak közös jellemzője, hogy a dallam az utolsó előtti szótagig emelkedik, és onnan leesik (vö. még Varga 2002a, 2002b).

A 4. ábra grafikonjai a mondatok standardizált dallamait szemléltetik. Az egyszerűsített 5. ábra ennek az emelkedő-eső dallamnak a dialektális megvalósulásait ábrázolja az *Akkor Mari is megérkezett?* mondaton. A közös pont a realizációk között az, hogy a dallam az utolsó előtti szótagig emelkedik, és utána erről esik. A leggyakrabban alkalmazott dallamvariánst az 5. ábrán nyíl mutatja.

A spanyol jelöletlen eldöntendő kérdések hanglejtése szignifikánsan különbözik a magyartól (6. ábra). Ha megnézzük a következő mondatok hanglejtését, *¿Está bien así?* 'Rendben van így?' illetve *¿Me puedes dar alguna pista?* 'Tudsz adni egy kis segítséget?', láthatjuk, hogy a magyarral ellentétben a spanyol jelöletlen eldöntendő kérdések dallama nem eső, hanem emelkedő. Szignifikáns emelkedést (általában 70% feletti) tapasztalhatunk az utolsó hangsúlyos szótagról.

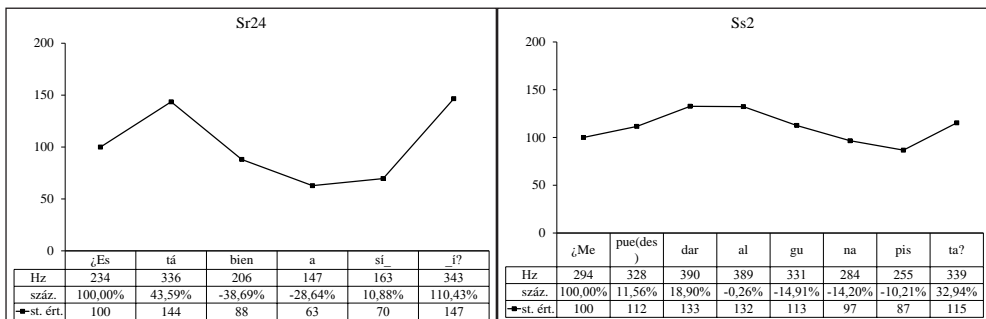


4. ábra
A magyar jelöletlen eldöntendő kérdések intonációja



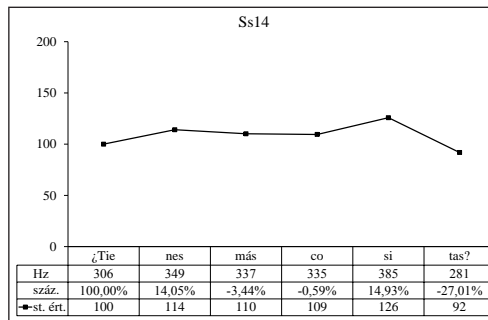
A leggyakrabban alkalmazott dallamvariáns

5. ábra
A magyar jelöletlen, minimum 3 szótagos eldöntendő kérdések hangejtése és dialektális variánsai



6. ábra
A spanyol jelöletlen eldöntendő kérdések intonációja

Azért fontos ez a hanglejtésbeli különbség a két nyelv között, mert a spanyol dallam végén található 70% feletti emelkedés a magyartól meglehetősen idegen melodikus vonás. Felmerül azonban, mi történne, ha a magyar ajkú nyelvtanuló a saját magyar emelkedő-eső dallamával kísérné a spanyol eldöntendő kérdéseit. A spanyolban szintén létezik emelkedő-eső dallam, ami akár eldöntendő kérdéseket is kísérhet, azonban olyan kérdések esetén alkalmazzák, ha a szöveggörnyezet alapján egyértelmű, hogy kérdésről van szó, így a 70%-os emelkedéssel záruló kérdő intonáció redundáns volna. A következő példa (7. ábra) *¿Tienes más cosas?* 'Van még valami?' egy ilyen mondatot személtet.



7. ábra

Spanyol eldöntendő kérdés redundáns intonációval

Fontos megjegyezni mindezek alapján, hogy a magyar beszélők számára azért nem ajánlott saját anyanyelvük emelkedő-eső dallamának átvitele spanyol eldöntendő kérdéseikbe, mert a spanyol nyelv csak abban az esetben alkalmazza ezt a dallamot, ha a mondatot a szöveggörnyezet miatt egyébként is egyértelműen kérdésnek értelmezné egy spanyol hallgató. Nagy a kockázata tehát annak, ha nem a jelöletlen eldöntendő kérdésekre jellemző emelkedő végű intonációval kíséri a magyar anyanyelvű nyelvtanuló a spanyol eldöntendő kérdéseit, félő, hogy beszélgetőpartnerre nem fogja kérdésként értelmezni a megnyilatkozásait.

5.2.3.2. A hitetlenkedő eldöntendő kérdések dallama a magyarban és a spanyolban

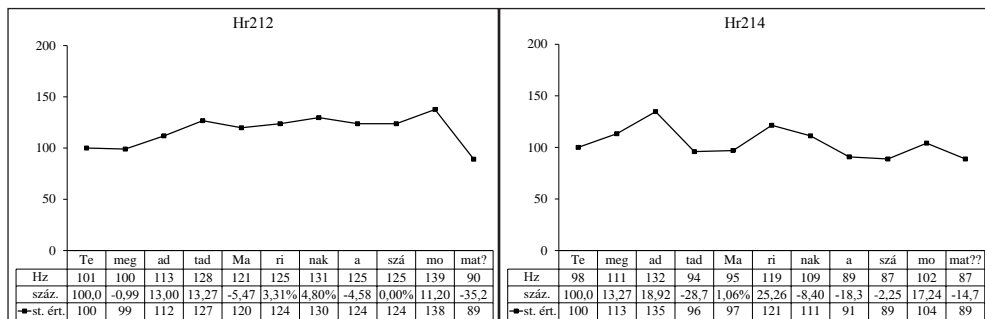
Hitetlenkedő visszakérdezés esetén a beszélő arra veszi rá beszélgetőpartnerét, hogy megismételjen egy már hallott információt. Például:

A: *Megvettem a jegyeket.*

B: *(Azt akarod mondani, hogy) megvetted a jegyeket?*

Ezeknek a kérdéseknek az intonációja eltér a jelöletlen eldöntendő kérdések emelkedő-eső dallamától a magyarban annyiban, hogy nem egy emelkedés utáni esés van benne, hanem több, egymást követő emelkedés-esés. A következő két mondat példáján látszik (8. ábra), hogy a jelöletlen mondatban – *Te megadtad Marinak a számomat?* –

csak egy esés található az utolsó előtti szótagról, míg a második kérdésben, amely az elsőnek a hitetlenkedő változata, több dallamesúcs van, az emelkedő-eső dallam ismétlődik.



8. ábra

A magyar hitetlenkedő eldöntendő kérdések intonációja

A második változatban tehát, amelyben a beszélő hitetlenkedik, talán ideges is arra a gondolatra, hogy beszélgetőpartnere valóban megadta-e Marinak a számát, ismétlődik a jelöletlen eldöntendő kérdések emelkedő-eső dallamíve. Ugyanez a helyzet a morfondírozó visszakérdezéseknél, amikor a beszélő mintegy magának teszi fel újra a beszélgetőpartnere eldöntendő kérdését:

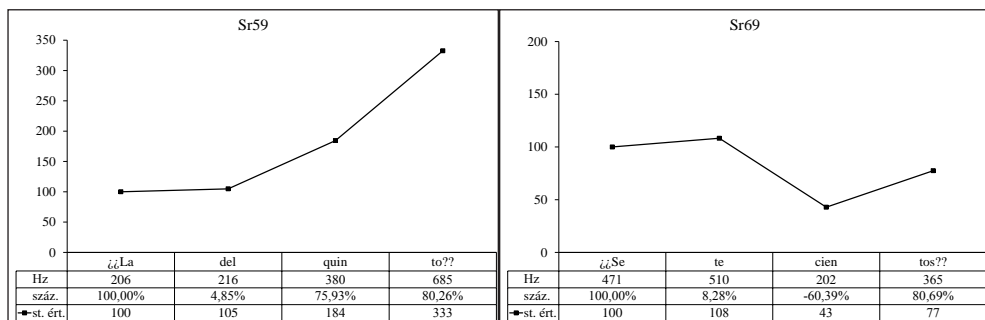
A: *Megvetted a jegyeket?*

B: *(Azt kérdezed,) hogy megvettem-e a jegyeket?*

Ha ezeket a mondattípusokat megvizsgáljuk intonációs szempontból a spanyolban, azt tapasztaljuk, hogy azok hanglejtése nem mutat jelentős eltérést a spanyol jelöletlen eldöntendő kérdésekéhez képest, ugyanúgy emelkedő a dallam, legfeljebb a beszélő irritáltságának függvényében a hangterjedelem tágabb (9. ábra).

¿¿¿*La del quinto???* 'A nő az ötödikről???'

¿¿¿*Setecientos???* 'Hétszáz???'



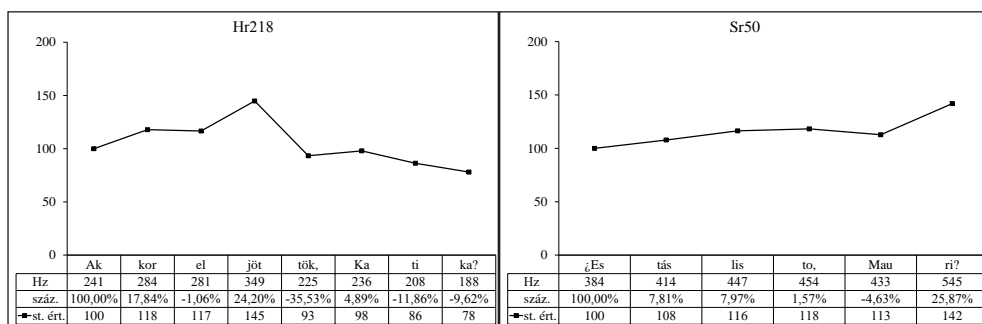
9. ábra

A spanyol hitetlenkedő eldöntendő kérdések intonációja

Látható tehát, hogy nem szerencsés, ha a magyar anyanyelvű átviszi az ilyen típusú spanyol eldöntendő kérdéseibe a saját magyaros ismétlődő emelkedő-eső dallamot, mert a spanyolban nyoma sincs ennek.

5.2.3.3. A vokatívuszt megelőző eldöntendő kérdések hanglejtése a magyarban és a spanyolban

Ha összevetjük a két mondat hanglejtését – *Akkor eljöttök, Katika?*, illetve *¿Estás listo, Mauri?* 'Készen vagy, Mauri?' (10. ábra) –, szembevetendő, hogy míg a magyar mondatban a kérdő rész hanglejtése a megszokott emelkedő-eső dallam, és a vokatívuszá eső, addig a spanyolban enyhébb emelkedés kíséri a kérdő részt, és az eldöntendő kérdésekre jellemző meredekebb emelkedés a vokatívuszt kíséri.



10. ábra

A magyar és a spanyol eldöntendő mondatok intonációja vokatívuszt előtt

5.2.4. A magyar nyelvtanulók spanyol intonációja: a dallamok végső inflexiója

Világosan érzékelhető tehát, hogy a magyar és a spanyol eltérő hanglejtéssel kíséri ezeket a típusú kérdéseket, éppen ezért a magyar minta átvitele a spanyolra helytelen spanyol megoldást eredményezne. Látható, hogy ezeket a típusokat azért mutatuk itt be, mert a két nyelv eltéréseit mutat a hanglejtés terén. De vajon a magyar anyanyelvű nyelvtanulók átviszik-e ezekben a típusokban saját nyelvük hanglejtését?

A 6. táblázat Baditzné (2012) vizsgálatait összegzi, amelyben egy 30 nyelvtanuló által produkált 111 mondatos korpusz esetén mutatjuk ki a magyar ajkú spanyoltanulók magyar intonációs vonásait spanyol mondataikban. A táblázatban szereplő adatok alapján a magyarok leginkább a visszakérdező kérdésekbe viszik át saját nyelvük hanglejtését. Ez egy újabb bizonyíték lehet arra, hogy a spontán, érzelmek által uralt beszédben legjellemzőbb, hogy a beszélők saját nyelvük jegyeit viszik át a célnyelvre.

6. táblázat

A magyar nyelvtanulók spanyol intonációja elöntendő kérdésekben

Mondattípus:	száma	ebből felismerhetően magyar intonációval kísért	ebből felismerhetően spanyol intonációval kísért
Jelöletlen	54 (100%)	6 (11%)	4 (7%)
Visszakérdező	29 (100%)	25 (86%)	2 (7%)
Vokatívusz előtt álló	28 (100%)	2 (7%)	16 (57%)

6. Összegzés

A tanulmány felvázolta a magyarországi spanyoltanítás általános jellemzőit, melyek szerint a „tipikus” közoktatási spanyolóra középiskolában zajlik hetente 3–4 alkalommal, 15-20 fős csoportokban, 4 éven át. Ennyi ideje van a többnyire magyar anyanyelvű spanyoltanító nyelvtanárnak, hogy tanulóit ne csak írásban, hanem szóban is felkészítse B1–B2-es szintre spanyolból. Ez a feladat több szempontból nehezített pálya: hagyományosan kevesebb idő jut rá, és kevesebb oktatási segédanyag foglalkozik a témával.

A probléma azért is jelentős, mert a szóbeli magyar nyelvnek vannak olyan jellemzői, amelyek nem vihetők át automatikusan a spanyolra, ugyanis ott teljesen más megoldást kívánnak. A következő ilyen aspektusokat tekintettük át: a spanyol szóbeli diskurzus egyedi jellemzőit, amilyenek például a gyakori beékelt megszólítások, illetve a nyelvre jellemző indulatszók; a prozodikus eszközök, mint a hangsúly és intonáció. Összevetettük a két nyelvet, és több konkrét kutatás segítségével bemutattuk, milyen mértékben sajátítják el a magyar nyelvtanulók a spanyol nyelv anyanyelvüktől eltérő megoldásait ezeken a területeken. A felvetett témák és kutatások alapján a következő szakmódszertani megfontolásokat érdemes figyelembe venni: nagyobb hangsúlyt kell fektetni ezeknek a tartalmaknak a tanórába emelésére, különösen az indulatszók, a hangsúly és a kérdő intonáció terén. Ez természetesen a tanárképzésre is igaz: a jövő spanyoltanárai számára mindezen területeken biztosítani kell a megfelelő felkészítést.

Szakirodalom

- Alonso Cuenca, Montserrat – Prieto Prieto, Rocío (2011): *Embarque ELE 1. Curso de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Baditzné Pálvölgyi Kata – López Domínguez, Ana (2013): *Aprender interjecciones en la clase de ELE*. In: Inmaculada, Canet Rives (ed.): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría. 6–13.

- Baditzné Pálvölgyi Kata (2012): Spanish intonation of Hungarian learners of Spanish: yes-or-no questions [doktori disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Baditzné Pálvölgyi Kata (2013): Las interjecciones en la clase de E/LE. In: Blas Nieves, Amelia – Corros Mazón, Julián – García Tarodo, Marta – Gómez Sacristán, María Luisa – Otto Cantón, Elena (eds.): Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera, Budapest: Instituto Cervantes. 59–66.
- Cantero Serena, Francisco José – Font-Rotchés, Dolors (2009): Protocolo para el análisis melódico del habla. *Estudios de Fonética Experimental* 18. 17–32. <http://stel.uab.cat/labfon/ca/estudios-de-fonetica-experimental-xviii-2009> (2014. 09. 15.)
- Chamorro Guerrero, María Dolores – Lozano López, Gracia – Ríos Rojas, Aurelio – Rosales Varo, Francisco – Ruiz Campillo, José Plácido – Ruiz Fajardo, Guadalupe (2006): *El ventilador*. Barcelona: Difusión.
- de la Cruz Cabanillas, Isabel – Tejedor Martínez, Cristina (2009): La influencia de las formas inarticuladas, interjecciones y onomatopeyas inglesas en los tebeos españoles. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 4. 47–58. <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/734> (2014. 09. 15.)
- Edeso Natalias, Verónica (2004): Las interjecciones en la enseñanza de ELE: Significados expresivos de la interjección OH. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. 326–333. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0324.pdf (2014. 09. 15.)
- Fábregas, Antonio – Gil, Irene (2004): Algunos problemas de la interjección en lexicografía In: Monroy, Rafael – Sánchez, Aquilino ed. (2008): *25 años de la lingüística aplicada en España: Hitos y Retos*. 631–638. <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/5/fabregas.pdf> (2014. 09. 15.)
- Font-Rotchés, Dolors – Cantero, Francisco José (2009): Melodic Analysis of Speech Method applied to Spanish and Catalan. *Phonica* 5. 33–47. <http://www.publicacions.uab.cat/revistes/phonica5/documentos/675.pdf> (2014. 09. 15.)
- Gelabert, María José – Martinell, Emma – Herrera, Manuel (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL.
- [KER] = Európa Tanács (2002): *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Quilis, Antonio (1994): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Rebollo Torío, Miguel Ángel (1994): Aspectos fónicos y gráficos de las interjecciones. *Anuario de Estudios Filológicos* 17. 385–394.

- Rollán de Cabo, Marisol – Ruiz de Gauna Moreno, María (2002): *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*. Madrid: Edinumen.
- Ruppl Zsuzsanna (2006): *Español para hablantes de húngaro*. Madrid: SGEL.
- Varga László (2002a): *Intonation and Stress: Evidence from Hungarian*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Varga László (2002b): *The Intonation of monosyllabic Hungarian Yes-No questions*. *Acta Linguistica Hungarica* 49. 307–320.

A nyelvtanítás nyelvészeti megközelítései és pedagógiai vonatkozásai francia nyelvkönyvekben

1. A posztkommunikatív korszak módszertani szkepticizmusa

Ez a dolgozat sokat köszönhet a lille-i Charles de Gaulle Egyetemen töltött magyar lektori éveknél és Henri Portine nyelvész és didaktológus doktori iskolai óráinak. Henri Portine a lille-i Charles de Gaulle Egyetem, majd 1997-től a Michel de Montaigne Bordeaux 3. Egyetem professzora, a szemantikával foglalkozó SILEX – URA 382 du CNRS kutatócsoport tagja. Nyelvészeti és a didaktikai szakterületet ötvöző, rendhagyó szemléletű cikkei évtizedekkel megelőzték, előre jelezték a didaktikai területen bekövetkezett változásokat következményeikkel együtt. Henri Portine három cikkének problémafelvetéseivel – a Közös európai referenciakeretre (KER) vonatkozóan – szeretném francia tankönyveink kritikus használatát segíteni. Kitekintésemben néhány külföldön és az utóbbi tíz évben Magyarországon kiadott tankönyvre is kitérek.

A tanárok időhiányban szenvednek, többnyire nem olvasnak didaktológiai szakirodalmat. A tankönyv tölti be a tudományos szemléletű viszonyítási pont szerepét. A tankönyv szerepének változásáról, megingathatatlan helyének látszólagos megrendüléséről szól ez a kitekintés a francia mint idegen nyelv kontextusában. Magyarországon ugyan szerény piaca van a francia nyelvi oktatásnak, annál nagyobb viszont az érdeklődés e nyelv iránt például az amerikai középiskolákban, főiskolákon, egyetemeken. Nagy múltra tekintő szakirodalmuk is jelentős, időről időre összefoglalják álláspontjukat a „franciaországi változásokkal” kapcsolatban, amelyek a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia felfedezéseit próbálják hasznosítani az idegen nyelvek elsajátításának megkönnyítése érdekében.

A kilencvenes évektől kezdődően a tanárok egyfajta szkepticizmusáról beszélnek Észak-Amerikában, mellyel időről időre az egymást követő generatív, funkcionális nyelvészeti, kognitív, majd interakcionista fordulatokra tekintenek. Daniel Perramond (1990) az iskolák egymást követő fordulatait pragmatikusan tekintve nem lát forradalmat, csak a célkitűzések fontosságának, hierarchiájának eltolódását.

A hagyományos nyelvtanítás annak idején a fordítással az írott nyelv elsajátítását tartotta fontosnak, az audioorális nyelvtanítás a hallott szöveg értését, majd a kommunikatív irányzat a tanulói szükségletek szerinti, különböző kommunikatív kompetenciák összességét.

Ez utóbbi az akkoriban legigényesebb, legösszetettebb, a tanártól legnagyobb türelmet igénylő módszer a sorban, hiszen a tanulók igényeit, szükségleteit szem előtt tartva kell a kompetenciákat fejleszteni. Az amerikai szerző a legújabb kor eklekticizmusát úgy foglalja össze, mint az egymást kiegészítő módszertani irányzatok összességét. Ezzel a szemlélettel nem érthetünk egyet, amennyiben a történeti fejlődés tagadását fejezi ki. A kiadók marketingmódszereihez tartozik az újdonságkeresés és újabban a magyar KER és az európai CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) szintjeinek való megfelelés, amely a minőség garanciájának tünteti fel magát az egyes tankönyvcsaládok eladhatóságában. Pillanatnyilag a KER alapján határozzák meg az egyes országokban a nyelvtanítás eredményességét, a magyar szerzők által írott nyelvkönyvek igazodnak a szintek előírásaihoz. A kilencvenes években még nem lehetett látni, milyen tendenciák fognak felerősödni a posztkommunikatív időszakban, de egy közös vonatkoztatási pontosan a CECR személyében megszületett. A könyvkiadók érdekében az áll, hogy minél gyorsabban váltsanak új könyvekre az oktatásban, és hitetlenkedve állnak az olyan jelenségek előtt, mint amikor egy nyelvkönyv huszonöt éven át forgalomban, használatban van.

A generatív grammatika és a funkcionális nyelvészeti iskola sok közös találkozási ponttal rendelkezik. A mondatban mindkettőnél kiinduló szerepet játszik. A funkcionális nyelvészeti iskola a lexikológiával, a szemantikával, a tagmondatok szerepével, a szöveg egyes részei között fennálló kapcsolatokkal, a konceptualizáció nyomaival a szövegben, a szöveg tér- és időbeli viszonyrendszerével egyaránt foglalkozik. A tanulói igényeket követő 'köztes nyelv' (interlangue) állapotát is figyelemmel kíséri. A pragmatika kifejezést a nyelvészek egy része kerülte Franciaországban, a diskurzuselmélet viszont annál nagyobb teret hódított (analyse de discours, énonciation) és egyben az interakcionizmus előretörését hozta a didaktológiában. Találkozási pontok jöttek létre a kommunikációelmélet, a pszichológia, a társas viselkedés-lélektan kutatásával.

A korszak egyre összetettebb, gazdagabb szempontrendszerekben. Ezt igen árnyaltan, precízen fejtegeti nagyesszéjében Christian Puren (1994), megtartva amerikai kollégája terminológiáját ő is eklekticizmusról beszél, de nem egymást váltó, sem nem választható párhuzamosságokról ír, hanem főleg az interakcionizmushoz kapcsolódó, egyre összetettebb szempontú idegen nyelv oktatásról. A gazdagodó szempontrendszer mellett a félreérthetően leegyszerűsített kommunikatív szempontok követése nyomán kialakuló elsivárosodás veszélyeire is figyelmeztet. Puren az elmélyült elméleti és gyakorlati szempontokat összefoglaló nagyesszé megírása mellett a legújabb tevékenység-központú tankönyvek és tankönyvkiadók mentorává lett. A 'tevékenység-központúság' (perspective actionnelle) a CECR (2001) új jelmondata lett, miközben kevésbé jelenik meg magában a keretben és szintjeiben. A *Rond Point* és a *Version Originale* (Denyer et al. 2009) tankönyvsorozatokhoz kell fordulnunk a részletes pedagógiai nyelvtani koncepció tanulmányozásához. Mikor és hogyan jelenhet meg vajon ez saját, magyar fejlesztésű tankönyveinkben?

2. A franciatanárok módszertani tudásának alapjai Magyarországon: a tankönyvek

A CECR (valamint magyar változata, a KER) előtti, az 1980-as években Magyarországon rendkívül sikeres, Pataki Pál által írt *Francia nyelvkönyv a gimnáziumok számára* egy egész tanárgeneráció didaktikai tudását alapozta meg. A most negyvenes-ötvenes éveit élő nyelvtanár-generáció a CECR (KER) alapelvei szerint megalkotott kompetenciaalapú, új kiadású, akkreditált tankönyvekből tanít, de pályája elején még nem ennek szellemében dolgozott. Ennek előnyét azonban számos eredmény bizonyítja. Erős és megbízható alapokat kaptak audioorális, audiovizuális módszertanból. A Pataki-tankönyv már évtizedek óta nem kapható, az első kötet antikvár értéke 4000 Ft. Kontrasztív szemléltető illusztrációi ma is felbukkannak a vezetőtanárok óráin vagy a szóbeli érettségi vizsgák segédanyagai között. A tankönyvhöz hanganyagok és diasorok is készültek, melyek annak idején kevésbé jutottak el a tanárokhoz. A leckék dialógusai előtti képsorok a szókincs előkészítésére, az élethelyzetek felismerésére születtek. A szituációk humorosak voltak, a szereplőkkel azonosulni lehetett. A feladatok a szókincs memorizálására igen alkalmasak voltak, noha ma már drillként nem fogadunk el ilyen mennyiséget belőlük. A nyelvtan rögzítésére elegendő számú gyakorlat készült, a kérdés-felelet forma egy beszédtöredéket, sztereotípiát rögzített, ha nem is volt körülötte teljes szövegkontextus. A szövegalkotást alulról építő módszer nem hanyagolta el a beszéd teljességének felépítését, kérdésekre adott válaszok, kiegészítendő dialógusok, megkezdett monológok és interjúk formájában szövegalkotásra készítetett. Az audioorális, audiovizuális módszerek alapossága eredményesnek bizonyult a tankönyv megjelenésétől (a nyolcvanas évektől) számított legalább tizenöt év folyamataiban. Ebben az időszakban a speciális tagozatok keretében heti hat, esetenként nyolc órában folyt a nyelvtanítás.

2.1. A posztkommunikatív korszak jellemző tankönyvei a 90-es évek második felében

Hazai tankönyvszerzőink nem vették át a kommunikatív módszer szélsőségeit, gyorsan beépítették viszont annak kritikáját. Az egyes igék, kifejezések kontrasztív szemléltetésének ötletét Michel Soignet és Szabó Anita *France-Euro-Express* I–II–III–IV-es kötetei (1996; 2006) is átvesszik Pataki Páltól, a két nyelv nyelvtanát és szemantikáját szembesítve magyarázataikkal. A gimnáziumok nagy többségében ezt a funkcionális elvű, ugyanakkor szerkezetében kompetenciákat központba állító francia nyelvkönyvet használják ma is.

Pataki Pál könyve után a kilencvenes években a *France-Euro-Express* (Soignet–Szabó 1996) előtt sokan használták örömmel az *Espaces* sorozatot (1990), amelynek egyik szerzője, Guy Capelle kezdetben szintén audiovizuális módszerekkel szerzett hírnevet. Az *Espaces* tankönyvcsalád szintjeihez tankönyv, munkafüzet, megoldó-

kulcs és részletes tanári segédkönyv is született. Ennek előszavában a szerzők kifejtik, hogy a funkcionális és kommunikatív iskolák egyeduralma megtört, megszűnt, a túlkapásokból visszatérve nem hanyagolják el többé az írásbeliséget, beépítik a nyelvészajátítási kutatások alapján a hibaelemzések tanulságait. A tankönyv néhány jellegzetességét kiemelve: képregényszerkezetet felhasználó dialógus, a tér- és időviszonyok pontos kidolgozására helyezett hangsúly, a határozók és a kapcsolóelemek tudatos konceptualizációja. A Könyves Kálmán Gimnáziumból származó eredeti házi feladatok mutatják, hogy szinte hibátlan szövegeket hoztak létre két hónap tanulás után a csoport tagjai. Dr. Körmendi Mariann tanított ott 1984-től 1992-ig, jelenleg az ELTE Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszékének nyelvésze, adjunktusa. A házi feladatok azért is értékes dokumentumok, mert a módszertani kutatások ritkán longitudinálisak, nincsenek összehasonlítható dolgozatok, füzetek, vagy csak igen kevés példányban, az elmúlt évtizedekből.

Miután feltűnést keltett a hibátlan írásbeli munkák színvonala, a kolléganő viszont a tankönyvre háritotta a dicsőséget, megkerestem azt a fejezetet, leckét, amelyen a sikeres házi feladat alapult. Az *Espaces* tankönyvsorozat első kötete és munkafüzet a térvizonyok fokozatosan egyre több mikroelemét gyakoroltatja vizuális segédeszközök, ábrák és a különböző kompetenciaalapú feladatok segítségével. A szókincs előkészítése előzi meg a hallgatási feladatot és az olvasást. A nyelvtan felismertetése, konceptualizációja megelőzi a hallásértési feladatokat, a szövegértés több interjú alapján történik, végül az írásfejlesztés következik. Az írásfejlesztés a legeredetibb a fejezetben, megelőlegezve a tevékenység-központú szemléletet, előkészít egy valóságos írásbeli interakciót. Minden lépés irányított és tervezett, az interakciót szerepjátékok készítik elő, ahol a szereplők kiszámíthatatlan, spontán helyzetekkel találkozhatnak. A képregény konfliktushelyzeteket és megoldásokat illusztrál. Például a hösnő a közlekedési alkalmazottak sztrájkja miatt egy állásinterjú kapcsán nehéz helyzetbe kerül.

A feladatok száma fejezetenként, leckénként kb. 45-50 feladat, a könyv és a munkafüzet egyaránt legalább huszonöt gyakorlatot tartalmaz fejezetenként. Ezek aránya a tartalmak és kompetenciák szerint a tankönyvre jellemző arányban (lexikai előkészítés 8, kifejezések tanítása, nyelvtani táblázatok, magnóra felvett olvasmány, 5 magnós feladat csak a szövegértéshez). A képregényhez 13 feladat kapcsolódik (ebből 9 a hallásértés fejlesztésére szolgál, a 4 utolsó szimulációs beszédprodukcióra vezet, majd ezek után újabb kiejtésjavító magnós fonetikai feladat következik). Az írott szöveg értéséhez készült feladatokhoz (4) is kapcsolódik magnófelvétel. Az írásfejlesztés az utolsó a kompetenciák sorában, a könyv legeredetibb részében 4 írással kapcsolatos feladattal zárul a fejezet. A feladatok, tevékenységek számával (50) nem fejezhető ki a mikroszinten jelentkező különbség, de érdemes ezt a mennyiségi összefüggést is figyelembe venni. Kompetenciaalapú tankönyvről van szó, ahol azonban nincsenek éles határok nyelvtani és lexikai feladatok között. Az *Espaces* megújult *Nouvel Espaces* kötetét a mai napig használják, hosszú sikertörténetet mondhat magáénak.

A szerző legújabb *Taxi 1–2–3.* tankönyvsorozata is népszerű lett Európában. Megfigyelhető, hogy a tehetséges tankönyvírók műveihez, amelyekből eredményes volt a nyelvtanulás, akár húsz évig is ragaszkodnak a nyelvtanulók. Guy Capelle az audiovizuális módszer mikroszintjeit beépítette a kompetenciák szerinti folyamatépítésbe, ezért könyvei több kiadást megérnek, és jelenleg is használatban vannak.

3. A jelenleg használatos akkreditált tankönyvek néhány jellemzője

Sajnos a közelmúlt anyagi lehetőségekben nem bővelkedett, az iskolák, a szülők nem kaphattak támogatást a külföldi tankönyvekre, a könyvkiadók ajándékai megszűntek. A támogatást élvező, akkreditált könyvek közül Michel Soignet és Szabó Anita *France-Euro-Express I–II–III–IV.* tankönyve (1996) az *Espaces* tankönyvcsaláddal annyiban vethető össze, hogy a kommunikatív fordulat szélsőségeinek megszelídülése után keletkezett mindkettő. Közel azonos mennyiségű feladattal találkozunk bennük. A magyar kiadású tankönyvben, nyilván technikai okokból is, kevesebb a hallásértést fejlesztő feladat. Az interneten nem állt rendelkezésre olyan mennyiségű hozzáférhető anyag, mint napjainkban. Az *Espaces* nyelvtani feladatai többségükben kontextualizáltak, kevésbé jellemző a mondatokra, mint inkább a szövegszerű szituációkra épülő tevékenység. Strukturális nyelvtani feladatok (tedd tagadó alakba, tedd többes számba) ritkábban, csak a munkafüzetben fordulnak elő az *Espaces* sorozatban, viszont a *France-Euro-Express* esetében nemcsak a tanulói munkafüzetben, hanem a tankönyvben is nagy számban találunk belőlük. A kezdő tanár szemszögéből ez segítség: az *Espaces* kézen fogva vezeti a tanárt az egyes tanítási fázisokon keresztül. Ezért fontos a módszertanórán figyelmeztetni a hallgatókat arra, hogy például a *France-Euro-Express* esetében nem lineáris szerkezetben, hanem vissza-visszatérve, a könyvben ugrálva, a szituáció és a feladatok között valósul meg a tanítási folyamat. Nem látható a szituáció előtt lexikai előkészítés, erre nézve kevés az explicit segítség a kezdő tanárnak, hiszen a tanári segédkönyv csak vékony füzetnyi. Módszertani tanulmányaikból viszont tudniuk kell, hogy ezt az audiovizuális módszerből örökölt fázist nem hagyhatja ki a kompetencialapú nyelvtanítás sem. „A kommunikatív nyelvoktatás karikatúrája olyan lenne, mintha a behaviorista szemléletet tükrözné: Hallgasd a magnót, ismételd, gyakorold feladaton, automatizáld, beszélj!” (Matthey 2006). A referenciakeret kidolgozása 1989 és 1996 között történt, a *France-Euro-Express* szerzői igyekeztek figyelembe venni a kompetenciák és szintek követelményeit, de a referenciakeret végső, kiforrott változata (2001) előtt jelent meg tankönyvük.

A legfrissebben akkreditált *Quartier Libre* (Bosquet et al. 2012) francia nyelvkönyvsorozatot német, olasz és legújabban szlovák és magyar változatban is kiadja a Raabe Klett könyvkiadó. A színes, vonzó külsejű kiadvány első kiadásába számos helyesírási hiba került, az eddig említett ismert könyvekhez képest igen kevés számú

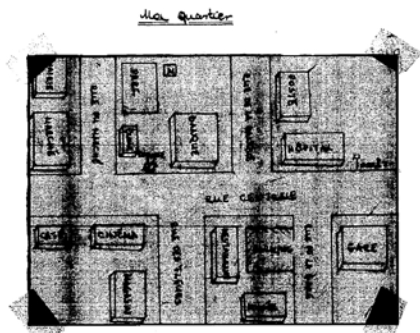
feladattal, gyakorlattal. A *France-Euro-Express* kötetei elvégezhetetlenül hosszúak egy évre, a *Quartier Libre* feladatanyaga pedig kevésnek bizonyul. A kiadó célja a heti 3-4 órára szabott második nyelv hátrányos helyzetén nem tud segíteni. Nyelvtani anyagokként két feladat szélsőségesen kevés, kis óraszámban sem tölti be feladatát. A külföldiek által készített könyvek esetében ez gyakori hiányosság volt. A haladás nem lesz gyorsabb, egyben hozzáadódik a feladatok gyártásának tanári munkája. Az ELTE egyik francia mesterszakos hallgatója egyéni féléves gyakorlata keretében a *Quartier Libre* 3. kötetének mind az 5 fejezetéhez, húsz nyelvtani jelenséghez kapcsolódó, mintegy 50 nyelvtani feladatsort (kb. 30 oldalban) készített (reméljük, hogy a későbbiekben ezeket a feladatokat meg tudja osztani a kollégákkal). Az eset nem lenne példa a jó gyakorlatra, ha a feladatok nem lennének szövegkontextusban a kiegészítendő leckével.

Amikor húsz-harminc évvel ezelőtt használt tankönyvekhez fordulunk, ezt azért tesszük, mert **tanulni lehet belőlük tanítani**, és mert a feladataik valamilyen hiányt pótolnak. A visszalépés ugyanakkor abszurd lenne, a kognitív pszichológiai és a pragmatikai interakcionizmus kutatási eredményei megkerülhetetlenek. Az említett két irányzat a kilencvenes évektől szembe is fordult egymással. Az interakcionizmus hívei szerint a tanulásnak, a nyelvelsajátításnak nem egyszerűen feltétele az interakció, hanem már az ismeretek kimunkálását is az interakció határozza meg. Ezzel szemben a tanuló kognitív munkáját a pszichológusok egyéni tanulásnak vélik, ahol a tanuló a saját szándéka szerint kommunikál interakcióban a társaival, kommunikatív és nyelvtani feladatokat old meg ugyan, de tanulásáért maga felelős, azt irányítja, képes rá reflektálni. Az interakcionizmus hívei szerint a szituáció, a kontextus előre meghatározza a produkciót (ami látható, hallható), mely állítás inkább az anyanyelv elsajátítására jellemző. A kognitív irányzat az egyéni belülről történő folyamatra próbál összpontosítani, a láthatatlant láthatóvá tenni, a köztes nyelvhasználatán tanulmányozva a lépéseket, hozzátéve a tanári pedagógiai nyelvtani utasítások tanulmányozását (például: a sikeres feladatmegoldás érdekében tanulmányozd és elemezd a példát, és alkalmazd elemzésed eredményét a többi mondatban!). Lehet-e egyszerre nyelvet tanítani és a nyelvtanítás didaktikáját tanítani a tanár számára, valamint stratégiát kidolgoztatni a tanulóval? – Erre volt példa az *Espaces* tankönyvsorozat.

A sikeres házi feladatok titkát boncolgatjuk: a beszédaktus reflektív, a tanulónak el kell tudni magyaráznia, hol vannak a városrész fontos intézményei, ugyanakkor összehasonlítást is kell végeznie, „decentrálni” a tankönyvi olvasmányhoz képest: „be-mutatom a várost, ahol élek, az én városom olyan/nem olyan, mint a többi”. A leírás nemcsak felsorolásból, hanem összehasonlításból és reflektív elemekből áll (1–2. ábra): közreadta Körmeny Mariann.

A szövegtan és szövegtipológia a későbbiekben kissé mintha háttérbe szorult volna a referenciakeretben. Milyen következményekkel járhat ez a gondolkodásra nézve? Felvehető-e ez a kérdés az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban? A két közel azonos

időszakban keletkezett tankönyv közül a francia kiadásúra még nem hathatott a referenciakeret sajnálatosan „egységes gondolkodást” sugalló kartezionizmusa, hiszen az első kiadás (*Espaces* 1990) megelőzi a keret életbelépését (2001).



Vous souvenez à côté de la Gare. Vous traversez la rue de la Gare. En face de vous, il y a un grand parking. À gauche du parking, il y a un musée. Vous allez tout droit et vous arrivez à la première rue à gauche, c'est la rue Centrale. À votre droite, c'est un grand hôpital et un arrêt. Vous allez tout droit et vous arrivez à la première rue à gauche. À votre gauche, il y a un restaurant et à droite, il y a un cinéma. À côté du cinéma, il y a un magasin. C'est dans la rue des Fleurs. Vous prenez la rue Centrale et vous arrivez à droite. À votre gauche, c'est le marché. Vous souvenez dans la rue du même nom. En face du marché, c'est l'école. À votre droite, à votre gauche, c'est la mairie et en face de la mairie, c'est le parc. C'est un grand parc, comme une petite forêt. C'est le lieu préféré des enfants, des amoureux et

Ma ville est comme beaucoup de petites villes de province. La mairie est dans l'église de justice avec son drapeau une boîte d'arrivés grâce à un homme blanc et sa devise de style. C'est l'homme. Le parc est au centre. Son nom est Parc de l'Étoile. Le lieu préféré des enfants, des amoureux, des chiens. C'est préféré tout le monde. La poste est en face de la Rue de l'Immaculée Conception, au coin de la Rue de l'Harmonie et de la Rue Solitude. Et, naturellement, l'église est dans la rue du même nom. Où est la banque? Elle est aussi en face de la Rue de l'Immaculée Conception, entre la Rue Harmonie et la Rue Infini. Ça n'est pas loin. Pour aller au supermarché, prenez la rue de la Gare tout droit. C'est à votre droite. En face du supermarché, c'est le marché. Les gens de la ville vont au café et au cinéma dans la Rue d'Espérance et ils prennent leur pain à la boulangerie des Fleurs, juste après le café. La cabine téléphonique, elle est au bout de la rue, continue tout droit.

1–2. ábra

Házi feladat a 90-es évekből *Espaces*–I. kezdő csoport (két hónap tanulás után)

4. A Közös európai referenciakeret hatása a tankönyvekre

A nyelvi szinteket a referenciakeret a beszédaktusok hierarchiájával írja le. A szintek kritériumaként egyre gazdagodó, változatos műfajú beszéd- és írásműveket kellene tudni létrehozni. A CECR részletesen kifejtett beszédaktusai az „én, itt, most” beszélek típusú interakciókat részesítik előnyben.

A kognitív szemlélet kevésbé hat a kezdő szinteken. Amikor monologikus előadást tart valaki, önreflexióra is szüksége van a hiteles, alkotó gondolkodáshoz. Szélsőséges példaként vessük össze József Attila önszembesítő curriculum vitae-jét egy mai, amerikai típusú önéletrajzzal. A szubjektivitás ellenére az előbbiben benne rejlik az önértékelés, önszembesítés lehetősége, ha a decentralálás képessége adott. Másféle példa lehet akár a tanári, a pedagógiai előadásmód, mely reflektál az előadott szerzőre, idézi is, kommentálja is, szervezi a tananyagot. Az ilyen több szempontú

reflektivitásra kevés lehetőséget ad a keret, mivel a szövegtípusokat az egyes nyelvi szintekhez kapcsolja, hierarchiát alakítva ki ezzel, melynek csúcán az eredményes tárgyalás, a parancsok adása mint az eredményes beszéd tett apoteózisa áll. Partnerünk cselekvésre készítetése, gondolkodásának eredményes befolyásolása a legmagasabb szintű beszédaktus mintája. Az interaktivitás megvalósul, a kognitív, referenciális visszacsatolás kevéssé. A nyelv és cselekvés viszonyát soroló szintek mintha két irányba mutatnának, két nagy csoportba oszthatók. Az első három szinten a reprezentáció, a második három szinten a hallgatóra tett hatás és a másik fél cselekedetének előidézése, megvalósulása áll a középpontban.

A tankönyvszerzők nehéz helyzetben vannak, ha ezt a hierarchiát be kell tartaniuk. Szerencsére maga a keret ad egyetlen oldalon (CECRL 2001: 15) ez alól felmentést, a *perspective actionnelle* kifejezéssel. A szó nem módszert jelent, hanem célkitűzést, eredménycentrikusságot, valamely tevékenységgel természetes élethelyzethez való feladattal, ez azonban módszertani következményekkel is jár. A *perspective actionnelle* úttörő tankönyve a Magyarországon is akkreditált *Rond-Point* tankönyvcsalád, legújabb könyvsorozata a *Version Originale* tankönyvsorozat, mindkettő a Diffusión Maison des Langues Könyvkiadó kiadásában jelent meg. – Mennyivel tud többet a „tevékenység-központú célkitűzés”, mi hiányzik a tankönyvek számára előírt kommunikatív kompetenciákból?

4.1. A referenciakeret kritikája. A kommunikáció két funkciójának arányban kell lennie: kifejezés és hatáskeltés

A kifejezés és a hatáskeltés nem lehetnek egymásnak alárendelve, nem képezhetnek hierarchikus rendszert. Ha ez megtörténik, felborul az egyensúly, megbetegszik a társadalom. A két orientáció röviden:

„A kifejezésorientált küldő mindent megtesz, hogy azt, ami (benne) van, kifejezze, számára nem az a fontos, hogy egy bizonyos hatást érjen el – a hatást inkább csak kivárja és elfogadja.” [...]

„A hatásorientált küldő ezzel szemben először mindig azt mérlegeli, részben tudatosan, részben tudattalanul: mit akarok elérni, illetve meggátolni. Elsődlegesen a valószínűsíthető hatás megelőlegezése irányítja a cselekvést. Abba is belenyugszik, ha a közlés az adott pillanatban nem azt fejezi ki, ami van, ami igaz. A tapintat, a taktika a fontos. A kifejezésorientált küldőnél a koherencia és az igazság döntő kritérium” (Schulz von Thun 2012: 240).

„Egy menedzsereknek indított tréningen – melynek címe *Hogyan motiváljam a munkatársaimat?* – azt lehet megtanulni, hogyan kommunikáljunk úgy, hogy beosztottjaink a lehető leghamarabb készek legyenek minden energiájukat a cég szolgálatába állítani, akár saját érdekük mellőzése árán (lásd Birkenbihl tesztjei). – Ezzel szemben az olyan tréningek, amelyek a

kifejezés képességének fejlesztését szolgálják, inkább terápiás célúak azoknak, akik belefáradtak a könyöklésbe, taktikázásba, manipulálásba, és őszinte emberi kommunikációra, a hitelesség kifejlesztésére vágnak” (Schulz von Thun 2012: 244).

Mind a kifejezésorientált, mind a hatásorientált kommunikációnak megvan a létjogosultsága, bármelyik mellőzése káros lehet, a kettő egyensúlyára kell törekedni.

Nyelv és cselekvés kapcsolatának megjelenítése a nyelvi szintek szerint a referenciakeretben:

- leírás \Rightarrow *niveau 0* \Rightarrow amikor a nyelvi működés csak a valóság „lefestésére” szolgál;
- narráció \Rightarrow *niveau 1* \Rightarrow a nyelvi működés az események „elmesélésére” szorítkozik, de kulturális alapokat, és ún. „jó gyakorlatokat” nyújthat;
- magyarázat \Rightarrow *niveau 2* \Rightarrow a nyelvi tevékenység/működés segíti a beszélőt abban, hogy a világot/tárgyait elvontan, más szinten reprezentálja;
- érvelés \Rightarrow *niveau 3* \Rightarrow a nyelvi tevékenység a befogadóra oly módon kíván hatni, hogy az meggyőződésében megerősödjön (ne változtassa meg), vagy éppen hogy megváltoztassa álláspontját;
- kérés \Rightarrow *niveau 4* \Rightarrow „levinnéd a szemetet?” – a beszélőnek nem a hallgatóra tett hatás a célja, hanem a másik fél cselekedetének megvalósulása áll érdekében;
- parancs \Rightarrow *niveau 5* \Rightarrow a másikra hatni a célból (fizikai vagy erkölcsi erővel), hogy cselekedjen.

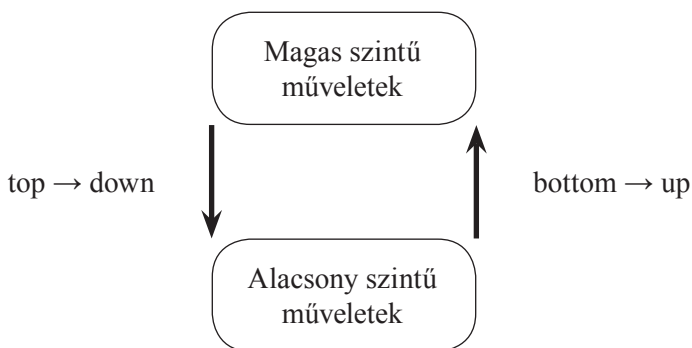
E példákkal támasztja alá Henri Portine (2008) cikkében, hogy az egyes szintekhez túlnyomórészt azonos funkciókat rendeltek. Többféle modell létezik részben a kommunikáció mint a cselekvés nyelvvel történő kifejezésének, valamint a reprezentációnak, a valóságnak és referenciáinak tükrözésére. Egyetlen modell nehezen tudja magába foglalni a nyelvi aktivitás összes arculatát, egyetlen funkció pedig még kevésbé.

Portine a nyelvész szemszögéből kritizálja a referenciakeretet, melynek számtalan pragmatikus előnye van az európai integráció szempontjából. A referenciakeret célkitűzése a munkaerő szabad vándorlásának nyelvi elősegítése az összemérhetőség szempontjából. Kinek állna érdekében ezt kritizálni? Nyilván a nyelvtudós igazságkereső bátorsága fogalmaztatta meg vele kritikus észrevételeit. A hiányosságok kritikája mégsem volt eredmény nélküli, a *Version Originale* tankönyvcsalád ezekre megoldást keres. Tartalomjegyzékében kitüntetett helyen szerepel minden fejezetnél a szövegtipológia fejléc, ezen belül a változatos szövegtípusok szerepeltetése. – „A nyelv egy médium, a másik emberre történő hatás kiváltása a célja, de nem CSAK az. A nyelvi működés *a cselekvés médiuma, eszköze*, DE az önkifejezés is” (Portine 2008: 236).

4.2. A grammatikai és szemantikai szintek szétválasztása

A CECR magyar változatának (KER) másik jellemzője a grammatikai és a szemantikai célkitűzések egymástól történő elválasztása. A grammatikai és a szemantikai síkok közötti oszcilláció nélkül nincs kommunikáció, egyik sem működik a másik nélkül. A sokszor hallott tanulói „megrendelésnek”, „nem akarok nyelvtanozni, csak beszélni”, látszólag nem sok értelme van. – Mégis jogosan kéri a tanártól a tanuló, hogy ne válassza szét feladataiban a nyelv alkalmazását és tanulmányozását. Az anyanyelv-elsajátítás esetében ez nem választható szét, az idegen nyelv tanulásának esetében is megoldható olyan feladat keretében a gyakorlás, amely a jelentés megragadását tűzi ki célul. A jelentés felépítése (la construction du sens) nem igényel sem fordítást, sem a nyelvtani és a lexikai feladat szétválasztását. Ami az audiovizuális korszakban sikerült, azt ma is meg kell tudni alkotni. A francia szerző az *Espaces* tankönyvi részében, sőt a munkafüzet számos feladatában is elegánsan meg tudta oldani ezt.

Nem hibáztathatjuk a referenciakeret rendszerező elvét, a félreértés a tankönyvszerzők oldalán található. A keret nem írja elő a feladatok szintjén a grammatika és a lexika dekontextualizált szétválasztását, ennek megoldása a tankönyvszerzőn múlik. A híres 70-es évekbeli nyelvelsajátítási modellt Henri Portine (2008: 238) érvként használja az alsó és a felső szint duális egységének bemutatására: a jól ismert modellt a nyelvtanulási folyamat körkörös, egyre gazdagodó folyamatként mutatja be. Nem oda-vissza mozgásként értendő a 3. ábra (készítette: Pálffy Gabriella), hanem az egyre több információval bővülő, ismétlődő körforgás az egyre nagyobb komplexitás elérését mutatja.



3. ábra

Az alsó és a felső szintű nyelvelsajátítási műveletek duális egysége – Lindsay, Norman, Rumelhart 1970-es évek (Portine 2008: 238)

- „top → down” lefelé irányuló művelet („a felfedezés” iránya);
- a következő fázisban már dialektikus egységet képez a két művelet

- az alsó szint nem stabil: a fejlődés szintjétől függően módosul, betűk, szavak, szintagmák
- bizonytalan helyzetben a „bottom → up” alulról felfelé mozzanat dominál (érzékelés, felismerés, megértés)
- a tárgyak holisztikus egészes (oszthatatlan) érzékelése
- a tárgyak elemzése (részeik egymás mellé helyezése)
- a tárgyak szintetikus felfogása (egységükben, de a részeik ismeretében, ami magasabb szintű megértés, mint a holisztikus felfogás)

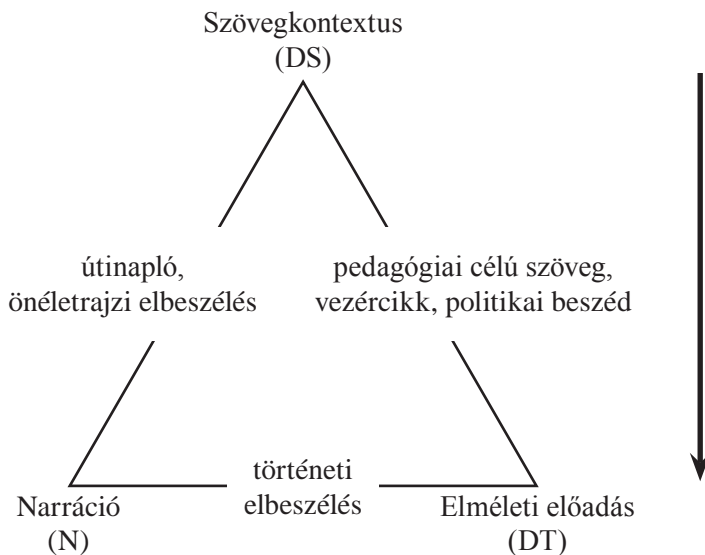
Amennyiben ez a tézis megalapozott, a következményei a tanári beszéd, a metanyelv szerepét is érintik. A tanári instrukció a feladatok végrehajtását irányítja, de önmagában is leképezi, reprezentálja az idegen nyelvet, egyben azon keresztül a világot, tehát értelmet, jelentést alkot. Fontos szerepe van a tanuló nyelvelsajátítási-tanulási támogatásában, egyben a pedagógiai nyelvten kitüntetett helyszíne. Ha a referenciakeret lenne az egyetlen viszonyítási alap, a tanári beszéd szerepe a kezdő szinteken szinte nem létezne. Amikor középfeladatoknak magyarázunk, „francia nyelvet fordítunk francia nyelvre”, végül haladó nyelvtanulóként és nyelvtanárként magunk is a metanyelvből tanulunk a franciaországi továbbképzéseken vagy a franciatanárok budapesti nyári egyetemén. A megkérdezett tanárok azt emelték ki, hogy a képzés nyelve a legfontosabb számukra (tanári metanyelv), a választott modul témája szinte másodlagos. Beszélhetünk az értékelés módjáról, a motiváció eszközeiről vagy a francia gasztronómiáról, a metanyelvből tartjuk fenn és fejlesztjük saját tanári, nyelvi kompetenciáinkat. Ebből következik, hogy a nyelvtanuló szintén nemcsak magából a feladat, a tevékenység végrehajtásából tanul egy bizonyos nyelvi szinten, hanem a tanári kísérőszövegből, mely reprezentálja, leképezi a valóságot egy magasabb nyelvi szinten, előrevetíti a következő lépcsőfok elérését.

4.3. Javítási lehetőség: a szövegtipológiai ismeretek visszatérése a tevékenység-központú *Version Originale* tankönyvben

A különféle szövegtípusok háttérbe szorulásával, kihagyásával a nézőpontok gazdagsága, változatossága is sérül. Jean-Paul Bronckart (1985) szövegtipológiáját Portine (2008) foglalta táblázatba oly módon, hogy a didaktika számára hasznosítható legyen (4. ábra) – készítette: Pálffy Gabriella.

A párbeszédes szituációban a legerősebb a befolyásolás, a nyíl irányában lefelé csökken a hatás, a befolyásolásra törekvés elkötelezettségét, „erejét” illetően. A középső szinten találjuk az útinaplót, a pedagógiai szöveget, a politikai szónoklatot. A történetírás, a narráció, az elméleti, tudományos előadás objektivitásra törekszik, ezek állnak a legalsó szinten, ahol a befolyásolás közvetlen szándéka csökken a szerző szerint.

Nyilván nem az egyes elméletek, hanem ezek leszűkítő értelmezése lehet az oka annak, ha egy-egy tankönyvben leegyszerűsített formában találkozunk velük. A referenciakeret legfelső szintjeihez rendelt szöveg-tanítási-diszkurzív kompetenciát már a kezdő szinteken meg kell alapozni minél változatosabb szövegtípusokkal. A tanári metanyelv változatosága megmarad, mint állandó lehetőség a korrekcióra. A tevékenység-központú tankönyvek rugalmasabban értelmezik a referenciakeret kompetenciaelvéit, megfogadták a szövegtipológia háttérbe szorulásáról szóló kritikákat.



4. ábra

A befolyásolás szándékának csökkenése
(felülről lefelé a párbeszédes szituációtól a tudományos előadásig)

A tevékenység-központú nyelvoktatás pedagógiai alapjait keresve Freinet-re találunk. Freinet nem volt nyelvész, Bronckart (1994) viszont pszicholingvisztikával is foglalkozott, így szövegtipológiai modellje találkozik Freinet (1963) elgondolásai-val, melyeket Piaget idézetében közvetít (Portine 2008). A Freinet-pedagógia iskolai kísérletei a környező világgal igyekeznek cselekvő kapcsolatot építeni. Empirikus tapasztalatokból kiindulva, a környezetben történő tevékenységeken keresztül eljutni a világot hétköznapi módon leképező tárgyképzetektől a tudományos, objektív-tásra törekvő képzetek kialakulásáig. A tutorált fiatalok a tudományos képzeteket a lehető legkevésbé egocentrikus, külső nézőpont és a saját nézőpontjuk közötti távolság segítségével hozzák létre. Az iskolák közötti levelezés a helyi valóság tudatosítására törekszik, a másik fél (másik iskola osztálya) számára leírva, bemutatva azt. Piaget (Portine 2008) természetesen nem nyelvészként, hanem pszichológusként

magyarázza Freinet célját, aki szerint olyan iskolát akart, amelyben a cselekmények lefolyását a másik, külső iskolának közvetítik, ez pozitívan hat vissza egyrészt az iskola életére, másrészt az írott művek nézőpontbeli gazdagságára. A szubjektív, hétköznapi képzetektől a tudományos, objektív, külső szempontú tudományos nézőpontra törekszik a nem egocentrikus megközelítés segítségével.

A mai tevékenység-központú projektek egyik forrása a hajdani Freinet-féle iskolai levelezés, mely ma az interneten blog, website, e-twinning formájában kiválóan működik nyelvi projektek keretében. A nézőpont fontos ebben a kísérletben, hiszen a diákok megtanulják kívülről nézni, egy másik közösség szempontjából értékelni saját életkörülményeiket és tudásukat. Ez a nézőpontvesztés/-váltás, a decentralás a valóság és a saját tudás realisabb értékelését hozza magával. A projektmódszer két feltétellel valósulhat meg: a saját magunk „én-itt-most” felméréseivel, tudatosításával az első lépésben, második lépésben a világgal megvalósuló kapcsolat megváltozásával, nézőpontváltással (ezért választották a szociális munkások ezt a módszert az olajválság és az iparleépítések válságos éveiben Franciaországban a betelepült bevándorlók munkanélküliségének orvosolására a 80-as években).

A nyelvi működés legtöbbször cselekvés is, de nem mindig. A közlésfolyamatnak szituációba ágyazott nézőpontja van, de nem mindig csak egy. Ez a nyelvtanulás szempontjából meghatározó, befolyásolja, milyen magas szintre lehet eljutni. A felsőfokú képzés igényli ezeket az alapokat, melyek jó esetben az anyanyelvi képzésből ismerősek. A tevékenység-központú tanulás a nézőpontok sokféleségét tudja érzékeltetni. Az alapelv egyetlen oldalon tartalmazza az új szemlélet definícióját (CECR 2001: 15).

Érdeemes a kommunikatív szemlélettel szembesíteni az újdonságokat. Christian Puren négy nagy eltérést jelenít meg cikkeiben. A CECRL meghatározásában a **nyelv használója** és a **nyelvet tanuló** (les usagers et les apprenants) két elkülönülő kategória. Ezt a kommunikatív módszer igyekezett összemenni, mintha minden tanuló elérte volna már a használati szintet. Ugyanakkor a nyelvet tanuló – szintjétől függetlenül – azonnal **aktív társadalmi szereplő**, aki tevékenységekben vesz részt. Ezek a tevékenységek **nem minden esetben nyelvi tevékenységek**, hanem későbbi szakmai célú, **iskolán kívüli, idegen nyelvű nyelvhasználóval** zajló tevékenységeket előkészítő feladatok. A sajátos tevékenységi terület egy iskolai közösség belső céljait is szolgálhatja, például **iskolai feladatként létrehozott naplóírás**, portrékat bemutató plakátkészítés lehet nemcsak iskolán kívüli tevékenység. Ha a beszédaktusok nyelvi tevékenységgel járnak, és társadalmi környezetben zajlanak, az adja meg teljes jelentésüket. Az elmozdulás az új tankönyvekben érzékelhető, számos új felelősséget fogalmaz meg a pedagógus számára:

- a társadalmi szereplők felkészítése egy adott kontextusban zajló társadalmi tevékenységre;
- a tanulásra mint társadalmi tevékenységre történő felkészítés;
- a nyelvtanulás mint társadalmi tevékenység szerepének elfogadtatása.

Kommunikatív megközelítés:	a tanuló felkészítése jövőbeli kommunikatív helyzetekre idegen nyelven	szimulációk, szerepjátékok
Tevékenység- és célorientált megközelítés:	a tanulók (a csoport) felkészítése társadalmi tevékenység megvalósítására idegen nyelven	társadalmi tevékenység osztálytermi vagy külső keretben

A *Version Originale* 1. kötetének tartalomjegyzékében a tevékenységek kitézése már az első oszlopban szerepel. A második oszlopban a szövegtipológia biztató címke alatt minden modul más-más társadalmi területet fed le. A szerzők az egyes didaktikai egységeknél ügyelnek a személyes és a nyilvános, az iskolai és a nyilvános társadalmi tevékenységek arányos szerepeltetésére:

- iskolai és nyilvános (szótárcikk, buszmenetrend, szállodai bejelentkezés),
 - személyes és iskolai (személyi adatok, beiratkozás, osztálynévsor),
 - nyilvános (az ideális városnegyed, üzletek, turizmus),
 - személyes (fotók posztolása) és nyilvános (blog, weboldal) műfajok váltakoznak;
 - részletesebben: felmérés készítése szokásainkról, díjkiosztás a csoportban.
- **Előkészítő tevékenység:** nyelven kívüli, nyelvi és nyelvészeti szükségletek a tevékenység létrehozásához (iskolai és nyilvános területen: kedvenc napom, kedvenc tevékenységeim **beszédtevékenység**).
 - **A tevékenység megtervezése:** közvetett lépés a tevékenység létrehozásához (személyes területen: válaszolni egy magazin felmérésére, mások véleménye magamról, **írott szöveg megértése, írott válasz**).
 - **Prekommunikatív tevékenység:** (oktatási szituációban) a feladat megvalósításának **nyelvészeti** megalapozása (szókincs: a hét napjai, az óra, nyelvtan: visszaható igék állító és tagadó alakban, kifejezések: a közép- és felsőfok), az óra, időpont, tevékenységek megértése **hallásértés** keretében.
 - **Kommunikatív feladat:** a tevékenység **nyelvi** aspektusainak létrehozása, kidolgozni a kérdéstípusokat a kérdőív létrehozásához, kiosztani a díjakat (személyes és az iskolai csoporton belül nyilvános), **írott szöveg** létrehozása és **interakció**.

A fentiek emlékeztetnek az audiovizuális módszer alaplépéseire, a kompetenciák és a szövegtípusok egymással összehangolásával gazdagabban. A célzott ismétlési feladatok az életben előforduló, **osztálytermen kívüli** személyes, nyilvános, oktatási vagy szakmai szükségletekre készítene elő (vásárlás frankofón környezetben).

Más feladatok, tevékenységek, eredmények azonban csoportban jönnek létre, társadalmi, közösségi tevékenység keretében, **osztálytermi** szituációban hoznak létre interakciót (a csoport tagjainak, tevékenységeinek bemutatása plakáton).

Közvetítő „metanyelvi” funkciók oktatási szituációban: a nyelvről és a nyelvi tevékenység létrehozásáról (Puren, Christian előadása).

4.4. Nyelvészeti és pszichológiai elméletek nyomai a tankönyvek pedagógiai, nyelvtani szemléletében

A francia mint idegen nyelv (FLE) Franciaországban kiadott tankönyveire ható elméletek közül a legjelentősebbek, melyeknek hatása a szakirodalomban és a tankönyvekben is jelen van:

A **diskurzuselmélet** a kommunikatív nyelvoktatás alappilléreként jellemző, a forgalomban lévő tankönyvek többségét a mai napig meghatározza:

- a nyelvi aktivitás az „én–itt–most” szituációban;
- nem válik szét hierarchikusan a szituáción kívüli szempont, csak differenciált nézetek egymásra halmozva;
- az ellenőrzés, javítás nem metalingvisztikai (nem elméleti), hanem epilingvisztikai (gyakorlati);
- két szinten zajlik: állít és közöl.

Eszközöket nyújt az elemzéshez, beszédaktusain keresztül az egyéni, páros, csoportos tanuláshoz. A tanulási folyamat az arisztotelianus készség-képességhez kapcsolódik, miszerint nem a szónoki beszéden dolgozunk, hanem azokon az eszközökön, melyek ezt lehetővé teszik. A szövegtipológiára nincs szüksége, nem alkalmazza, a szövegalkotásra viszont szüksége van, ezért a mikro- és makroszintek között látható törésvonal húzódik.

A tevékenység-központú tankönyvekre – *Rond Point, Version Originale* – feltétlenül hatott **Bruner** (1983) piaget-i alapokon nyugvó **tutoriális pedagógiai elmélete**, mely Vigockij korai kutatásaival összefüggésben alakult ki:

- a felső szintű funkciók nem bonthatók le alappolyamatokra;
- a gondolkodás és annak tudatosítása meghatározott társadalmi környezet eredménye (szociokonstruktivizmus);
- a cselekvés áll a központban (az interaktivitás szociális jellemzői és az egyéni kognitív viselkedésének együttese);
- a cselekvésben történő együttműködés eszközöket (nyelvi és kulturális) igényel.

Bruner pragmatikája duális kapcsolatot feltételez, a Vigockij nézeteit továbbfejlesztő posztvigockiánusok a támogató, mentoráló tanuláskísérésben a nem szimmetrikus kapcsolatot hangsúlyozzák. Az interkulturális ismeretek elsődlegesebbek maguknál a nyelvi ismereteknél.

A **kognitív pszichológia** alapelvei megjelennek például a *Saison* 1–2. tankönyvcsalád (Heu et al. 2014) nyelvtanító elképzeléseiben. Gondolatérképek szervezik a szókincs memorizálását, és számos hasznos tanulási módszerre hívják fel a tanulók figyelmét. A fejezetek mindegyike tevékenységeket tűz maga elé, ugyanakkor az előkészítés fokozatai nem válnak el élesen a tevékenységtől, mint a *Version Originale*

tevékenységeket előkészítő feladatai esetében. A *Saison* tankönyvcsalád széles kaput nyit linkjeivel az aktualitásra, az eredeti dokumentumok valós tevékenységekbe kapcsolják a nyelvtanulót:

- a konceptuális struktúra leírható, leképezhető;
- a nyelvi képesség konceptuális szerveződésű;
- a tanulási folyamatot elemezzük, nem a struktúrákat;
- a nyelvészeti megközelítés kapcsolódik a pszichológiai megközelítéshez (mindkettő fontos), a kognitív struktúrák inkább a pszichológiához tartoznak;
- térbeliség és geometrikus leírás a prototipikus struktúrák felépítésében (pl. gondolatterképek használata).

Nyilván nem az egyes elméletek, hanem ezek leszűkítő értelmezése lehet az oka annak, ha egy-egy tankönyvben leegyszerűsített formában találkozunk velük. A referenciakeret legfelső szintjeihez rendelt szövegtani-diszkurzív kompetenciát már a kezdő szinteken meg kell alapozni minél változatosabb szövegtípusokkal. A tanári metanyelv változatossága megmarad mint állandó lehetőség a korrekcióra.

A nyelvtan tanuláskísérő, tudatosító funkciója a legfrissebb francia kiadású tankönyvekben (*Saison* 1–2.) feltűnően explicit formában jelentkezik. Talán nem is olyan új, hanem inkább nagyon is archaikus funkció, amely mindig is létezett egyes eredményesen tanító tanárok tanári diskurzusában (metanyelv), de ennek nem voltak fellelhető, bizonyítható nyomai a normatív, leíró, tradicionálisnak nevezett tankönyvekben. Magyarozza a nyelvtant, és ötleteket ad a szókincs memorizálásához, a szócsaládok összeállításához. A fonetikai gyakorlatok a lecke új szavain gyakoroltatják a kiejtést, nem esetleges, dekontextualizált példákön. A tankönyvekben egyre inkább megjelenő explicit stratégiai tanácsok segíthetnek kiegyenlíteni a különböző tanári attitűdöket, és a diákok közötti differenciálás eszközei is lehetnek. A nyelvtani táblázatok szükségesek, de tanári magyarázat nélkül a tanuló egyedül nem tanulmányozza ezeket, ha együtt nem használják az órán.

A *Saison* 1–2. újdonsága a papíralapú nyelvkönyv mellett a tankönyv digitális változatához adott ingyenes hozzáférés, melyhez egy tabletes applikáció is tartozik. A felhőben létrehozott nyelvi laborban a diákok munkáját otthonról szervező tanár összegyűjtheti, értékelheti a feladatmegoldásokat, archiválhatja a feltöltött írásműveket. A kiadó az aktív táblán alkalmazható digitális tankönyvön kívül, az automatikusan javítódó feladatokon túl, új tanulásszervezési módszert kínál a tanárnak. Kiválóan láthatóvá teszi a szülő vagy a szaktanácsadó előtt a nyelvtanár hihetetlenül nagy mennyiségű javítási munkáját, melyet egyébként nehéz felmutatni. A *Saison* 1–2. arra is példa, hogy az eredeti dokumentumoknak köszönhetően a remélhetőleg sokáig élő, igényesen kiválasztott linkeken keresztül beszivárognak a társadalmi ismeretek az új korszak nyelvkönyveibe. Az interkulturalitás azonban a legújabb kiadványokban nehezen megvalósítható, valójában szinte lehetetlen az adott kulturális környezetből kilátni, arra rálátni a sztereotípiákon túl.

5. Konklúzió, módszertani javaslatok, jógyakorlat-példák

A pedagógiai nyelvten szerteágazó területein a nyelvvelsajátítás-nyelvtanulás állomásainak tisztázásában nincs egyetértés. Az automatizáció, konceptualizáció, visszacsatolás folyamatában vannak, akik a nyelvten konceptualizációjának csak epilingvisztikai (ellenőrzés, hibajavítás) szerepet tulajdonítanak. Vannak, akik távolabbra mutató funkciókat hangsúlyoznak (Gombert 1990), mint amilyen az önértékelésre való képesség kognitív dimenziója, a tanulási képességek reflektív tudatosítása. A legújabb francia kiadású nyelvkönyvekben találkozhatunk ilyen funkciókkal, az egyes szintekhez rendelt önértékelő feladatlapok minden tankönyvben megtalálhatóak, a nyelvtanulást segítő módszertani tanácsok csak egyes legújabb kiadványokban. A tevékenység- és eredményközpontú (perspective actionnelle) tankönyvek visszanyúlnak az audiovizuális módszerek alaplépéseihez, az előkészítő szakasz fázisaihoz, ily módon finomítják a kommunikatív stratégia funkcionális-strukturális kompetenciaelvűségét. Az osztálytermi interakció szerepét erősítve, a tanári metakommunikációnak külön rangot adva e tankönyvek az idegen nyelvi cselekvőképesség elérését tűzik ki célul.

Hogyan lehet támogatni a nyelvtanulót az eredményes tanulásban?

A nyelvi cselekvőképességhez tartozik: képes-e helyesen felmérni nyelvi szintjét a tanuló. Ebben a pedagógiai nyelvten is segítséget nyújt. A nyelvtanuló nyelvi eszközeihez a szövegalkotási stratégiáját is fejlesztenie kell, ez az interkulturális stratégia része, ebben a szövegtani eszközök explicitté tétele támogatást nyújt. Segíteni kell a nyelvtanulót, hogy önértékelésében össze tudja hasonlítani magát az anyanyelvi beszélővel, és képes legyen tudatosítani, milyen eltéréseket tapasztal saját nyelvhasználatában, majd aszerint, hogy milyen társadalmi elvárásnak szeretne megfelelni, hogyan kell korrigálnia azt. Az eredeti hanganyagok ma már a kezdőknél is nagyobb szerepet kapnak.

A nyelv társadalmilag jellemzi használóját, sikeres elsajátítása a stratégiák jó alkalmazásán múlik. A tanári beszédnek (nyelvtudásnak) és értékelésnek a lehető legnagyobb fontosságot kell tulajdonítani, másrészt külső értékelő eszközök felé is kell irányítani a tanulót, például az internetes kommunikáció segítségével. A kultúrák összehasonlításának és a közvetítés lehetőségének megteremtése, a kulturális értékek felmérése, értékelése szintén a stratégiai tudásnak részei (szociokulturális kompetencia).

Mivel lehet a tanári munkát támogatni?

Didaktikai eljárások explicitté tételével, jógyakorlat-leírások megosztásával, óraelemzések közzétételével, megosztásával, melyek eredményes tanulási stratégiákat dokumentálnak. A feladatok, segédanyagok, projektek készítése közben a tanár tanítási kultúrája fejlődik. A nyelvtanárnak tudnia kell jól kiválasztani a tanulói

számára megfelelő könyvet, a tankönyv kritikus használatához, kiegészítéséhez módszertani tudás kell.

Didaktológiai fejlesztésekkel: a módszertan történetének el nem évülő eredményei tudatosításával, az eredményesen tanítók, eredményesen tanulók megfigyelésével, dokumentálásával, empirikus kutatásokkal a didaktika episztemológiájának tudatosításával.

Mitől volt sikeres, vagy miért nem volt sikeres egy óra, lehetőséget adni a saját órai gyakorlat reflexióinak.

Társdiszciplinák, (pszichopedagógia, szociológia) módszereinek elfogadásával a didaktikában, amennyiben azok hatékonyan támogatják a tanulást (pl. gondolatterkép, tutoriális elméletek). A tanár a tanítási tevékenységen kívül reflexív kutatásokat, óramegfigyeléseket végezhet saját és más területeken, tananyagfejlesztésben vehet részt, saját maga személyes „szakmódszertanosa” lehet egyben, ha csoportos projekteken vesz részt, hasonlóan ahhoz, mint amit diákjaitól is elvár.

Források

- Capelle, G. – Gidon, N. (1990): *Espaces. Guide pédagogique*. Paris: Hachette.
- Soignet, M. – Szabó, A. (1990): *France-Euro-Express I–IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Denyer, M. – Garmendia, A. – Lions-Oliveri, M. L. (2009): *Version originale*. Barcelone: Difusión Maison des Langues.
- Bosquet, M. – Sallés, M. – Rennes, Y. (2010): *Quartier Libre*. Magyar átdolgozás 2012. Budapest: Raabe Klett.
- Heu, E. – Kaszian, E. – Ripaud, D. – Dupleix, D. (2014): *Saison. Méthode de Français (A1-A2)*. Paris: Éditions Didier.

Szakirodalom

- Bronckart, J.-P. – Bain, D. – Schneuwly, B. – Davaud, C. – Pasquier, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (1983): *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire [recueil de textes traduits de l'anglo-américain]*. Paris: PUF.
- CECR (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (2014. 11. 14.)
- Freinet, C. (1963) *La méthode naturelle de grammaire*. Bibliothèque de l'École Moderne 17.
- Gombert, J. É. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF. 155–157.

- Matthey, M. (2006): Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). Lidil 34. <http://lidil.revues.org/36> (2014. 11. 14.)
- Perramond, D. (1990): Tableau de l'histoire des méthodologies de l'enseignement du français aux États-Unis dans „The French Review” (1927-1989). Études de linguistique appliquée 77.
- Portine, H. (1998): Conceptualisation, automatisation et didactique de la grammaire. In: Legrand, G. (coord.): Pour l'enseignement de la grammaire. Lille: Centre régional de documentation pédagogique du Nord-Pas-de-Calais. 117–130.
- Portine, H. (1999): Didactique de la grammaire : vers une nouvelle enklivos paideia? Spirale 23. 196–209.
- Portine, H. (2001): Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. In: Bouquet, S. (coord.): Théories linguistiques et enseignement de français aux non francophones. Paris: Clé International. 91–106.
- Portine, H. (2008): Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages. Les Cahiers de l'Acedle 5/1. 233–254.
- Puren, Ch. (1994): À la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris: CRÉDIF-Didier.
- Puren, Ch. (sd.): Előadás videón a tevékenység-központú nyelvoktatásról és előzményeiről. http://www.aplv-languesmodernes.org/vid/PUREN_Francparler/ (2014. 11. 14.)
- Schulz von Thun, F. (2012): A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Budapest: Háttér Kiadó. 240–244.

Olasz szakos tanárjelöltek nyelvi hibáinak feltárása

Javaslatok a tanárképzés nyelvfejlesztési kurzusainak megújítására

1. Bevezetés

„Aki nem tudja, tanítja” – tartja a közismert mondás, amelyet gyakran hallhatunk pejoratív értelemben a tanárookra vonatkoztatva. Ha azonban mindennemű személyes ellenérzést, rossz emléket mellőzve tekintünk a kérdésre, akkor is így gondolkodunk? Valószínűleg nem, és megállapíthatjuk, hogy ahhoz, hogy valaki nyelvtanár legyen, alaposan ismernie kell az adott nyelvet.

1.1. Miért kell az olasztanárnak tudnia olaszul?

A szakirodalomban számos szerző foglalkozik a nyelvtanári szerepek sokrétűségével. Ezek közül talán a legalapvetőbb, amely összefüggésben van a tanár nyelvtudásával, az úgynevezett „nyelvi konzulensi” szerep (Maggini 2011: 104). Az olasztanárnak tehát felkészültnek kell lennie arra, hogy diákjai nyelvi, nyelvhasználati és kulturális jellegű kérdéseket tesznek fel neki, amelyekre válaszokat várnak.

Az idegen nyelvek módszertanával foglalkozó munkák örökzöld témája az óravezetés nyelve. Van, aki radikálisan megtiltaná az olasztanárnak, hogy közvetítő nyelvet használjon, mások arra biztatnak, hogy ne féljünk az anyanyelv használatától sem (Mezzadri 2003: 62–67; Bárdos 2005: 22; Holló et al. 1996: 171–174). Nyitrai azt is megemlíti, hogy az olasz nyelvű óravezetés a beszédértést is fejleszti, ráhangolódást jelent a tanulók számára a későbbi, anyanyelvi beszélőkkel folytatott valódi kommunikációra (Nyitrai 2002: 42).

Mindemellett azt is érdemes megjegyeznünk, hogy még ha a tanár egyéb modelleket is hoz az órára (audiovizuális anyagok), illetve még ha a mai infokommunikációs technikával áthatott világunkban a nyelvtanulók egyre könnyebben teremthetnek is kapcsolatot anyanyelvi beszélőkkel, akkor is ő, a tanár, marad a modell, akit a nyelvtanulás során imitálni kell (Nyitrai 2002: 42; Spagnesi 2011: 116; Balboni 2012: 233).

Ha a fentiek tükrében megköveteljük az olasztanároktól az olasz nyelvű óravezetést, illetve elismerjük, hogy – nem célnyelvi környezetben, legalábbis a nyelvtanulási-nyelvelsajátítási folyamat kezdeti szakaszában – ők jelentik a nyelvtanulók számára az elsődleges kapcsolatot az elsajátítandó idegen nyelvvel és kultúrával. Ezért ismét csak hangsúlyozni tudjuk, mennyire fontos, hogy a tanárok jól tudjanak

olaszul: az olasz nyelvű óravezetésnek folyékonyan kell történnie, a tanárnak törekednie kell arra, hogy beszédében valódi hibák ne vagy csak egészen kis mértékben forduljanak elő úgy, hogy mindez a lehető legkevesebb erőfeszítésébe kerüljön, hiszen az óra közben sok más egyéb módszertani, pedagógiai és egyéb teendője van, amelyekre oda kell figyelnie.

Végül, de nem utolsósorban nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a tanárokkal szemben elvárás, hogy magukat mind formális, mind pedig informális keretek között folyamatosan és rendszeresen továbbképezzék. A minél szélesebb körű, minőségi szakmai kommunikációhoz elengedhetetlen az idegen nyelvű szakirodalom ismerete, illetve a külföldi kollégákkal folytatott párbeszéd. Ehhez szintén magas szintű nyelvtudásra van szükségük.

1.2. Mennyire kell az olasztanárnak tudnia olaszul?

Abban a tekintetben, hogy pontosan milyen szintűnek is kell lennie ennek a nyelvtudásnak, a szakmai meghatározások elég nagyvonalúak. Kevés munka foglalkozik ezzel a kérdéssel. A tanári mesterképzésről szóló oktatási miniszteri rendelet képzési és kimeneti követelményeiben (KKK 2010) a mesterképzésben végzett olasztanárrok számára legalább C1 szintű nyelvismeretet szab meg.

Az olaszországi olasztanárképzés kiemelkedő alakja, Pierangela Diadori leírja, hogy az olasztanár számára a pályára való alkalmasság 'elengedhetetlen feltétele' (*conditio sine qua non*): a magas szintű nyelvtudás (Diadori 2011: 173). A nem anyanyelvi beszélő olasztanárok számára ő is legalább C1 szintű nyelvtudást ír elő. Ezt követően megfogalmazza a feladatokat a képző intézmények számára is: minden beavatkozást és eszközt meg kell adniuk a hallgatók számára, hogy a) elérjék ezt a szintet, hogy b) képesek legyenek ennek a kompetenciaszintnek a fenntartására, továbbá eszközöket és módszereket kell biztosítani a leendő nyelvtanárok számára, hogy c) képesek legyenek ismereteiknek és képességeiknek rendszeres önellenőrzésére (Diadori 2011: 173).

A Sienai Külföldiek Egyetemének nyelvvizsgaközpontja által kidolgozott, egynyelvű, nemzetközileg elismert olasz (CILS) nyelvvizsga esetében azonban a C2 szint leírásánál olvashatjuk, hogy ez az a szint, amelyen annak a külföldinek lennie kell, aki tanítani akar (Barni et al. 2009: 40). Ugyanezen központ azonban az egyetem módszertani (DITALS) vizsgaközpontjával közösen kidolgozta a CILS-DIT/C2 elnevezésű, az olasz iskolarendszerben tanító külföldi, nem anyanyelvű olasztanároknak szóló vizsgáját is, amely egyszerre méri a vizsgázók szakmódszertani és nyelvi ismereteit (CILS/DITALS 2010: 2; Barni 2011: 314). Ez a vizsga, ahogy az elnevezése is mutatja, szintén C2 szintű nyelvtudást vár el az Olaszországban olasztanárként érvényesülni kívánó külföldiektől.

Még ha a C2 szintet a mindennapokban sokan az anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciájával teszik is egyenlővé, kiemelkedően fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy

a vonatkozó szakirodalom nem tesz egyenlőségjelet a C2 szintű nyelvtanuló és az anyanyelvi beszélő nyelvi készlettára közé (KER 2002: 46; Barni et al. 2009: 40). Nem támasztunk tehát teljesíthetetlen követelményeket az olasztanárokkal szemben, ha C2 szintű nyelvtudást várunk el tőlük, de úgy véljük, ezzel minél inkább sarkallhatnánk őket nyelvismeretük folyamatos, rendszeres fejlesztésére, karbantartására. Mindezek ismeretében érdemes tehát a nyelvtanárookra is nyelvtanulóként tekinteni. Ezt a jelenséget, miszerint nyelvtanárként egyszerre vagyunk ugyanannak a tantárgynak tanulói és tanárai, nevezi Medgyes (1995: 116) tanári „szizofréniának”, amely egész pályánkat, talán minden más tantárgynál markánsabban, végigkíséri.

A nyelvpedagógiában a hetvenes évek óta, Selinker munkássága nyomán, ismert fogalom a 'köztes nyelv' (interlanguage). Ez a nyelvtanulók által, a tanulási folyamat során elsajátított, dinamikus, állandóan mozgásban lévő nyelvi rendszer, amely formailag (a különböző elsajátítási stádiumokban különböző mértékben) különbözik a célnyelvtől. A nyelvtanárok által használt nyelv, lévén, hogy maguk is tanulták, tanulják, ilyen köztes nyelvnek tekinthető, még akkor is, ha egy haladó szintű köztes nyelvnek, amelyre több mint kielégítő morfoszintaktikai kompetencia jellemző (Selinker 1972; Villarini 2011: 198–199; Schmidt 2012: 43). Az tehát, hogy a nyelvhasználó, jelen esetben maga a nyelvtanár, hibázik, a nyelvtanulási-nyelvvelsajátítási folyamat természetes velejárója. Ugyanakkor a hibák az adott beszélő köztes nyelvnek állapotáról tájékoztatnak bennünket, visszajelzést adnak számunkra, hogy mivel is kell még foglalkoznunk, hogy nyelvtudásunkat tökéletesítsük. Ezek a hibák azok, amelyek miatt a tanárképzésben oktatók és maguk a hallgatók is az elmúlt években gyakran panaszkodnak nyelvtudásuk hiányosságaira.

Mindennek tükrében nyelvfejlesztő programot hirdettünk, amelyekre végzős és az elmúlt években végzett olasztanár szakos hallgatók jelentkeztek, hogy nyelvtudásukat fejlesszék. Jelen kutatás a jelentkezők írásbeli és szóbeli produkcióin vizsgálta az előforduló hibák mennyiségét, típusait, valamint hogy a létrehozott szövegek a *Közös európai referenciakeret* (KER 2002) mely szintjeire sorolhatók be. A kutatás eredményeivel és a levont tapasztalatokkal az ELTE BTK Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszékén folyó nyelvfejlesztési kurzusok hatékonyabbá tételéhez szeretnénk hozzájárulni. A célunk az volt, hogy választ adjunk a következő kérdésekre: a) eléri-e a hallgatók a tanári pálya gyakorlásához megállapított szükséges C1 szintű nyelvtudást; b) mennyi hibát vétének írásbeli és szóbeli megnyilatkozásaik során; c) mely nyelvtani jelenségek okozzák számukra a legnagyobb gondot?

A hipotéziseink a következők: 1. a korábbi személyes – közvetett és közvetlen – tapasztalatainkat, valamint azt a tényt figyelembe véve, hogy a jelentkezett hallgatók önkéntes alapon, saját hiányosságaik tudatában jelentkeztek a programra, úgy gondoltuk, hogy a hallgatói szövegek a bennük előforduló hibák mennyisége miatt nem érik majd el a tanári mesterképzés kimeneti követelményeként meghatározott C1 szintet; 2. az írott szövegek kevesebb hibát tartalmaznak, mint a szóbeli produkciók; 3. az írott szövegek nem tartalmaznak implicit (igeneves) alárendeléseket.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

E tanulmány írásakor az eddig elemzett 6 végzős tanár szakos hallgató eredményeiről tudunk beszámolni. A hallgatók írásbeli és szóbeli szintfelmérésen vettek részt. A szintfelmérés egy irányított írásbeli és egy irányított szóbeli szövegalkotási feladatból állt.

Az írásbeli részben a hallgatóknak 60 perc állt rendelkezésükre, hogy egy olasz anyanyelvű angoltanárnő 167 szavas panaszkodó levelére (Milani 2011) 180–200 szóban válaszoljanak. A szövegalkotáshoz nyomtatott szótárt és internetet használhattak. Az ok, amiért az idézett szöveget választottuk, az, hogy a KER is javasolja a nyelvhasználat kontextusának vizsgálatát, vagyis azt, hogy a nyelvhasználók milyen helyzetekben használják nyelvtudásukat (KER 2002: 57–61; CILS/DITALS 2010: 3–4). A szintfelmérés szóbeli részén a hallgatóknak 15 perc állt rendelkezésükre, hogy elolvassanak egy kétoldalas (karakterszám: 5307), olasz nyelvű interjút (lásd: melléklet), amelyet ezután önállóan, körülbelül 5 percen kellett olaszul összefoglalniuk (Borriello 2007). A hallgatók szóbeli produkcióit rögzítettük, majd leírtuk a szövegeket. A vizsgálatokhoz mind a hangfelvételeket, mind pedig az átiratokat felhasználtuk.

A hallgatói szövegeket a következő szempontok alapján vizsgáltuk meg: a) a szövegeket összevetettük a KER globális szintleírásaival, ellenőriztük a C1 szinten elvárt általános kritériumok (1. és 4. táblázat) teljesülését; b) a szövegeket összehasonlítottuk a KER olasz nyelvű változatának kidolgozói által közzétett C1 szintű mintaprodukciókkal (az ábrákon és a táblázatokban: *Minta*), megvizsgálva a hibák számát, típusait, valamint a szövegekben előforduló nyelvtani szerkezeteket; valamint c) az írásbeli szövegalkotási feladat hallgatói produktumait összehasonlítottuk az eredeti címzett, anyanyelvi beszélő válaszlevelével is. Tettük ezt annak ellenére, hogy a CILS vizsgaszintjeinek leírásában is az szerepel, hogy noha ezen a szinten a nyelvhasználó kiváló jártasságot tanúsít a nyelvben, mégsem hasonlítható össze teljes mértékben az anyanyelvi beszélő szintjével (Barni et al 2009: 40). Mindazonáltal érdekesnek tűnt az összevetés abban a tekintetben, hogy az anyanyelvi beszélő (az ábrákon és a táblázatokban: *ANYB*) által használt szerkezetek iránymutatást adhatnak, hogy miben és milyen mértékben kell a nem anyanyelvi nyelvhasználóknak még fejlődniük, hogy az előbbit minél jobban megközelíthessék. Az olasz és magyar grammatikai jelenségek és elnevezéseik megfeleltetésekor két hagyományos leíró nyelvtan terminológiáját vettük alapul (Dardano–Trifone 1985; Keszler–Lengyel 2002), az adatok és eredmények bemutatásakor a magyar nyelvészetben elfogadott terminológiát használjuk.

3. Eredmények

A hallgatói szövegeket elolvasva, meghallgatva, első ránézésre kezdő-középfeladói szinten álló nyelvtanulók ügyetlen, óvatos vagy kalandor próbálkozásaihoz szokott tanári szemünk és fülünk akár elégedettséggel is nyugtázhatná, hogy alig találunk

bennük hibát, ezek közül is mindössze egy-kettő van, amely akadályozza a szövegek megértését. Ám önmagában az, hogy szám szerint hány hiba fordul elő egy-egy produkcióban, úgy véljük, nem elegendő ahhoz, hogy megállapíthassuk, valójában milyen szintű nyelvi kompetenciákkal rendelkezik a nyelvhasználó. Ezért lássuk, milyen eredményeket mutattak a további vizsgálódások.

3.1. Írásbeli szövegalkotás

Az írásbeli szövegalkotási feladat szövegeit először is a KER általános kritériumaival és a hozzájuk tartozó általános szintleírásokkal vetettük egybe, amelyeknek a C1 szintre vonatkozó összefoglalását az 1. táblázatban láthatjuk.

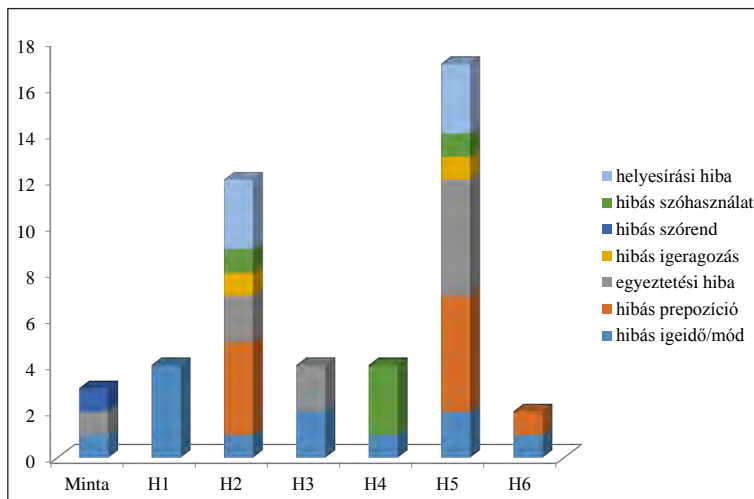
1. táblázat
Az írásbeli szövegekre vonatkozó kritériumok és globális szintleírások
(KER 2002: 77, 134, 137, 151)

Kritérium	Általános szintleírás
Általános írásbeli produkció	Világos, jól szerkesztett szövegeket tud írni összetett témákról, a lényeges, fontos kérdéseket hangsúlyozza, a nézeteket kiegészítő gondolatokkal, érvekkel és megfelelő példákkal fejt ki és támasztja alá, és megfelelő befejezéssel kerekíti le.
Koherencia és kohézió	Világos, gördülékeny, jól szerkesztett szöveg létrehozására képes, jól használja a szervezőelemeket, kötőelemeket és kohéziós eszközöket.
A szókincs terjedelme	Jól használja széles körű szókincsét, az esetleges hiányokat körülírásokkal könnyedén áthidalja; ritkán kell keresgélnie a kifejezéseket vagy elkerülési stratégiát alkalmaznia. Jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat.
Grammatikai helyesség	A grammatikai helyesség magas szintjét következesen fenn tudja tartani; hibák ritkán fordulnak elő, és nehezen észrevehetőek.

Ezeknek az értékelési skáláknak az alkalmazása, ahogy azt például a német Profile deutsch szerzői is megjegyzi, erőteljesen szubjektív, nagymértékben függ az olvasótól (Glaboniat et al 2005: 102). Így mindössze azt jelenthetjük ki, hogy véleményünk szerint mindegyik hallgatói szövegről megállapíthattuk, hogy az általános írásbeli produkcióra, valamint a koherenciára és kohézióra vonatkozó kritériumoknak megfeleltek: világos, érthető, gördülékeny, megfelelően tagolt, könnyen olvasható szövegeket olvashattunk. A szókincsre vonatkozó kritériumot alaposabban nem vizsgáltuk, mivel a szövegalkotáásra szánt idő alatt a hallgatók rendelkezésére állt mind nyomtatott szótár, mind pedig internethasználat, az esetleges ismeretlen szavaknak tehát utána tudtak járni. Mindössze néhány esetben fordult elő ennek ellenére – vagy éppen ennek köszönhetően – hibás, a megértést némileg nehezítő szóhasználat. Ezek számszerű előfordulását az 1. ábrán is feltüntettük.

Behatóan foglalkoztunk azonban a grammatikai helyességre vonatkozó kritérium teljesülésével. Ami a hibák típusait illeti, figyelembe véve, hogy a nyelvtanulók által létrehozott szövegekben különféle hibákkal találkozhatunk (Bárdos 2000: 221; Benucci 2011: 286), a hibákat eredetük szerint nem kategorizáltuk, csak a mai standard olasz nyelv morfoszintaktikai formarendszerének szabályaiba ütköző formai hibákkal foglalkoztunk, és csak aszerint csoportosítottuk őket, hogy mely nyelvtani jelenségek terén merültek fel. Ez az 1. ábrán látható.

Az 1. ábra alapján az is nyilvánvalóvá válik, hogy nincsenek értelemzavaró hibák, a 200-300 szavas produkciók esetében a 2-4 apróbb hiba még tolerálható lenne. A hibák számának tekintetében a H2 és H5 jelű hallgatók mutatnak csak kiugrást. Az ő produkcióikat olvasva kijelenthetjük, hogy az általuk létrehozott szövegek nem felelnek meg a referenciakeretben kifejtett általános szintleírás grammatikai helyességi kritériumának.



1. ábra

Az írásbeli produkciókban előforduló hibák típusai és eloszlásuk

A szövegekben előforduló hibák számszerűsítésén felül azonban azt is meg kellett vizsgálnunk, hogy mennyire igényesen megformált szövegekkel van dolgunk, ehhez azonban a KER általános leírási szintjei nem adnak elegendő útmutatást. Kézenfekvőnek tűnt volna a vizsgálatához 2010-es *Profilo della lingua italiana* című munka iránymutatásait alapul venni, C1 szintre azonban még nincsenek deskriptorok (Spinelli 2010: 51). Ezért a Sienai Külföldiek Egyetemének CILS vizsgaközpontja által összeállított skálákat vettük alapul. Ezen belül is a morfoszintaktikai sillabuszt választottuk ki, vagyis hogy az egyes szinteken a nyelvvizsgálóknak milyen morfoszintaktikai szerkezeteket kell tudniuk produktívan használni, és megvizsgáltuk ezeknek az előfordulását a hallgatói szövegekben.

A C1 szinten elvárt nyelvtani jelenségeknél első helyen szerepel a szenvedő szerkezet, amely a vizsgált hallgatói szövegekben egyszer sem fordult elő, míg mind a mintában (Spinelli–Parizzi 2010), mind az anyanyelvi beszélőnél (Milani 2011) előfordulnak passzív struktúrák. A hallgatói szövegekben fellelhető hiány oka lehet: a) a magyar nyelvben ritka előfordulás (transzfer); b) a téma miatt indokolt személyes involváltság, tanácsadás, aktív szerep. Ezen felül haladó szinten az összetett mondatok szintaxisa játszik kiemelkedően fontos szerepet, hiszen a mondatösszetételek azok, amelyeknek segítségével tagolt, igényesen szerkesztett, megfelelő bonyolultságú szövegeket hozhatunk létre. Ezért megvizsgáltuk, hogy a mellé- és alárendelések különböző típusainak ismeretét és aktív használatát a CILS-nyelvvizsga mely szinteken várja el a nyelvtanulóktól. Ezt a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat

A CILS-nyelvvizsgán a vizsgázóktól produktívan elvárt szintaktikai szerkezetek összefoglalása A1–C1 szinten (Barni et al. 2009: 21–46)

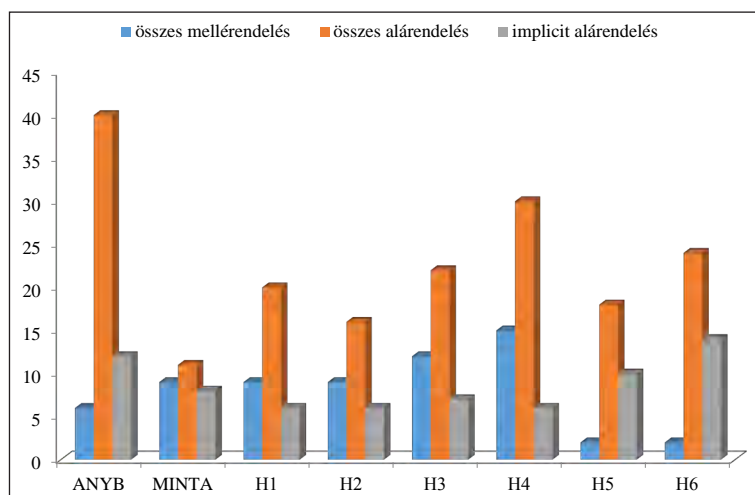
Szint	Mellérendelés	Alárendelés	
		explicit	implicit
A1	kapcsolatos (<i>és</i>); ellentétes (<i>de</i>)	okhatározói (<i>mert</i>); időhatározói (<i>amikor</i>)	célhatározói (<i>per</i>)
A2	választó (<i>o</i>); ellentétes (<i>invece, non solo ... ma anche</i>); következtető (<i>allora</i>); magyarázó (<i>infatti</i>)	tárgyi; vonatkozó (alanyi); (valós) feltételes (<i>se</i>)	
B1	kapcsolatos; ellentétes; magyarázó	vonatkozó időhatározói; okhatározói	tárgyi
B2	választó; következtető	megengedő következményes alanyi; célhatározói; hasonlító; (valós) feltételes	időhatározói
C1			következményes; megengedő; vonatkozó (lehetséges és lehetetlen) feltételes; módhatározói; szembeállító; kizáró; szűkítő; közbeékelődéses

A 2. táblázatból látszik, hogy haladó szinteken az alárendelés játszik nagyobb szerepet, a mellérendelések összes típusának használata gyakorlatilag már a B1–B2 szinteken elvárt. A mellérendeléseknél az alárendelések már önmagukban is összetettebbek, ezen belül az igeneves, úgynevezett implicit alárendelések azonban különösen fontosak az igényes olasz nyelvhasználatban. Véleményünk szerint ezek

jelentik az igazán jelentős szintugrást az olasz tudásban. A hallgatói szövegekben az előfordulásuk ezzel szemben, ahogy a 3. táblázat és a 2. ábra is jól mutatja – elenyésző.

3. táblázat
Az írásbeli produkciókban előforduló alárendelések típusai

Szint	Alanyi		Tárgyi		Határozói										Vonatkozó		Sajátos jelentés-tartalmú				
	E	I	E	I	cél		ok		mód		idő		egyéb		E	I	feltételes		megengedő	hasonlító	következményes
					E	I	E	I	E	I	E	I	E	I			E	I			
ANYB	3	1	14	4	-	4	1	-	-	1	1	-	-	1	7	-	2	-	-	-	1
Minta	-	-	1	-	1	4	-	-	-	3	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-
H1	1	-	10	3	-	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
H2	2	1	2	1	-	1	-	-	-	2	1	-	-	-	5	-	-	1	-	-	-
H3	-	2	7	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1	6	-	2	-	-	-	-
H4	2	2	4	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	1	8	3	6	-	1	-	-
H5	-	3	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	1	-	-	-	-
H6	-	2	2	3	1	5	1	-	-	-	-	-	2	4	1	-	2	-	-	1	-



2. ábra
Az írásbeli produkciókban előforduló alá- és mellérendelések

A 3. táblázatban szürkével jelöltük azokat az alárendelés-típusokat, amelyeket a CILS-vizsgáztatók a haladó (C1–C2) szintre utalnak. Ebből jól látható, hogy vannak

hallgatói szövegek, amelyekben ezekből a típusokból egy sem fordul elő. A 2. ábra adataiból pedig azt állapíthatjuk meg, hogy jelentős eltérések mutatkoznak az anyanyelvi beszélő által létrehozott válaszszöveg, valamint a hallgatói szövegek között abban a tekintetben, hogy milyen arányban használják ezeket a szerkezeteket. Szembetűnő például, hogy milyen arányú a mellé- és alárendelések száma, illetve a használt implicit alárendelések száma. A 2. ábra jól mutatja azt a fejlődési irányt, amelyet a hallgatóknak célként kell kitűzniük maguk elé az igényes olasz nyelvhasználat megközelítéséhez.

3.2. Szóbeli szövegalkotás

Ahogy az írásbeli szövegalkotási feladat esetében, úgy a szintfelmérés szóbeli részén létrehozott szövegeket is először a KER általános kritériumaival és általános szintleírásaival vetettük egybe. A C1 szintű szóbeli szövegekre vonatkozó megállapításokat a 4. táblázatban foglaltuk össze. Ebben az esetben talán még fontosabbnak tartjuk hangsúlyozni, mennyire erős is az értékelő szubjektív véleménye az értékelő skálák alkalmazásakor (Glaboniat et al 2005: 102).

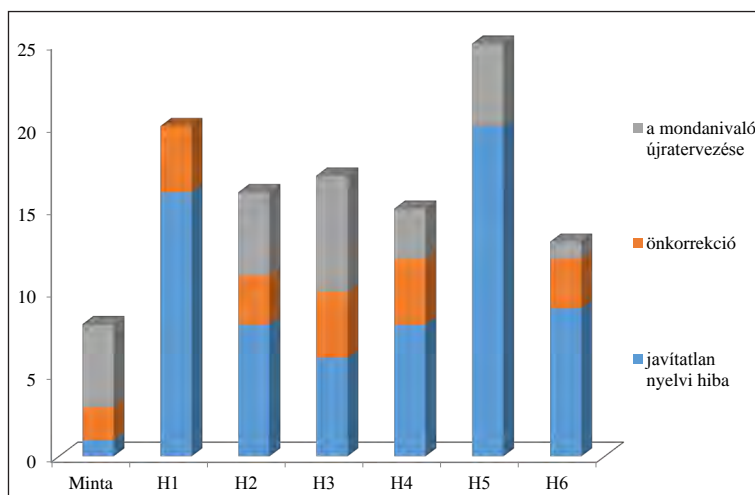
4. táblázat

A szóbeli szövegekre vonatkozó kritériumok és globális szintleírások
(KER 2002: 74, 134,137, 156)

Általános beszédprodukción	Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni.
Grammatikai helyesség	A grammatikai helyesség magas szintjét következesen fenn tudja tartani; hibák ritkán fordulnak elő, és nehezen észrevehetőek.
A szókincs terjedelme	Jól használja széles körű szókincsét, ritkán kell keresgélnie a kifejezéseket vagy elkerülési stratégiát alkalmaznia.
Szóbeli folyékonyosság	Folyékonyan és természetes módon, szinte erőfeszítés nélkül tudja kifejezni magát. A természetes, gördülékeny beszédben csupán egy fogalmi szempontból nehéz téma akadályozhatja.

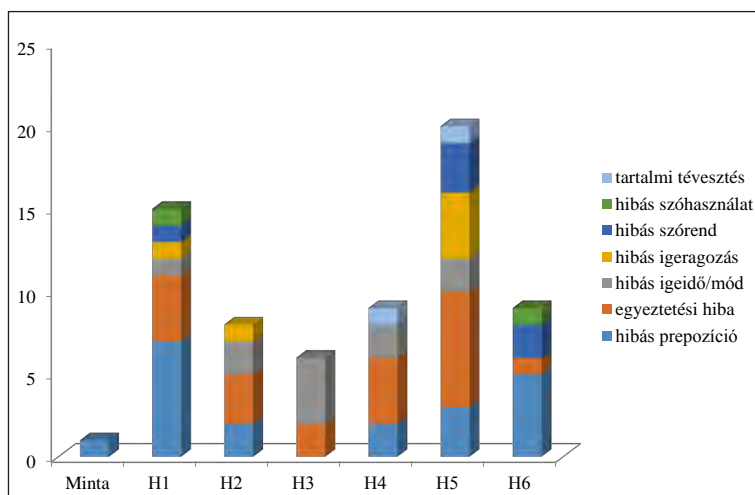
Ami az általános beszédprodukción jellemzését illeti, valóban világos, részletes bemutatásokkal találkoztunk. Mindössze két hallgató szövegében fedeztünk fel egyegy félreértést (ld. a 4. ábrán – *tartalmi tévesztés*), nevezetesen azt, hogy a szóban forgó filmnek Raoul Bova a főszereplője és a producere, nem pedig a rendezője volt. Ettől eltekintve mindegyik szöveg teljes mértékben érthető volt. A szókincsterjedelmek kritériumát, ahogyan az írásbeli szövegek esetében, úgy itt sem vizsgáltuk alaposabban, hiszen a hallgatók rendelkezésére állt az interjú szövege, amelyet szóban

kellett összefoglalniuk. A nagymértékű szubjektivitás kiküszöbölésére a szóbeli folyékonyság kritériumának teljesülésére irányuló elemzéskor azt vizsgáltuk, hogy hányszor fordult elő megakadás, amelynek oka a mondanivaló újratervezése vagy az észrevett hibák javítása volt. Ezeknek a hallgatói szövegekben előforduló arányát a 3. ábra foglalja össze. A 3. ábrán látható a javítatlan hibák száma is. A C1 szint általános leírása a szóban is a grammatikai helyesség magas szintű, következetes fenntartását követeli meg, s a zavaró, a megértést akadályozó hibákat nem tűri.



3. ábra

A szóbeli szövegekben előforduló megakadások és hibák eloszlása



4. ábra

A szóbeli szövegekben előforduló hibák és eloszlásuk

A 4. ábrán a szövegek javítatlanul maradt hibáinak típusait és eloszlásukat láthatjuk. A legszembetűnőbb az, hogy a C1 szintű mintában (Spinelli–Parizzi 2010) mindössze egy észrevehető formai hiba található, egy előjárószó-tévesztés. A hallgatói szövegekben előforduló hibák száma jóval meghaladja ezt. A leggyakoribbak itt is a prepozíciók megválasztását, a helyes igeidő- és igemód kiválasztását érintő, valamint az egyeztetési hibák – mind olyan jelenség, amely az olasz nyelvben létezik, a magyarban viszont nem, tehát valószínűsíthetően a háttérben transzferjelenségek állhatnak, amelyek arra utalnak, hogy az érintett hallgatók nem a célnyelven gondolkoznak.

A szóbeli produkciókban nem vizsgáltuk az előforduló nyelvtani szerkezeteket összetettségét, mivel úgy véljük, a magas fokú szerkesztettség az írott nyelv, valamint az előre elkészített beszédek sajátja, és a minta (Spinelli–Parizzi 2010) sem bővelkedik ilyenekben. Ezen felül a nyelvtanár mindennapi munkája során szükséges spontán beszéd legfőbb kritériuma az érthetőség, és természetesen – amely tekintetben a vizsgált hallgatóknak még bőven van tennivalójuk – a nyelvhelyesség.

4. Következtetések

Jelen kutatásban azokra a kérdésekre igyekeztünk válaszolni, hogy elérik-e a hallgatók a tanításhoz elengedhetetlen, legalább C1 szintű nyelvtudást, mennyire hibásak írásbeli és szóbeli megnyilatkozásaik, és melyek azok a nyelvtani jelenségek, amelyek a legtöbb fejtörést okozzák számukra. Kutatásunkat megelőzően az adatoktól annak megerősítését vártuk, hogy a hallgatói szövegek, a bennük előforduló hibák mennyisége miatt nem érik majd el a tanári mesterképzés kimeneti követelményeként meghatározott C1 szintet. E hipotézisünk részben teljesült, mivel az ezen a szinten elvárt általános szövegalkotási – a koherenciára és a kohéziós elemek használatára, valamint a szókincs terjedelmére és alkalmazásra vonatkozó – kritériumok a legtöbb esetben teljesültek, és a szövegek a grammatikai helyesség tekintetében is (néhány kiugróan magas hibaszámtól eltekintve) megfeleltek az általános szintleírásnak. Mindazonáltal a további részletes vizsgálatok megmutatták, hogy a használt morfoszintaktikai szerkezetek bonyolultságát illetően a szövegek inkább a B2 szinten elvárt követelményekhez közelítenek.

Az a hipotézisünk, mely szerint az írott szövegek kevesebb hibát tartalmaznak, mint a szóbeli produkciók, beigazolódott. Ebből arra engedünk következtetni, hogy a hallgatóknak – talán kijelenthetjük, hogy a teljes nyelvtanulási folyamat egészében, de az egyetemi pályafutásuk során biztosan – inkább írásban kell számot adniuk tudásukról, kevés lehetőségük adódik szóbeli megnyilvánulásra.

Azon kiinduló feltevésünk, miszerint az írott szövegek nem tartalmaznak implicit (igeneves) alárendeléseket, csak részben teljesült. A hallgatói szövegekben szinte

kivétel nélkül előfordultak implicit alárendelések, még csak nem is elenyésző mértékben, ezek a szerkezetek azonban szerkesztettségüket tekintve általában a kezdő-középhaladó szintekhez rendelhetők, és inkább a nyelvtanulási folyamat elején rögzültek a hallgatókban, kívülről megtanult szerkezeti egységekként, és kevéssé tesznek tanúbizonyságot arról, hogy a hallgatók mennyire képesek bonyolult szerkezetű szövegek létrehozására. Annak az oka, hogy a hallgatói szövegekben miért fordulnak elő ilyen kevésszer az anyanyelvi olasz beszélők választékos írásbeli szövegeiben szinte hemzsegő implicit formák, talán a tanításuk és az elsajátításuk nehézségeiben keresendő. Bizonyos alakok már a nyelvtanulás korai szakaszában is megjelennek, akár fordulatként, megtanulandó lexikai egységként. Gondoljunk például csak a *per* előjárószóval és főnévi igenévvel kifejezett célhatározói mellékmondatra: *Studio italiano per lavorare in Italia*. – Ezt, vagy ehhez hasonlót, már szinte az első olaszórákon megtanulják a nyelvtanulók. Ezeket a gyakorló olasztanárok később általában segítségül is hívják a mondatrövidítés tanításakor, azonban mire erre sor kerül, a nyelvtanulók köztes nyelve sok esetben már nem elég érzékeny arra, hogy ezeket tudatosan beillesse a saját formálódó nyelvrendszerébe. (Az implicit szerkezetek program szerinti elsajátítására általában a nyelvtani haladási menet végén kerül sor – mintegy összefoglalásaként az eddig tanultaknak. Jó esetben – ugyanis a középiskolai tanulmányokba lehet, hogy nem is férnek bele.) Pedig ha a nyelvtanulási folyamat korai szakaszaiban megjelenő, egyszerűbb szerkezeteket megfelelő időben tudatosítanánk, akkor talán a fennmaradó, bonyolultabb struktúrák is könnyebben beépülnének a nyelvtanulók saját köztes nyelvébe (Horváth T. 2008: 149). Ha minderre sor kerül, jól kiválasztott tananyaggal, megfelelő fokozatossággal és a megfelelő tanítási technikákkal, akkor ezek a hibák vagy inkább hiányosságok elkerülhetők (Bárdos 2000: 221).

Összességében azt gondoljuk, hogy az utóbbi évtizedekben végbemenő nyelvpedagógiai-módszertani változások jelentősek voltak, és nagy valószínűséggel közrejátszottak abban is, hogy a nyelvtanításban, a nyelvtanítási folyamat elején meghatározott kimeneti célok megfogalmazásakor a hangsúly a nyelvhelyességről a folyékonyág, illetve folyamatosság felé tolódott el. A kommunikatív nyelvvoktatási szemlélet átalakította a nyelvi korrektség fogalmát, és átértékelődött az explicit nyelvtanítás szerepe is (Bárdos 2002: 122). Vannak azonban olyan nyelvtanítási kontextusok – és a tanárképzés ezeknek egyike, ahol a nyelvtanulóknak nem elegendő a megértés, a megérthetőség kritériumainak megfelelniük, a nyelvhelyességnek nagyobb szerepet kell kapnia. Érdemes volna ezért ezen a szinten, ebben a kontextusban a nyelvtanítást észszerűen rehabilitálni. Nem a nyelvtani-fordító módszer ridegségét hiányoljuk. Annak fontosságát szeretnénk hangsúlyozni, hogy különösen az anyanyelvünkben nem létező, ám az idegen nyelvben fontos szerepet játszó bonyolult nyelvtani struktúrákat tudatosítsuk a nyelvtanulóknak, hiszen lehet, hogy eddig is kellő mennyiségben találkozhattak velük (olvasott és hallott szövegekben), de ha nem tudatosítják őket, nem épülnek be az aktív nyelvhasználatukba, és így

elmarad az a minőségi szintugrás, amely szükséges ahhoz, hogy köztes nyelvük minél jobban megközelítse majd a jövőben az anyanyelvi beszélők nyelvrendszerét.

Idézzük itt újra a már a bevezetőben említett Diadorit, aki a tanárképzésért felelős felsőoktatási intézményeknek számára hármass célkitűzést ír elő: a) a kívánt nyelvi szint elérése; b) az elért nyelvi szint fenntartása; c) a rendszeres önértékelés (Diadori 2011: 173). A tanárképzés nyelvfelkészítési kurzusainak feladatai a fentiek szellemében tehát, hogy minden eszközt és segítséget megadjanak hallgatóiknak, hogy nyelvtudásuk fejlődjön (ehhez elengedhetetlen a hallgatói szükségletek felmérése, felvételükkor az aktuális nyelvi szintjük megállapítása). Ezen felül módszereket és technikákat kell a hallgatók rendelkezésére bocsátaniuk, hogy az elért nyelvtudásukat hogyan tudják pályájuk során folyamatosan szinten tartani, fejleszteni, saját nyelvi szintjüket rendszeresen felmérni, és a további fejlesztési célokat meghatározni.

Források

- Borriello, Massimo (2007): Raoul Bova in barca contro il pregiudizio. In: Buono
Hodgart, Lia (2009): Capire l'Italia e l'italiano. Lingua e cultura italiana oggi. Livello intermedio-avanzato. Perugia: Guerra. 191–192.
- Milani, Isabella (2011): Ho problemi a gestire una classe. La professoressa Isabella Milani è online. <http://laprofessoressavirisponde.blogspot.hu/2011/10/ho-problemi-gestire-una-classe.html> (2014. 11. 26.)
- Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010): Esempi di produzioni orali di apprendenti. C1 – Riferire la trama di un film – Geraldine. Profilo della lingua italiana. http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/flv/geraldine.html (2014. 11. 26.)
- Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010): Esempi di produzioni scritte di apprendenti. C1 – Argomentare. Profilo della lingua italiana. http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/esempi-scritti.html (2014. 11. 26.)

Szakirodalom

- Balboni, Paolo E. (2012): Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002): Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2005): Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barni, Monica (2011): Le certificazioni di italiano L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori – Le Monnier. 308–319.

- Barni, Monica – Bandini, Anna – Sprugnoli, Laura – Lucarelli, Silvia – Scaglioso, Anna Maria – Strambi, Beatrice – Fusi, Chiara – Arruffoli, Anna Maria (2009): Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Università per Stranieri di Siena. Perugia: Guerra.
- Benucci, Antonella (2011): La correzione degli errori in italiano L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori – Le Monnier. 284–297.
- [CILS/DITALS] = Centro Certificazione CILS/DITALS, Università per Stranieri di Siena (2010): Certificazione CILS-DIT/C2. Certificazione di Italiano Lingua Straniera e Didattica in Italiano/livello C2. Sillabo degli esami. http://cils.unistrasi.it/public/articoli/82/Files/cils-dit_c2.pdf (2014. 11. 26.)
- Dardano, Maurizio – Trifone, Pietro (1985): La lingua italiana. Bologna: Zanichelli.
- Diadori, Pierangela (2011): La formazione iniziale del docente di italiano L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori – Le Monnier. 170–187.
- Glaboniat, Manuela – Müller, Martin – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Berlin – München: Langenscheidt.
- Holló Dorottya – Kontráné Hegybíró Edit – Timár Eszter (1996): A krétától a videóig. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváth T. Krisztina (2008): Grammatiche critiche. Budapest: Editio Mediterranica.
- [KER] = Európa Tanács (2002): Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Keszler Borbála – Lengyel Klára (2002): Kis magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [KKK] = A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 2010. május 14-i módosításai után. <http://www.nefmi.gov.hu/kkk> (2014. 11. 26.)
- Maggini, Massimo (2011): I ruoli e le aree disciplinare di riferimento per il docente di L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori – Le Monnier. 103–113.
- Medgyes Péter (1995): A kommunikatív nyelvoktatás. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Mezzadri, Marco (2003): I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue. Perugia: Guerra.
- Nyitrai Tamás (2002): Olasztanárok kézikönyve. Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény – PONTE Alapítvány.

- Schmidt, Ildikó (2012): Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13/1. 43–50.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- Spagnesi, Maurizio (2011): Dinamiche di gruppo nella classe di L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori – Le Monnier. 114–126.
- Spinelli, Barbara (2010): Dai „can do” del Quadro ai „descrittori linguistici del Profilo della lingua italiana: tratti distintivi dei livelli A1, A2, B1, B2. In: Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca: *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*. Firenze: La Nuova Italia. 25–51.
- Villarini, Andrea (2011): Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2. In: Diadori, Pierangela (cur.): *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori – Le Monnier. 196–205.

Melléklet

Legga la seguente intervista e la riassumi oralmente.

Raoul Bova in barca contro il pregiudizio di Massimo Borriello (da Ciak)

Si tiene nella splendida cornice della sala Pietro da Cortona dei Musei Capitolini di Roma la conferenza stampa per la presentazione di *Io, l'altro*, film interpretato e prodotto da Raoul Bova che racconta la storia di due pescatori, un siciliano e un tunisino che, nella solitudine della loro barca in mezzo al mare, si ritrovano a mettere alla prova un'amicizia decennale, sporcata dall'ombra del sospetto fatto calare sul ragazzo arabo dalle notizie provenienti via radio. Notizie che farebbero pensare a lui come ad un terribile terrorista. Mohsen Melliti scrive e dirige questa intensa storia di sospetto e pregiudizio che fa da specchio dei nostri tempi, nei quali a dominare è sempre più la paura nei confronti dell'altro. Ad interpretarla Bova e Giovanni Martorana.

– Raoul Bova, lei oltre ad essere protagonista di *Io, l'altro*, è anche tra i produttori del film. Perché ha creduto così tanto in questo progetto?

– Quando ho letto la sceneggiatura mi è subito piaciuta e ho visto nel personaggio di Giuseppe la possibilità di calarmi finalmente in un ruolo importante. Per me era una bella scommessa partecipare a questo progetto, un modo per mettermi alla prova e dimostrare a me stesso a che punto della mia carriera artistica ero arrivato. Per la prima volta mi sono dato da fare in prima persona per produrre il film e pur di realizzarlo ho scelto di rinunciare al mio cachet.

– Io, l'altro è un film sul pregiudizio nei confronti dello straniero. In passato ha dichiarato di essere diventato razzista dopo l'11 settembre. Oggi si definirebbe ancora così?

– Dopo l'11 settembre c'era una paura che riguardava anche me, un sospetto dilagante verso un intero popolo, quello arabo. Ogni volta che vedevo una valigetta in aeroporto nelle mani di una persona dai tratti orientali mi facevo il segno della croce sperando di non saltare in aria. Mi sono vergognato di certi pensieri, ma ero vittima di un modo di pensare sbagliato e consideravo terrorista un'intera cultura. In realtà la maggior parte dei mussulmani sono bravissime persone, esattamente come lo è qualsiasi altro popolo. Ho pensato a noi italiani quando andavamo in America e a come ci consideravano e mi sono reso conto che la storia non ci ha insegnato niente.

– Crede che questo film possa servire ad ammorbidire questa paura?

– Quando abbiamo presentato il film a Los Angeles, un ragazzo arabo alla fine della proiezione si è avvicinato a noi e ci ha detto 'spero che questo film possa educare il mondo, perché io dopo l'11 settembre ho perso tutti i miei amici'. Questa paura diffusa ha provocato tanti danni, soprattutto a questo popolo considerato tutto come terrorista. Spero che il nostro film possa servire nel suo piccolo a far aprire gli occhi a chi si lascia condizionare.

– Da dove viene tutta questa angoscia per il terrorismo?

– In America c'è un bombardamento mediatico di ciò che succede in Iraq ed in Iran. Sono immagini anche subliminali che instillano nelle persone un piccolo germe contro il mondo orientale. Negli Stati Uniti ho visto coi miei occhi un videogame in cui, invece di sparare agli alieni, bisognava mitragliare degli arabi. È una situazione molto inquietante, come i servizi in televisione che invitano ad arruolarsi nell'esercito. Anche in Italia c'è questa paura diffusa dai media che hanno il potere di creare miti e suscitare odio. Bisognerebbe valutare bene ciò che si dice, si scrive, si fa vedere e non alimentare pregiudizi nei confronti del mondo orientale.

– Il film parla dei pregiudizi nei confronti dell'altro. Da dove vengono secondo lei?

– Questa storia non è solo sul pregiudizio verso gli arabi, ma un'analisi di questa paura creata a tavolino da un bombardamento continuo di notizie ed immagini mirato a vendere un progetto più grande, una guerra preventiva e permanente. Io sono ateo e non voglio prendere le difese di nessuno, ma gli amici dell'America sono gli stessi paesi che producono terroristi. Su 204 persone arrestate con l'accusa di terrorismo, poi, solo due sono state condannate. Per diventare terrorista bisogna avere cultura, come si dice nel film, non è qualcosa che può fare un uomo qualunque. Dopo l'11 settembre alcuni cittadini hanno perso la libertà e i diritti civili in situazioni infami, come il carcere di Guantanamo nel quale cessa qualsiasi concessione del diritto. Gli Stati Uniti hanno montato questa paura verso i paesi arabi con lo scopo di vendere una guerra in Afghanistan e una in Iraq. Ora stanno per venderne una anche in Iran.

– Perché i protagonisti del film, Giuseppe e Yousef, hanno lo stesso nome, anche se in due lingue diverse?

– L'uomo è una bestia con la stessa matrice e il film si intitola Io, l'altro per questo motivo. L'uomo è nemico di se stesso e nel film quello che si uccide è l'altro di se stesso.

Facciamo ora ad entrambi i protagonisti una domanda fondamentale e conclusiva: – Io, l'altro è anche un film sul sospetto che inficia una grande amicizia, arrivando a distruggerla. Quanto ci si può fidare oggi di un amico?

Risponde Giovanni Martorana, per primo: – Il sospetto in questa amicizia nasce dall'esterno, via radio. È un sospetto manipolato, non istintivo. Giuseppe non ha sovrastrutture, è una persona con i difetti che tutti hanno, si lascia condizionare dalla radio e la sua volontà viene manipolata dalla paura. Nell'amicizia dovrebbe contare solo il cuore, perché la mente può ingannare. Bisognerebbe insegnare a scuola che l'amicizia può essere portata avanti solo con il cuore.

E poi risponde Raoul Bova: – L'amicizia tra i due protagonisti del film viene compromessa dalla paura che non è solo quella di Giuseppe, ma anche quella di Yousef. Giuseppe non vuole compromettere la sua vita, quella barca che rappresenta l'unica fonte di guadagno della sua famiglia e vorrebbe perciò portare Yousef alla polizia per chiarire la situazione. A questo punto inizia la paura del ragazzo arabo che si chiede per quale motivo deve andare alla polizia quando in realtà è innocente, rischiando di avere dei problemi magari per un permesso di soggiorno non in regola. Il lasciarsi condizionare dalla radio è anche sintomo di ignoranza. Yousef nel film grida che 'la radio non è il Corano'. A volte l'amicizia è contaminata dall'ignoranza che genera l'intolleranza.

A szövegszint nyomában

Min múlik, hogy szövegünk megfelel-e csoportunk szintjének?

1. Tárgyunk

A *Közös európai referenciakeret* (KER) egymástól többé-kevésbé távol elhelyezkedő készségszinteken nyújt támpontot a szövegválasztáshoz (2002). Ez nem nagy segítség annak a tanárnak, aki autentikus, tankönyvben nem szereplő szöveget szeretne az órán használni. A középiskolai tanulmányok végére a heti három-négy órában tanított „második nyelvek” ismerete a törvény szerint akár az A2-es szinten is megrekedhet. Elvileg tehát a KER a hozzávetőlegesen 400-600 tanórára mindössze két ismeretszintet különböztet meg, azaz csak kétféle szintdeskriptor rendszert bocsát a tanár rendelkezésére, ha az a tankönyv nem éppen mindig érdekesítő szövegeinek helyettesítésére, kiegészítésére, színesítésére az „életből vett”, autentikus szöveget szeretne bevetni, el nem tévesztve a tanulók aktuális ismeretszintjét. Valamelyest közelebb hozza a megoldást az egyes nyelvekre készült KER-adaptáció, de ez – mint például az általunk mélyebben ismert olasz variáns (Spinelli–Parizzi 2010) – sem olyan részletes és megbízható, hogy a tanulók spontán érdeklődésére méltó, zurnalisztikai, irodalmi vagy más műfajú, interneten talált szövegek szintjét a segítségükkel meg tudjuk határozni. Tanulmányunk szeretne hozzájárulni a hiány pótlásához annak érdekében, hogy az olasztanárok (és a nyelvrokonság okán a franciás és a spanyolos kollégák) még hitelesebben és hatékonyabban taníthassanak tanítványaik természetes érdeklődésére építve.

Megállapításainkat a szakirodalom közismert téziseire alapítjuk, illetve – minthogy kitűzött célunkhoz mérten ezek sem ásnak elég mélyre – kísérletet teszünk arra, hogy megvizsgáljuk a gyakorlatban adott szinten bevált néhány szöveg sajátosságait, és értelmezzük az elemzés eredményeit.

1.1. Miért kell kiegészítő szöveget keresnünk a nyelvtanításhoz?

Különösen kezdő és középhaladó szinteken – még a nyelvoktatásban úttörő szerepet játszó angol tankönyvek is – az írott szöveget alapvetően a „tananyagban való haladás” és csak kevésbé a szövegértés fejlesztésének szolgálatába állítják. Márpedig a hagyomány (a nyelvkönyvek és a tanárok) a haladást főleg a nyelvtani, a továbbiakban a lexikai, esetleg a kommunikatív funkciók sikeres elsajátításával és kevésbé a nyelvi alapkészségek fejlődésével méri. Ebben valószínűleg az is közrejátszik, hogy

a magyar közoktatásban a tanárok és a tanulók életében fontos helyet kap a teljesítmény értékelése (vagy őszintébben: az érdemjegy), és a „megtanított” nyelvtani szabályok, szavak tudását érthetően könnyebb ellenőrizni és osztályzattal értékelni, mint például az olvasási készség vagy éppen a beszédkészség fejlődését.

A „fokozatos haladás” elvének érvényesítése érdekében a tankönyvekbe szánt szövegeket nem válogatják, hanem írják. Így a legbiztonságosabb. Minthogy a haladás mércéje, a „vezér” a nyelvtan, a tankönyvekben a szövegek még A2 és B1 között, sőt még azon túl is arra irányulnak, hogy méltó módon adagolják az új nyelvtani, lexikai tananyagot. Szerkesztett írások: azt a célt szolgálják, hogy a tanuló arra tudjon koncentrálni, ami a tanmenetben éppen napirenden van. Ha például egy új igeidő ragozása a tanítás aktuális tárgya, akkor az olvasmány úgy alakuljon, hogy szerepeljen benne minden vagy legalább majdnem minden nyelvtani személy, hogy következtetni lehessen a konjugációra. Ilyen (majdnem) teljes ragozást tartalmazó szöveget aligha lehet találni „a természetben”, vagy ha mégis, akkor az írás hosszával gyúlik meg logikusan a tanár baja.

A szöveghossz amúgy is érzékeny tényezője a tankönyvkészítésnek. A nyelvtanulókat önmagában is riasztja a terjedelmes idegen nyelvű szöveg, kiváltképpen, ha az nagy mennyiségű ismeretlen szót tartalmaz, ami erősen gátolja a szövegben való haladást. A tankönyvszerzők ezért nyelvtani-lexikai szöveggkoncentrátumokat alkotnak, amelyekkel a lehető leggyorsabban célba juttatják a tanulót. Kedvelt műfajuk az írásban rögzített párbeszéd. A dialógus ugyanis jó szándékúan a beszédet imitálja, minek következtében a tananyagot, a szöveget a nyelvterületen hallható fordulatokkal lehet színesíteni, „élővé” (ha nem is autentikussá) tenni. A párbeszéd továbbá plasztikusabban idomítható a didaktikai igényekhez, mint – mondjuk – a leíró műfajok: a tankönyvszerző „ragozási szükségletére” visszautalva, két társalkodó személy dialógusa – feltéve, hogy kérdeznek is egymástól – legalább két nyelvtani személyt „lefedhet”, sőt ha valamilyen csoportot (például családot) is képviselnek, a „mi” és a „ti” formáit is megjeleníthetik. Ugyanezt nem várhatjuk el például a tájleírástól, amelynek egyébként lexikai tematikája is meglehetősen kötött. Ezzel szemben a társalkodók arról és úgy beszélnek, amiről és ahogy akarnak, pontosabban ahogy a szerző hasznosnak tartja. A kitalált személyek – ha kell – röviden (szöveghossz!) és funkcionálisan (nyelvtani személyek!) is cserélhetnek eszmét. Ráadásul a beszélgetéseket lehet rögzíteni hanganyagként is, amelynek meghallgatása segíti a szövegértést, és mintául is szolgál a helyes kiejtésre.

A párbeszédes szöveg tankönyvi alkalmazása mellett sok érv szól, mégsem tekinthetjük kielégítő megoldásnak, sőt kifejezetten káros is lehet. Eredendő bűne, hogy fiktív szöveg, úgy tesz, mintha beszélt nyelvi lenne, míg – tudjuk – a valóságban ilyen minőségű „írásban rögzített párbeszéd” gyakorlatilag nem is létezik. Ezek a dialógusok nem egy irodalmi mű kontextusából származnak (nyelvi kvalitásuk sem utal írói kézre), nem is lehallgatott telefonbeszélgetések ügyészségi jegyzőkönyvéből kerültek át a tananyagba, de még nem is csetszövegek. A tankönyvi párbeszéd tehát

olyan szövegműfaj, amely kizárólag az iskolában létezik, olyan vegytiszta nyelvel példálózik „a cél érdekében”, amellyel a valóságban nem találkozhatunk. Az összefűzött nyelvtani-lexikai példamondatokkal ellentétben az életben ténylegesen elhangzó párbeszédet számos más nyelvi tényező is jellemzi (az extralingvális elemekről nem is szólva), amelyek mind jelentéshordozók (például a hezitáció, a szóisméltés, a nyelvtanilag nem koherens vagy a nem befejezett mondatok, az intonáció), és ennél fogva mind hozzátartoznak a hétköznapi kommunikációhoz. Az elmondottak miatt talán jobb lenne, ha a párbeszéd nem jelenne meg a tankönyvben írott formában (csak hangfelvételen vagy audiovizuális tananyagként) és a nyelvtanulónak a dialogizált szöveg megértéséért nem olvasás útján, hanem szöveghallgatással kellene megküzdnie. Az írott szöveg értését fejlesztő olvasmány kontextusba beágyazott, összefüggő szöveg: ilyen lehet akár családtagjainktól kapott üzenetes cetli a napi teendőinkről, akár a *Háború és béke* egy részlete vagy más írásos műfajban fogant mű. Az olvasásra, az írott szövegértés fejlesztésére szánt szövegek lehetőség szerint legyenek autentikusak, függetlenül attól, hogy egy későbbi analitikus fázis során nyelvtani, lexikai, kommunikatív szándékokra vagy más nyelvi jelenségekre vonatkozó elemzésekre kívánjuk a szöveget használni.

1.2. Még miért alkalmasabb olvasásra az autentikus szöveg?

A készségi tárgyak kivételével az iskolai tantárgyak a valóság leírásával, értelmezésével foglalkoznak. Az idegen nyelv mint tantárgy – ellentétben például a földrajzzal, a kémiával vagy a fizikával, de akár a történelemmel vagy az irodalommal – nem tudósít a valóságról, hanem maga a valóság: a nyelvtudás az életben közvetlenül felhasználható ismeret, sőt a többség számára másra nem is nagyon alkalmas, mint a közvetlen használatra. Csak kevesen olyan szerencsések (a nyelvészek, korlátozottabb mértékben a nyelvtanárok, a fordítók stb.), hogy a nyelv leírásával foglalkozhassanak, mindenki más „csak” használja a nyelvet. A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás ezt az alapvetést kiterjeszti a nyelvtanulóakra is, amikor kijelenti: az autentikus nyelvhasználat nemcsak a célja az idegen nyelv tanulásának, hanem egyúttal legfőbb eszköze is. Jobb tehát, ha a valóságot nem imitáló szövegeket alkalmazunk a tanítás során, hanem az eredetihez minél közelebb álló változatot: kezdő szinteken félautentikus (adaptált), később kizárólag autentikus szövegeket. (Autentikusnak tekintjük azt a szöveget, amely nem nyelvtanításra készült, hanem akármi másra, és kizárólag terjedelmi okok miatt változtatunk rajta, rövidítjük. Félautentikusnak azt, amelyet úgy adaptálunk a megfelelő szinthez, hogy eredeti szerkezeti jellemzőit, szóhasználatát lényegében véve megőrizzük, és a szöveg mondanivalóját, műfaj nyelvi sajátosságain nem változtatunk.)

A tanulókat ugyanis nemcsak azért kell olvasatni, hogy a soron lévő nyelvtani, lexikai, funkcionális ismereteket felvezzük, hanem azért is, hogy megtanuljanak az adott idegen nyelven írott szöveget érteni. A korábbi metodikai felfogásoktól eltérően a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás azt vallja, hogy a nyelvtanuló nem

tanulhat beszélni, ha nem beszél (hanem például szöveget ír, vagy nyelvtani gyakorlatokat végez), nem tanulhat olvasni, ha nem olvas (hanem például szöveget fordít). Ha tehát azt akarjuk, hogy tanítványaink képesek legyenek írott szöveget érteni, gyakorolniuk kell a szövegolvasást. Lehetőleg olyan szöveget kell olvasniuk, amelyet az életben és nem csak az iskolában olvasnának. Maga a tevékenység is legyen lehetőleg valódi, autentikus. Szólni valakihez, írni feltételezett olvasónknak szoktunk, hallgatni és olvasni magánéletünkben azt szoktuk, ami érdekel bennünket. Ha ezeknek a kritériumoknak megfelelnek a nyelvi készségeinket fejlesztő tevékenységek, akkor nevezhetjük őket autentikusaknak.

Az olvasott szöveg mindenképpen legyen érdekes. Ne a tanár vagy az iskola számára legyen izgalmas, hanem annak a számára, akinek jelentős erőfeszítést kell majd tennie, hogy az írást megértse. A tanuló figyelmét kösse le annyira, hogy legyen kedve érte áldozatot hozni. A tanár felelőssége rátalálni a megfelelő olvasmányra (ideális esetben éppen a tankönyvben talál rá): olyan tartalmakra, amelyekkel a tanuló akkor is szívesen megismerkedne, ha saját maga választhatná ki, mit olvasson. Egyáltalán nem könnyű feladat érdekes szöveget találni, már azért sem, mert csak kivételes szerencsével bukkanhatunk olyan szövegre, amely minden tanulónak egyformán tetszik. Törekednünk azért kellene rá. Amikor olvasásra érdekes és autentikus (félautentikus) szövegek alkalmazását ajánljuk, természetesen nem mondunk le arról, hogy ezek „hozzák” a kívánt lexikai és nyelvtani tematikát. Korlátozott heti óraszámokban ugyanis takarékosan kell gazdálkodnunk az olvasott szövegmennyiséggel: csak ritkán vállalhatjuk azt a megoldást, hogy érdekes tartalma miatt órán olyan írást is olvassunk, amelyet nem használunk fel egy következő alkalommal elemző munkára. Az új grammatikai ismereteket nem taníthatjuk tetszőleges sorrendben, minek következtében legtöbbször a kiválasztott szövegnek egyszerre meg kell felelnie az elvárt szövegértési szintnek, és alkalmasnak kell lennie az aktuálisan esedékes új nyelvtani tananyag bevezetésére. (Hiába lenne talán érthető például egy múlt időben elbeszélte történet, ha mi a jelen idejű ragozást kívánjuk prezentálni.) Külön kérdés, milyen szintű szöveget kell felkutatnunk, ha a spirálisan ciklikus tanítási-tanulási folyamat keretében a korábban már tárgyalt ismereteket újra fel akarjuk dolgoztatni.

2. Vizsgálatunk tárgya a szintmeghatározás

2.1. i + 1

A nyelvpedagógiában ma már sokak által elfogadott teória, hogy a szövegértés fejlesztése céljából olvastatott szövegnek valamivel nehezebbnek kell lennie annál, mint amilyen szinttel a tanulók nyelvtanulásuk adott fázisában szövegértés tekintetében egykönnyen megbirkóznak. Ezt a szintet „i + 1”-gyel jelölik. (Krashen 1985). A meghatározást középiskolások esetén értelmezhetjük akár úgy is, hogy a „+ 1”

félévnyi időt is felöllelhet (ez esetben a most olvasott szöveg értésének feltételezett nehézségi szintje a következő félévben már természetesnek számító olvasási szintnek felel meg). A „+ 1” időben vagy óraszámban kifejezett értéke természetesen nagymértékben azon is múlik, hogy a nyelvtanuló milyen szemléletű tanulásban vesz részt, illetve tanításban részesül. Ha például az olvasási tevékenység a legmagyománysabban zajlik az órán (a felszólított tanulók egymás után felolvasnak és lefordítanak egy-egy mondatot a tanár frontális irányításával és a segítségével), egész biztosan a „+ 1” értéke alacsonyabb lesz, mint ahogy a csoport ahhoz van szokva, hogy önálló, illetve a kooperáció eszközeivel, induktív úton oldja meg autentikus szövegek értelmezését.

A kérdés: vajon mitől függ az „i”, vagyis az adekvát input? Elméletileg nagyjából mindenki egyetért a KER azon álláspontjával, amely szerint a szöveg szintje függ a nyelvi összetettségétől, a típusától (műfajától), a struktúrájától, a hosszától, attól, hogy a szöveg mennyire releváns, mennyire fontos a tanulók számára. Minél általánosabb érvényű a definíció, annál könnyebb osztani ezt a véleményt. Kételyeink akkor támadnak, amikor konkrét idegen nyelven konkrét szöveget szeretnénk minősíteni, hogy egy konkrét tanulócsoport számára kijelöljük-e már (vagy még) olvasmánynak, vagy sem. Ilyenkor az is számít, hogy a csoport tagjai milyen szövegeket szoktak olvasni anyanyelvükön, hogy egyáltalán mit tudnak a világról. Idegen nyelvet középhaladó szinten tanuló jogászoknak például az idegen nyelvű törvényszövegek könnyebb megérteniük, mint egy ételreceptet, ellentétben az idegen nyelvet középhaladó szinten tanuló szakácsokkal vagy háziasszonyokkal. Ez akkor is igaz, ha a törvény nyelvezeté összetett és a szöveg hosszú. Ugyanígy a csak jelen időt tanult kellően bátor nyelvtanulónak általában nem okoz igazi gondot megérteni a múlt idejű történet igei kifejezéseit, ha a mondatban szereplő időhatározót (például *tegnap*, *a múlt században*) megérti, és az addig soha nem látott feltételes mondatról sem rémül meg, ha a mondat kötőszavait és a szöveg időbeli kontextusát helyesen értelmezi. Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy mindez azért lehetséges, mert a nyelvtanuló a világnak a szóban forgó részletét jól ismerheti (a jogász a jog, a háziasszony a főzés tudományát, egy valamelyest iskolázott ember a feltételes mondatot), ezért adott kontextusban csak fel kell ismernie, hogy most éppen arról a részletről van szó az általa még kevésbé értett, aktuálisan tanult idegen nyelven. Az a háziasszony, aki nem szokott törvényeket olvasni, a törvényeket valószínűleg anyanyelvén sem érti, éppen úgy, mint ahogy a fakanalat még nem látott jogász sem képes értelmezni az „annyi tojást, amennyit a liszt felvesz” kifejezést. Ki-ki a magáét viszont viszonylag könnyen érti a tanult idegen nyelven is, mert „tudja”, mit fog olvasni (Maffei 1996).

2.2. GULPEASE

Fentiekből is következik, hogy tévednénk, ha – mint többen javasolják – a nyelvtanulókra vonatkozóan egy az egyben érvényesnek fogadnánk el Pietro Lucisano és Maria Emanuela Piemontese GULPEASE-indexét. (Lucisano–Piemontese 1996).

A mutató a szövegértést az iskolázottsághoz köti: minél egyszerűbb egy szöveg, annál magasabb a pontszáma, és annál jobban értik a kevésbé iskolázott emberek. A GULPEASE-t, amely a szöveget alkotó mondatok, a mondatokat alkotó szavak és a szavakat alkotó betűk számával operál, talán meg sem említenénk, ha Tullio De Mauro hozzájárulásával és közreműködésével (De Mauro 2004) nem kötötték volna össze a neves nyelvész frekvenciaszótárával, és ha a két teória házasságából nem születtek volna meg a „kontrollált írás” elmélete és annak termékei, többek között a *Due parole* nevű újság (De Mauro 2002) az iskolázatlan olaszok számára. A „kontrollált írás” különös pályát futott be az Olaszországba bevándorló felnőttek és gyermekek számára készített olasz nyelvű kísérleti tankönyvek koncepciójának kialakításában (Piemontese 1996). Az ilyen elméleti háttérrel megírt tananyagok feltehetőleg nem számíthatnak túl nagy sikerre, mert abból a téves hipotézisből indulnak ki, hogy aki nem tud olaszul, az a világot is a tudatlanok szemével szemléli.

2.3. *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca 2006)

A Padovai Egyetemen a Lo Duca vezette nyelvészcsoport más szempontból vizsgálta az Olaszországba érkező (részben Erasmus-ösztöndíjas, részben letelepedni szándékozó) külföldiek olasz nyelvhasználatát. A csoport olyan olasz nyelvi tanterv megalkotását tűzte ki célul, amely az Olaszországban élő külföldiek olasztanulásának a természetes útját követi. Azt figyelték meg, milyen sorrendben válnak készségszintűvé a kísérleti személyek beszédében az olasz nyelvtan szabályai, az olasz lexika, illetve hogyan bővülnek az általuk megismert szemantikai mezők. A feljegyzések alapján készítették el a tantervet azok számára, akiknek Olaszországba érkezve gyorsan kell megtanulniuk olaszul. A kutatás nagyon sok szempontot vesz figyelembe mind a szövegértés, mind pedig a szövegalkotás tekintetében. A *Sillabo di italiano L2* nagyhatású mű, további kutatások értékes kiindulópontja lehet. Kettős okunk van arra, hogy tanulmányunkban Lo Duca szemléletét kövessük, kutatási eredményeire viszont ne alapozzunk: akiket a csoport vizsgált (a mi célcsoportjainkkal ellentétben) elsősorban nem szervezett keretek között és nyelvterületen tanultak olaszul, másrészt anyanyelvük nem a magyar volt, hanem általában az olaszhoz közelebb álló nyelvek.

3. A vizsgálat

3.1. Szemléletünk

Lo Duca eljárását követjük, a gyakorlatból indulunk ki, a gyakorlatot figyeljük meg: a KER által ajánlott szempontokat vesszük figyelembe, ezekre vonatkozólag próbálunk általános érvényű szabályokat megfogalmazni. Vizsgálatunk tárgyai olyan szövegek, amelyeket a tanárok eredményesen alkalmaztak már a tanítás során a STUDIO ITALIA Olasz Nyelviskola csoportjaiban, valamint néhány középiskolai

osztályban – ezúton is köszönjük Debreczeni Csaba, Hadrik Zita és Ruszina Mónika sikeres közreműködését – adott ismeretszinten, meghatározott évfolyam első vagy második félévében. Az írások „i + 1” szintűeknek bizonyultak, a tanulók többszöri olvasással, kooperatív munkával értették meg őket úgy, hogy az órai foglalkozás során a tanár kizárólag facilitátori szerepet töltött be. (Ezt a szövegértési tevékenységet „autentikus olvasásnak” nevezzük :a tanulók nem kapnak külön feladatot a tanártól, így a megértést segítő feladatokat – az olvasottakat megbeszélve – a tanulók maguknak és egymásnak adják. Céljuk, hogy az ismeretlen, számukra nehéz szövegben valahogy tájékozódjanak, hipotéziseket állítsanak fel a jelentésekre, majd ezeket igazolják vagy cáfolják. Öt olvasás és hét megbeszélés során, ha a tanár a szintnek megfelelően választotta ki a szöveget, a tanulók felfedezik a jelentéseket, megértik az írást. Az egész folyamat a nyelvtanulók szintjén folyik, a tanár csak instrukciókat, tulajdonképpen biztatást ad a munkához, és diktálja a munka ritmusát.) – A vizsgált csoportok mindegyike a Nuovo Progetto Italiano című könyvből tanult (Marin–Magnelli 2006). Amikor tehát tankönyvre hivatkozunk, mindig az Edilingua nevezett kurzuskönyvére gondolunk.

3.2. A vizsgálat tárgya

Vizsgáltuk a szövegek műfaját, kontextusát, a szöveg és a mondatok hosszát, a szöveg mondatát, lexikáját. Az itt feldolgozott olvasmányok hét szintet képviselnek. Minden szint egy iskolai félévnek felel meg, amennyiben az adott iskolában heti 3–4 órában tanítják az olasz nyelvet. Az első félévet nem vettük figyelembe (ez külön tanulmányt érdemelne), így alakult ki a hét szint. A KER-szintekkel összevetve elemeztünk 17 olvasmányt, az alacsonyabb szinteken többet, az A2 fölötti szintekből kevesebbet. A legmagasabb szintű szöveg meghaladja a B1-es szintet. A szövegek forrása a mellékletben.

3.2.1. A műfaj

Az alábbi táblázatok a tanulmányozott szövegek adatait tartalmazzák. Mint majd láthatjuk, az alacsonyabb szintek szövegei közül többet, a B1-től eggyel kevesebbet elemeztünk szintenként/félévenként. Az első négy félév azért érdekesebb a szöveg-olvasás szempontjából, mert ebben az időszakban különösképpen szokás óvni a tanulókat a valódi szövegolvasástól (helyükön szerepelnek a párbeszéd, a mondatok, a nagyon rövid szövegek).

Az írások között egy idegenforgalmi hirdetést, öt magánlevelet, egy üzenetet, két elbeszélést (történeteket), két szelíd rendőrségi tudósítást, egy olvasói levelet, egy glosszát, egy vitaindítót és egy interjút találunk. Szándékosan választottunk több magánlevelet, hogy emlékeztessünk arra, hogy szövegtipológiai szempontból a levél többféle (leíró, elbeszélő, érvelő stb.) lehet, és hogy érthetőségének szintje szempontjából sem a szöveg típusa, sem a műfaja nem döntő. Arra is rá akartunk mutatni, hogy a magán-

levél minél kevésbé formális, annál nehezebben érthető: az első, nyaralásról beszámoló írás tartalma megfelel várakozásainknak, ezzel szemben a tanácsot kérő barát levelelének (szálljon-e be sógora üzletébe tulajdonostársként?) üzenetét nem lehet előre kitalálni. Mindkét levél műfaji kontextusa (vagy „kotextusa”) eleve sokat mond el az írás tartalmáról. Ilyen összefüggésben szövegeink közül a „legárukodóbb” az idegenforgalmi hirdetés, amely természeténél fogva megkívánja az azonnali érthetőséget. Az újságban szalagcímmel megjelenő két tudósítás szórakoztató olvasmány, ha az olvasó megérti a vastagon szedett, rikkancs torkába való címet. Hasonló az olvasói levél is. A történetek (egyik alcíme keveset mondó, a másiké – *Hogy ismerkedtek meg a szüleim?* – pontosan jelöli meg a témát) viszonylag hosszúak és némiképp fordulatosak. A glossza tartalmát nehezebb kitalálni, és a vitaindítót sem lenne könnyű előre kiszámítani, ha magyarul az olasz *droga* szó nem lenne érthető, különösen, ha mellette a *liberalizzazione* főnév, majd a sokat sejtető *pro* és *contro* is megjelenik. A műfaj felismerése is segíthet az írott szöveg értésében, de önmagában nem határozza meg a szövegértés nehézségi fokát. Annál is inkább, mert ugyan van olyan műfaj, amely csak egy meghatározott szinten valósulhat meg (például a buszjegy vagy az eposz), de legtöbbször egy műfajjal több szinten is találkozhatunk (Lo Duca 2006).

3.2.2. Szövegstruktúra

A szövegszerkezetet önmagában vizsgálva döntő jelentőségű lehet a szöveg kohéziós mértéke és koherenciája. Tudjuk továbbá, hogy általában könnyebben érthetőek a lineáris szerkezetű szövegek (elbeszélések) és persze a lineáris szerkezetű mondatok is, mint a tartalmi és a mondattani (szórendi) kitérőkben gazdag megoldások vagy éppen az általános alannyal, szenvedő, alárendelő szerkezetekkel, és más összetettebb eszközökkel operáló nyelvhasználat. Természetesen a GULPEASE-indexben szereplő tényezők közül több is befolyásolja a szöveg érthetőségét, ha nem is olyan mértékben, mint megalkotói szerint az „olvashatóságot”.

Az 1. táblázat a szövegeket alkotó mondatokkal kapcsolatos adatokat tartalmazza. A GULPEASE szerint nehezen olvasható mondat az, amely több mint 20 szóból áll. Ilyen esetünkben a 8. szöveg, amelyben van egy 31 és egy 42 szavas mondat. A 20 szavas limitet eléri még a 9., 10., 11. és a 14. szöveg, vagyis az A2-től felfele tulajdonképpen a 15. és a 16. számú szöveg kivételével csaknem mindegyik. Már A1-es szinten is a szövegeket alkotó mondatok kb. 60%-a összetett (nagyrészt mellérendelt) mondat. Az összetett mondatok aránya fokozatosan növekszik, ahogy elhagyjuk az A2-es szintet (kivételt képez ezúttal a 15. és a 16. szöveg). A kevés alárendelt tagmondat jellemzően tárgyi és időhatározói mondat. A mondatrövidítések (MR) szemmel láthatóan nem zavarják a magyar olvasót annak ellenére, hogy bizonyos hányaduknak nincs magyar megfelelője, és nagy részük csak a tankönyvek utolsó részében kerül elő.

1. táblázat
Mondatok, szavak számának alakulása

	Szöveg címe	KER	Félév	Mondatok száma	Szó/mondat	Mellérendelt mondatok	Alárendelt mondatok
1.	CARO FILIPPO	0–A1	2.	14	11	6	2
2.	CARO ANDREA	A1	2.	24	13,5	10	5
3.	CARO MICHELE	A1	2.	23	12	10	4
4.	GARDALAND	A1–A2	3.	22	11	8	0
5.	CARO LUCA	A1–A2	3.	17	13,7	8	4
6.	INCONTRI	A1–A2	3.	20	11	5	7
7.	BUONGIORNO LUCIANO!	A2	4.	12	9,5	2	7 MR
8.	CARO NICOLA Nem lineáris	A2	4.	19	14,5 (31, 42)	8	5
9.	COME SI SONO CONOSCIUTI I MIEI GENITORI	A2–B1	4.	23	20	13	4
10.	A 14 ANNI	A2–B1	5.	8	31,5	8	4 MR
11.	LA MADRE A BALLARE	A2–B1	5.	14	23,2	12	4 5 MR
12.	NON CI FANNO GIOCARE	A2–B1	6.	21	17,1	18	2 2 MR
13.	LA COLAZIONE DEL MANAGER	A2–B1	6.	22	18,4	15	2 2 MR
14.	MEDICINE ALTERNATIVE	B1	7.	20	21,8	17	6 5 MR
15.	LA MAESTRA LO METTE IN CASTIGO	B1	7.	20	11,5	8	2 4 MR
16.	RAMAZZOTTI	B1–B2	8.	44	11,5	10	2 4 MR
17.	LIBERALIZZAZIONE DELLE DROGHE	B1–B2	8.	30	16,4	22	4 2 MR

3.2.3. Nyelvtani tartalmak

Az olvasásra szánt szövegek tartalmazhatnak olyan szintaktikai elemeket, amelyeket a tanuló adott szinten még nem tanult. Erre például szolgálhat az 1. táblázatban feltüntetett nagyszámú mondatrövidítés, amely – mint mondtuk – meglepő módon nem befolyásolta a tanulók szövegértését. A 2. táblázatból az is kiderül, hogy a

4. szövegben a tanulók a „korán jött” felszólító módot spontán módon helyesen értelmezik (a szöveg műfaja miatt), hogy a kötőmódot befogadják, akárcsak az igeneveket (a múlt idejűeket is), sőt még a szenvedő szerkezet miatt sem tiltakoznak. Pedig – mint a kimutatásban láthatjuk – ezek a nyelvtani témák a tanulási rendben sokkal később kerülnek sorra, ha egyáltalán a heti 3–4 órában sorra kerülhetnek. A jelenséget részben azzal magyarázhatjuk, hogy a szöveg műfaja és jelentése útba igazít részben azzal, hogy az olasztanulást a gimnáziumban (és a nyelviskolában is) megelőzte majdnem minden esetben már egy másik nyelv tanulása (alapvetően az angolé), amelyből ezek a szerkezetek ismerősek lehetnek. Megfigyelhetjük, hogy szintek szerint előre haladva a még nem tanult nyelvtani témák nagyobb számban jelentkeznek, de akkor is csak korlátozottan. Az is nyilvánvaló, hogy amit tapasztalunk az írott szöveg értésére irányuló órai tevékenységben, azt távolról sem várhatjuk el a szövegalkotás területén.

2. táblázat
A még nem tanult nyelvtani témák

	Szöveg címe	KER	Félév	Nyelvtani téma	Profilo szerinti szint	Tankönyv szerinti szint	Darab
1.	CARO FILIPPO	0–A1	2	általános alany felszólító mód + névmás	B1 B1	B1 B1	2
2.	CARO ANDREA	A1	2	mondatrövidítés + névmás	B1	B1	1
3.	CARO MICHELE	A1-	2	236	203	33	14
4.	GARDALAND	A1–A2	3	felszólító mód 2. személy határozatlan névmás	A2 B1	B1 A2	2
5.	CARO LUCA	A1–A2	3	congiunt.	B2	B1–B2	2
6.	INCONTRI	A1–A2	3	0	0	0	0
7.	BUONGIORNO LUCIANO!	A2	4	felszólító	B1	B1	5
8.	CARO NICOLA Nem lineáris!	A2	4	melléknév fokozása quello névmás feltételes mód	B1 B1 B1	B1 A2 A2	3
9.	COME SI SONO CONOSCIUTI I MIEI ...	A2–B1	4	gerundio jövő a múltban	B2 B2	B1–B2 B1–B2	2
10.	A 14 ANNI	A2–B1	5	szenvedő infinito pass. gerundio kötőmód	B2 B2 B2 B2	B1–B2 B1–B2 B1–B2 B1–B2	4

11.	LA MADRE A BALLARE	A2–B1	5	gerundio participio pass. kötőmód	B2 B2 B2	B1–B2 B1–B2 B1–B2	3
12.	NON CI FANNO GIOCARE	A2–B1	6	gerundio szenvedő kötőmód	B2 B2 B2	B1–B2 B1–B2 B1–B2	3
13.	LA COLAZIONE DEL MANAGER	A2–B1	6	szenvedő	B2	B1–B2	2
14.	MEDICINE ALTERNATIVE	B1	7	gerundio szenvedő participio pass.	B2 B2 B2	B1–B2 B1–B2 B1–B2	5
15.	LA MAESTRA LO METTE IN CASTIGO	B1	7	szenvedő participio pass.	B2 B2	B1–B2 B1–B2	4
16.	RAMAZZOTTI	B1–B2	8	gerundio	B2	B1–B2	2
17.	LIBERALIZZAZIONE DELLE DROGHE	B1–B2	8	szenvedő participio pass.	B2 B2	B1–B2 B1–B2	3

3.3. Első következtetések

Mint a táblázatokból megállapíthatjuk, a műfaj szerinti distinkcióhoz hasonlóan, a szövegszerkezeti és a nyelvtani szempontú vizsgálat sem nyújt határozott útmutatást arra nézve, hogy a szövegek használhatóságát félévek szerint differenciálhassuk. A szövegek (a 8. kivételével) mind lineáris szerkezetűek. Valószínűleg ez a kívánatos struktúra mind a nyolc szinten (félévben). Ami fokozatosan változik, az a szöveg hossza, amely a minimális 8-10 sortól a tanulás utolsó stádiumában már maximálisan 40 sorig is elérhet. A mondatokat alkotó szavak száma a 3. időszakig 20 alatt marad, A2 fölött fokozatosan növekszik, hasonlóképpen az összetett mellérendelt mondatok és a második–harmadik szinttől a mondatrövidítések is. Ugyanakkor az egyes félévek között – a minták alapján – nem egyenletes a változás (pl. a 4. és 5. szint/félév között az értékek lassan emelkednek, de a 5. és a 6. szint között visszaesnek a 4. szintre, sőt még az ott mért értékek alá. A 6. szint után nem releváns a változás, vagyis ezek az elmozdulások a vizsgált szövegekben csak részlegesen határozzák meg a szintet. A tendencia hosszabb távlatban világos, de annak megállapítása, hogy az általunk vizsgált egyes szinteket minként befolyásolják, további szövegek elemzését kívánja majd.

Ugyanezt mondhatjuk arról, hogy a szövegekben milyen mértékben reprezentáltak a még nem tanult nyelvtani témák. A 2. félévtől ezek száma nagyon lassan nő. Kezdetben az olvasmányok egy-két esetben tartalmaznak nem tanult nyelvtani anyagot, a 8. szinten is csak inkább négyet, mint ötöt. A mintákból tehát figyelemre méltó tendenciára következtethetünk, de ahhoz, hogy a nem tanult nyelvtant (morfológiát és szintaxist) megtegyük szintekre jellemző megkülönböztető elemnek, részben

több minta tanulmányozására lenne szükség, részben az egyes nyelvtani kategóriák kontextustól függő jelentésbeli súlyát kellene megállapítanunk.

3. táblázat
Szöveg- és mondat szerkezeti összefoglaló

Szintek/félévek között tapasztalt változások	Félev	Mondatok száma	Szó/Mondat	Mellérendelt mondatok	Alárendelt mondatok
-----	2.	14–23	11–13,5	6–10	2–5
2. és 3. között: NEM VÁLTOZIK	3.	17–22	11–13,7	5-8	0–7
3. és 4. között: a) mondrövidítés b) több szó/mondat a felső értéken	4.	12–23	9,5–20	2–13	0–5 +0–7 MR
4. és 5. között: a) szó/mondat nő b) mellérendelt mondatok nő	5.	8–14	23,2– 31,5	8–12	4 +4–5 MR
5. és 6. között: a) szó/mondat csaknem mint a 4. szinten b) mondatok száma nőtt c) mellérendelt mondat és mondatrövidítés a 4. alá csökken NEM VÁLTOZIK	6.	21–22	17,1–18,4	15–18	2 +2 MR
6. és 7. között: NEM VÁLTOZIK	7.	20	11,5–21,8	8–17	2–6 +4–5 MR
7. és 8. között: Mondatok száma nő. MÁS NEM VÁLTOZIK.	8.	30–44	11,5–16,4	10–22	2–4 +2–4 MR

A fenti összefoglaló (3. táblázat) természetesen csak a 17 elemzett szövegre vonatkozik, hipotézis, amelynek további szövegek vizsgálatával kell majd igazolni ahhoz, hogy a megállapítások alapján szabályt alkothassunk. Az itt kimutatott eredmények – ha még több elemzéssel igazolhatóak – hasznosak lesznek az érthetőségi fok megközelítésére, de önmagukban a konkrét szintekre pontos útmutatást nem adnak.

3.4. A szókincs

Az olasz szakirodalom előszeretettel hivatkozik Tullio De Mauro (2000) *Vocabolario fondamentale della lingua italiana* c. szótárára, amely mintegy 7000 szót tartalmaz.

Ebből 2750 a legalább nyolc osztályt végzett olaszok szókészletének 90%-át teszi ki. A 7000 szó meghaladja a magyar középiskolában tanított szavak számát, továbbá természetesen nem tartalmaz számos olyan kifejezést, amely az iskolai léttel, az olasz nyelv tanulásával függ össze. Érdekességképpen megemlíjtük, hogy az általunk vizsgált olasz kurzuskönyvek a 2750 lexikai egységnél többet tartalmazó szöszedetében, nem szerepel a De Mauro által leggyakrabban használt szavak 10-25%-a. Ezért a gyakorisági szótár B2-es szint alatti mérésekre véleményünk szerint nem alkalmas. Elemzésünkben más utat választottunk, amely nem az anyanyelvi beszélők szóhasználatára alapul (mint De Mauro szótára), hanem a magyar középiskolákban heti 3–4 órában olaszul tanuló diákok által tanult szavakra.

Érthetően nem tudhatjuk, hogy a középiskolások mely szavakat sajátítják el, még akkor sem, ha mindenhol ugyanabból a tankönyvből tanulnak. A szókincsfejlesztés forrása, mértéke és módja ugyanis sokféle lehet. Ha azonban még fel is tételezzük, hogy a szótanulás kizárólagos forrása a tankönyv, akkor sem tudhatjuk, mely szavak épülnek be szervesen a tanulók nyelvismeretébe, illetve hogy az „ideiglenesen” beépült szavak „életben tartására”, használatára a tanár később tudatos sort kerít-e. A lexikai ismeretek bővülése azon is múlik, hogy a tanulók milyen nyelvpedagógiai szemlélet jegyében tanulnak, kapnak-e például inputot és lehetőséget a nyelvsajátításra (akvizícióra) a nyelvtanulás mellett, illetve autentikus szövegeket szoktak-e olvasni vagy hallgatni (egyáltalán szoktak-e szöveget hallgatni), engedik-e őket önállóan, egyenlők közötti kooperációban dolgozni az órán vagy nem. Nincs tehát olyan biztos támpontunk, amelyből kiindulva összevethetjük az adott félévig megtanult szavakat a tanulónak olvasásra kínált szövegek lexikájával. Az eddigi vizsgálatunkból azonban kiderült, hogy a 17 szöveg műfajbeli, terjedelmi, szerkezeti, nyelvtani sajátosságai csak tendenciaszerűen jellemzik a szinteket, ezért bízunk kell benne, hogy a lexikaismeret kvantifikálható szintmeghatározóként megoldást kínál számunkra. A tankönyvszerzők kénytelenek ugyanis határozottan dönteni, milyen szöveget írjanak (ritkábban: milyen szöveget adaptáljanak) az adott féléves tananyag összeállításakor: a munka során természetesen messzemenően figyelembe veszik a szövegeinkben is fellelt tendenciaszerűen működő mozzanatok, ugyanakkor vélhetően kell lennie olyan mennyiségileg állandónak tekinthető tényezőnek is, amellyel az írott szöveg olvasásának konkrét féléves szintjét tudatosan vagy ösztönösen megállapítják. Hipotézisünk szerint ez a lexikaismeret, amely együttműködve a korábban mennyiségekben kifejezett tendenciákkal valamilyen összefüggésben konkrét mennyiségi kifejezője lehet az írott szöveg érthetőségének szintje tekintetében.

A szövegek analízise során annak megállapításából indultunk, hogy a szövegalkotással ellentétben a receptív készségek gyakorlásánál nemcsak azok a nyelvi tényezők determinálják a szintet, amelyeket a nyelvtanuló már ismer, hanem azoknak a mennyisége is, amelyek jelenléte – bár ismeretlenek – az olvasott szövegben az értést nem gátolják. Erre tendenciaszerűen érvényesülő nyelvtani példákat a korábbiakban

már találtunk. A következőkben a szókincs szempontjából elemezzük a tanárok szerint konkrét szinten bevált szövegeinket. Dacolva a racionalitással, vizsgálatunkban azt az elvileg kizárható feltételezést vesszük alapul, hogy a „hozott szöveget” (nem a kurzuskönyvükből származó szöveget) olvasni készülő diákok az olvasás kezdetekor a tankönyvük minden olyan lexikai tartalmát ismerik, amely az olvasás kezdetéig a tankönyvben végzett tanulmányaik során előfordulhatott. Mindannyian tudjuk, hogy ez képtelenség, továbbá azzal is tisztában vagyunk, hogy a tanulók nemcsak a tankönyvből tanulnak szavakat, hanem mindenféle más forrásból is. Mivel viszont az elemzéshez szükségünk van biztos viszonyítási pontra, úgy véljük, nem tévedünk akkor, ha a szöveg szavait minden alkalommal következetesen az idegen szöveg olvasásának pillanataig tanult tankönyvi fejezetekből megismerhető összes szóval vetjük össze. Az eljárás hátterében az alábbi, véleményünk szerint elfogadható feltételezések állnak.

- A diákok a szavak túlnyomó többségét mégiscsak a tankönyvből sajátítják el.
- A tanárok nagy része (és ezért tanítványaik is) respektálja a tankönyvet: csak ritkán fordul elő, hogy például egy teljes fejezetet negligáljanak. Többek között azért sem, mert a tankönyvek fejezetei az előző fejezetek tananyagára építkezve haladnak, minek következtében, ha kimarad egy nagyobb egység a tankönyvből, a meg nem tanított nyelvtant, kommunikatív funkciókat, szavakat másképpen kell pótolni.
- A tanulók tanulási szokásai sem változnak túlzottan: nagyjából egyformán viszonyulnak a tankönyv egyes fejezeteihez.

Fentiek miatt nem követünk el hibát, ha az „idegen” olvasmány esedékessé válásáig a tankönyvből tanulhatóvá vált szavakat vetjük össze az „idegen” szöveget alkotó szavakkal. Nem vétünk a logika ellen akkor sem, ha az összehasonlítás nyomán kiszámítjuk, hogy az „idegen” szövegben milyen arányban szerepelnek olyan szavak, amelyeket a tanulók a tankönyvükből a „hozott szöveg” olvasásáig nem tanulhattak. Végül akkor is észszerűen cselekszünk, ha – most, hogy az előző műveletek nyomán már tudjuk, hogy az „idegen szövegből” mely szavakat nem ismerhetnek a tanulók a tankönyvből végzett tanulmányaik alapján – kiszámoljuk, hogy a szöveget alkotó szavak teljes mennyiségéhez képest milyen arányban szerepelnek „új = ismeretlen jelentésű” szavak a szövegekben. Rövidebben: azt számítottuk ki tehát, hogy a *Nuovo Progetto italiano* című tankönyvből (Marin–Magnelli 2006) tanuló diákok számára hány százaléknyi szó volt ismeretlen azokban a szövegekben, amelyeket – a tanárok tanúsága szerint – a diákok megértettek a tanulmányunkban korábban leírt olvasási gyakorlat keretében. Ez a százalékban kifejezett arányszám azért lehet kutatásunk szempontjából fontos, mert amennyiben ez nagyjából állandó, azaz az olvasók ismeretszintjétől, a szöveg terjedelmétől és más tényezőktől függetlenül a vizsgált szövegekben nem mutat jelentős eltérést, feltételezhetjük, hogy érdemes ez irányban továbbvinni a szövegszint vizsgálatát más szövegeket is bevonva az elemzésbe. Ha ugyanis igaz az előző bekezdésben megfogalmazott három körülmény,

akkor a szint meghatározása szempontjából igazából nem az a döntő, hogy a tanulók valójában hány szót nem ismernek a „hozott, idegen” szövegből, hanem az, hogy az arányszám „működik-e”.

4. táblázat

A tankönyvben a szöveg olvasásáig elő nem fordult szavak

	Szöveg címe	KER	Szint	Szavak száma	Ismert	Szavak száma egyszer	Új	Új/össz %	Új/egyszer %
1.	CARO FILIPPO	0–A1	2	151	125	99	26	17,0	25,5
2.	CARO ANDREA	A1	2	324	290	166	34	11,4	20,5
3.	CARO MICHELE	A1	2	236	203	119	33	14,0	27,7
4.	GARDALAND	A1–A2	3	242	219	116	23	9,5	19,8
5.	CARO LUCA	A1–A2	3	233	216	125	17	7,4	13,6
6.	INCONTRI	A1–A2	3	220	220	125	17	7,7	13,6
7.	BUONGIORNO LUCIANO!	A2	4	114	97	83	17	9,5	20,5
8.	CARO NICOLA	A2	4	275	254	138	21	8,8	15,2
9.	COME SI SONO CONOSCIUTI I MIEI...?	A2–B1	4	455	428	197	27	5,9	13,7
10.	A 14 ANNI	A2–B1	5	252	231	119	21	8,3	17,6
11.	LA MADRE A BALLARE	A2–B1	5	325	210	165	21	12,9	12,7
12.	NON CI FANNO GIOCARE	A2–B1	6	360	332	180	28	7,8	15,6
13.	LA COLAZIONE DEL MANAGER	A2–B1	6	405	367	183	38	9,4	20,7
14.	MEDICINE ALTERNATIVE	B1	7	435	380	187	55	12,6	29,4
15.	LA MAESTRA LO METTE IN CASTIGO	B1	7	230	208	125	22	9,6	17,6
16.	RAMAZZOTTI	B1–B2	8	505	487	245	17	8,0(?)	6,9
17.	LIBERALIZZAZIONE DELLE DROGHE	B1–B2	8	493	444	246	49	9,9(?)	19,9

A szövegek szavait kétféleképpen számoltuk meg. Az első esetben – a 4. táblázatban a „Szavak száma” oszlopban – a számolást a Word programra bíztuk, a második esetben – „Szavak száma egyszer” – a szövegben szereplő minden szót csak egyszer számítottuk függetlenül attól, hogy a szövegben hányszor fordul elő. Ez utóbbi művelet először is azzal járt, hogy minden szót szótári alakjára hoztunk: így az igék ragozott alakjait is egyszer vettük számításba (különösen az *essere* és az *avere* igék gyakori előfordulása miatt csökkent a szavak száma a Word számításához képest), a határozott és a határozatlan névelőket csak egy alakban számítottuk, ugyanígy a

névmások hangsúlytalan alakjait. Másodsor is azt történt, hogy minden kötőszót, kérdőszót, vonatkozó névmást, továbbá természetesen minden egyéb szót is csak egyszer vettünk figyelembe. Ennek a fáradságos munkának eredményeképpen több hasznos megállapításra jutottunk:

- a 17 szöveg közül 14-ben a művelet során a szavak nagyjából a felére csökkentek (az eredeti Word-számítás 45–55%-ára);
- a három az átlagostól eltérő adatot nyújtó szöveg közül az egyik erősen igénytelen nyelven íródott (a szavak száma a kb. 30%-ra csökkent), a másik pedig sok szaknyelvi elemet tartalmazott, a harmadik szóismétlést kerülő, kidolgozottabb stílusban készült (az arányszám itt közel 70 % volt).

Ezeket az ismereteket érdemes későbbre tervezett kutatásokban is figyelembe venni, amikor majd például a „nyelvtani szavak” szerepét vizsgáljuk a szövegértésben.

A 4. táblázat a tanulmányozott szövegek adatait tartalmazza. Mint láthatjuk, az alacsonyabb szintek szövegei közül többet, a B1-től eggyel kevesebbet elemeztünk szintenként (félévenként). Az első négy félév azért érdekesebb a szövegolvasás szempontjából, mert ebben az időszakban különösképpen óvni szokás a tanulókat a valódi szövegolvasástól (helyükön szerepelnek a párbeszéddek, a mondatok, a nagyon rövid szövegek). A listán összesen nyolc műfaj szerepel: az elején a magánlevél dominál, a vége felé már inkább a szelíd rendőrségi tudósítás a napilapokból. A lexikai tartalmuk vonatkozásában az alábbi eredményekre jutottunk:

A szövegek hossza, ha szintenként nem is következetesen, de tendenciaszerűen növekszik: a figyelemre méltó 10. sortól a nyolcadik félévre eljutunk a kb. 40 soros írásig. Miközben a szövegek egyre terjedelmesebbek lesznek, érdekes módon az ismeretlen szavak (azaz a tankönyvből elvileg nem tanult szavak) aránya a szövegeket alkotó összes szóhoz képest gyakorlatilag majdnem azonos marad a második vizsgált félévtől az utolsóig. A 2. szinten (félévben) az átlag kerekítve 14%, a 3. szinten 8,2%, majd ezt követően 8,0%, 10,6%, 8,6%, 11,1%, 9,0%, vagyis a második szintet leszámítva minden érték a 10% körül mozog. Bár a második szint szövegei közül az egyikben 17%-nyi „új szót” regisztráltunk, ami erősen emeli a kategóriában az átlagot, nagyon valószínű, hogy a felfelé némileg kiugró eredményt mégsem ez indokolja, hanem az alacsony szint maga: az első félévben még viszonylag kevés szót tanultak a diákok, és a (fél)autentikus szöveg nem lehet egy bizonyos mértéknél szegényebb szavakban. Izgalmas lesz megfigyelni egy eljövendő alkalommal, vajon ez ténylegesen az első és a második szint (félév) problémája-e, és vajon a harmadik szinttől kezdve valóban ilyen egyenletes értékeket produkálnak-e a tanításban használható írások.

Egyelőre megelégszünk annak megállapításával, hogy a tanárok által tanításukba ismeretszintenként ösztönösen vagy kísérletezve bevezetett szövegek vizsgálata néhány lényegesnek látszó mennyiségileg kifejezhető eredményhez vezetett. Ezek között kiemelkedik a tapasztalt szerkezeti és nyelvtani tendenciák kimutatása és annak kimondása, hogy a korábban leírt szövegértési tevékenység keretében a tanulók

megértik azokat a szövegeket, amelyek nem szaknyelvi témából és nyelven íródtak, és amelyekben a szövegben fellelhető ismeretlen szavak mennyisége nem haladja meg a rendszeresen forgatott tankönyvükből a nem tankönyvi szöveg olvasásának pillanatáig megtanulható szavak kb.10-15%-át.

Amit itt megfogalmaztunk nem más, mint hipotézis. Megfelelő szoftver segítségével és gyakorló tanárok szíves közreműködésével a tételt meg is fordíthatjuk: a 10%-os mértéket irányadónak vesszük, így vetjük össze szintenként a tankönyvből tanulható szavakat az olvasásra szánt szöveg szavaival, és megkeressük, hogy a szöveg melyik szintre (félévre) való tartalmazott szavak alapján (vagyis hogy melyik tankönyvi szintnél éri el a 10-15%-os mutatót). Emellett szükségszerűen mindig figyelembe vesszük a több szintre érvényes egyéb tényezőket is. Egyszerűen megfordítjuk a tanulmányban kiindulásként használt képletet. Eddig ismertnek vettük a szintet, és a százalékot kerestük, most a százalékot vesszük ismertnek, és a szintet keressük.

Források

- Catizone, Pietro – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi (1988): VOLARE 1. Roma – Bolzano – Merano: Alfa Beta.
- Catizone, Pietro – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi (2000): VOLARE 2. Roma – Bolzano – Merano: Alfa Beta.
- Catizone, Pietro – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi (2001): VOLARE 3. Roma – Bolzano – Merano: Alfa Beta.
- Conforti, Corrado – Cusimano, Linda (2003): Linea Diretta, Perugia: Guerra Edizioni.
- Falcinelli, Marina – Mazzetti, Alberto – Servadio, Bianca (2002): Qui Italia. Milano: Mondadori Education.
- Marin, Telis – Magnelli Sandro (2006): Nuovo Progetto Italiano 1–2. Roma: Edilingua.
- Módszertani Műhely szerk. (2002): STUDIO ITALIA Standard K2, KH1. Budapest: STUDIO ITALIA.

Szakirodalom

- De Mauro, Tullio (2004): Guida all'uso delle parole.¹² Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (2000): Il dizionario della lingua italiana. Torino: Paravia.
- De Mauro, Tullio cur. (2002): Dueparole. www.dueparole.it (2014. 12. 04.)
- [KER] = Európa Tanács (2002): Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Krashen, Stephen (1985): The input Hypothesis. Harlow: Longman.

Lo Duca, M. G. (2006) : Sillabo di italiano L2. Roma: Carocci.

Lucisano, Pietro. – Piemontese, Maria Emanuela (1996): GULPEASE: una formula per la predizione delle difficoltà di lettura dei testi in lingua italiana. Scuola e Città 34. 110–124.

Maffei, S (1996): www.culturitalia.info/ARCHIVIO/siena/96_2/MAFFEI.HTM

Piemontese, Maria Emanuela (1996): Capire e farsi capire. Teorie e pratica della scrittura controllata. Napoli: Tecnodid

Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010): Profilo della lingua italiana. Firenze: La nuova Italia.

1. melléklet

A vizsgált szövegek	Szint/félév	Forrás
1. CARO FILIPPO	2.	STUDIO ITALIA Standard K2
2. CARO ANDREA	2.	STUDIO ITALIA Standard K2
3. CARO MICHELE	2.	STUDIO ITALIA Standard K2
4. GARDALAND	3.	VOLARE 1 Lezione 13, 90. old.
5. CARO LUCA	3.	STUDIO ITALIA Standard K2
6. INCONTRI	3.	Qui Italia 1, Unitá 8
7. BUONGIORNO LUCIANO!	4.	Volare 1, Lezione 16, 113. old.
8. CARO NICOLA	4.	Linea Diretta 1, 159. old.
9. COME SI SONO CONOSCIUTI I MIEI GENITORI	5.	STUDIO ITALIA, Standard KH2
10. A 14 ANNI SOLO IUN TRENO	5.	Volare 2, Lezione 13, 90. old.
11. LA MADRE A BALLARE	5.	Volare 2, Lezione 19, 134. old.
12. NON CI FANNO GIOCARE	6.	Linea Diretta 2, 81 old.
13. LA COLAZIONE DEL MANAGER	6.	Linea Diretta 2, Lezione 9, 124. old
14. MA LA MEDICINA ALTERNATIVA FUNZIONA?	7.	Linea Diretta 2, Lezione 12, 157. old.
15. LA MAESTRA A SCUOLA LO METTE IN CASTIGO	7.	Volare 3, Esercizi, 8. old.
16. INTERVISTA GIORNALISTICA A EROS RAMAZZOTTI	8.	Volare 3, Lezione 1, 14. old.
17. LIBERA O PROIBITA?	8.	Volare 3, Lezione 5, 39–40. old.

2. melléklet

A szövegekben szereplő és a tankönyv megfelelő szintű fejezetében nem szereplő nyelvtani témák.

1.	CARO FILIPPO	Szint/félév: 2.	Forrás: STUDIO ITALIA Standard K2
	Ti scrivo da...		PRONOME INDIRETTO ATONO
	Resto in albergo a leggere o a dormire		MR
	Andiamo a ballare o a prendere un gelato		MR
	Si cena verso le dieci		ÁLTALÁNOS ALANY
	Se decidi di venire		MR
	Salutali da parte mia		IMPERATIVO + PRON
2.	CARO ANDREA	Szint/félév: 2.	Forrás: STUDIO ITALIA Standard K2
	Ho cercato di telefonarti		MR
	Hanno cominciato a giocare		MR
	Ti ho raccontato un po' di me		PR IND ATONO
	Vi invidio		PR DIR ATONO
3.	GARDALAND	Szint/félév: 3.	Forrás: VOLARE 1 Lezione 13
	VIVI GARDALAND		IMPERATIVO
	Lasciati sorprendere		IMPER + PRON
	Non lasciare		IMPER NEG.
	Ti forniremo		PR IND
4.	CARO LUCA	Szint/félév: 3.	Forrás: STUDIO ITALIA Standard K2
	Ho provato a chiamarti		MR
	Ma non c'eri		c'è
	Andavamo a ballare		MR
	Ci sedevamo a chiacchiere		MR
	Spero che sia stato così		CONGIUNTIVO
	Aspetto di saperlo		MR
5.	INCONTRI	Szint/félév: 3.	Forrás: Qui Italia 1, Unitá 8

6.	BUONGIORNO LUCIANO!	Szint/félév: 4.	Forrás: VOLARE 1, Lezione 16
	Per ricordarle di portarci		MR
	Di portarci il fornello		MR
	Passa in lavanderia a ritirare		MR
	Di portarci il fornello		MR
	Digli di passare stasera		MR
			+ IMPERATIVO
7.	CARO NICOLA	Szint/félév: 4.	Forrás: Linea Diretta 1, 159. old.
	Un amico a cui posso chiedere		CUI
	Mi ha proposto di entrare a lavorare		MR.
	Maggiori di quelle che ho adesso		GRADI DELL'AGGETTIVO
	Di quelle che ho adesso		PR quello
	Paura di rischiare		MR
	Disposti ad aiutarmi		MR
	Di cui sono stanco		CUI
	Farebbero volentieri		COND
	entrerei		COND
8.	A 14 anni solo in treno	Szint/félév: 5.	Forrás: Volare 2, Lezione 13
	È stato fatto scendere		PASSIVO, FATTITIVO
	È STATA DENUNCIATA		PASSIVO
	Dopo aver finito		INFINITO PASS.
	Chiedendo ad un altro		GERUNDIO
	Non capisco perché non gli abbiano		CONG
9.	La madre a ballare	Szint/félév: 5.	Forrás: VOLARE 2, Lezione 19
	Dopo aver percorso		MR
	Seminando sorpresa		GERUNDIO
	Mettere nei guai la mamma uscita		PART. PASS
	Ora denunciata		PART. PASS
	Hanno cercato di capire di chi fosse		CONG
	Hanno capito come fosse capitato		CONG
	Il bambino svegliatosi		PART. PASS

10.	Non ci fanno giocare Crediamo di avere il diritto Si lamenta gettandocei addosso Le lettere che ti sono state inviate Lasciamo che i bambini crescano giocando	Szint/félév: 6.	Forrás: Linea Diretta 2, 81. old. MR MR PASSIVO CONG.
11.	La colazione del manager Come sfuggire é stato colto	Szint/félév: 6.	Forrás: Linea Diretta 2 ELLITTICO PASSIVO
12.	MA LA MEDICINA AL- TERNATIVA FUNZIONA Con il rischio di non guarire Vergognandosi di aver sprecato tempo Gli insuccessi sono stati passati sotto silenzio	Szint/félév: 7.	Forrás: Linea Diretta 2 Főnév + MR MR gerundióval PASSIVO
13.	La maestra lo mette in castigo é stata setacciata scolaro é stato scovato é stato rintracciato Uscito dall'istituto	Szint/félév: 7.	Forrás: Volare 3, Esercizi, 8. old. PASSIVO PASSIVO PASSIVO PART. PASS
14.	Eros Ramazzotti partendo da zero E soprattutto non avendo schiacciato	Szint/félév: 8.	Forrás: Volare 3, Lezione 1 GERUNDIO SEMPLICE (MR) GERUNDIO COMPOSTO (MR)
15.	Liberalizzazione delle droghe derivate bisogna raccomandare di evitare l'abuso vengono inondate possono essere spinti a diventare	Szint/félév: 8.	Forrás: Volare 3, Lezione 5, 39–40. old. PART.PASS MR+ MR PASSIVO MODALE + PASSIVO + MR

A kötet szerzői:

Baditzné dr. Pálvolgyi Kata (b.palvolgyi.kata@btk.elte.hu)
dr. Boócz-Barna Katalin (barna.katalin@btk.elte.hu)
Debreczeni Csaba (cs.debreczeni@gmail.com)
dr. Dóczy Brigitta (doczi.brigitta@btk.elte.hu)
dr. Eszenyi Réka (eszenyi.reka@btk.elte.hu)
dr. Feld-Knapp Ilona (knapp.ilona@btk.elte.hu)
dr. Halápi Magdolna (halapi.magdolna@btk.elte.hu)
dr. Márkus Éva (markuseva@t-online.hu)
dr. Müller Márta (muller.marta@btk.elte.hu)
dr. Pálffy Gabriella (palfy.gabriella@btk.elte.hu)
dr. Reményi Andrea Ágnes (remenyi.andrea@btk.ppke.hu)
dr. Salusinszky Gábor (salusinszky.gabor@studioitalia.hu)

ISSN: 2416-1942

ISBN: 978-963-284-617-0

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu


Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFECTETÉS A JÖVŐBE