

**Bárdos Jenő**

## **Nyelvpedagógiai innovációs törekvések az EKF nemzetköziesítési pályázatában**

A fenti pályázat szellemi konstruktuma 2012 tavaszán született, a részletesen kibontott pályázat szövege a nyár során. Az igen csekély számú alkotó az országos szlenget átvéve 'nyelvi-támop' néven emlegette, amely a fókuszról illetően igaz is volt – a pályázat sokrétűségét, integritását illetően azonban mégiscsak szűk, hiszen a pályázat a tudatosan vállalt többnyelvűségtől, az interkulturalitás elfogadásával nemzetközi, vagyis globális oktatási, kutatási és oktatáspolitikai, nemkülönben helyi szervezetfejlesztési célokat is felvállalt. A koncepció megértéséhez feltétlenül szükséges a rendszerváltást követő magyar kontextus érzékeltetése. Ennek összetevőit csak néhány történeti tény felvillantásával tehetjük valóságossá.

### **I. Történeti előzmények**

Talán nem szükséges a Marshall-tervig visszamenni, hogy Magyarországnak miért nem volt lehetősége (56 után sem) külső, nemzetközi forrásokhoz jutni; különösen a mértékelt termelő nyelvtudások megerősítése céljából nem, hiszen iktatott, lepecsételt, sőt megpecsételt ország voltunk, ad acta állapotban. A rendszerváltás után azonban mind a három évtizednek volt egy-egy olyan lehetősége, ahol az 'átalakító diplomácia' (Wedel, 1995; Hamilton, 2013) jegyében - bár csak a gazdasági, katonai és más segély-folyók (legtöbbször hitelek) oldalvizén - a nyelvi fejlesztések is megjelentek.

Az első ilyen jelentős fejlesztést a FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz) pályázatok jelentették. A tévhitekkel ellentétben egy 150 milliós (USD) Világbank-hitelen alapultak (3313-HU Human Resources Development Program), amelyet a magyar állam 1996 és 2000 között visszatörlesztett (ebből felsőoktatás-fejlesztésre 54, az idegennyelv-oktatásra 12 millió USD jutott). A projekt szellemi vezérének Manherz Károly egyetemi tanár, dékán és miniszter tekinthető, főbb célkitűzései között a tanárképzés megújítása (hároméves szakok és átképzések); az alkalmazott nyelvészet megerősítése; a szaknyelvoktatás fejlesztése; a nyelvvizsgák megreformálása és a tantárgy-pedagógiák fejlesztése szerepelt. A fejlesztéshez más szervezetek is (British Council, Goethe Intézet, PHARE, TEMPUS) hozzájárultak. Külön tanulmányt igényelne, hogy miként jutott el az angolszász terminológia a nyers 'aid' (segély) szótól a 'financial assistance' (pénzügyi támogatás – Margaret Thatcher) kifejezésen át a 'transformational diplomacy' (átalakító diplomácia – Condoleezza Rice) kifejezéséig. Abban viszont biztosak lehetünk, hogy nem ingyen kaptuk: az egyszakos, hároméves tanárképzés új modelljei még az angoloknak is megtetszettek... A FEFA pályázatok tartalmi összefüggéseit leginkább az Abosi István (1999) szerkesztette, többszerzős tanulmánykötetből lehet megismerni.

A második jelentős fellendülés az úgynevezett Világ-Nyelv programhoz kötődik, amely magyar közpénzből (a Tempus Alapítvány közvetítésével) 2003 és 2008 között működött. (A pályázati felhívás 2005-ben jelent meg.) Motorja Medgyes Péter egyetemi tanár (akkor éppen OM helyettes államtitkár), az általa létrehozott 'Bölcsék Tanácsa' és néhány közeli munkatársa voltak (részleteit lásd Medgyes, 2011). Iskolaközeli programok ezek, amelyek egyértelműen a nyelvoktatás hiányosságainak felszámolására törekedtek. A meglehetősen széles színpad programjait fantáziákkal élénkítették: Forrás (hátrányos helyzetű tanulóknak könyvtár-tanulóközpont); Előre fuss (kísérleti és/vagy hátrányos helyzetben lévő nyelvoktatás fejlesztése); Élesztő (kevésbé gyakran tanított nyelvek oktatásának támogatása); Mesterfokon (nyelvi tanárképzés, mentorképzés fejlesztése); Mértékelés (doktori szintű kutatómunka támogatása); Nyelv + szakma középfokon (a tartalom-alapú nyelvtanítás bevezetése); Nyelv+ szakma felsőfokon (igényes szaknyelvi tantervfejlesztés); Satöbbi (az

innováció terjesztése konferenciákkal, kiadványokkal). Ebben a periódusban tovább emelkedett a magyar lakosság idegennyelv-tudása (önbevallás), mégis Európában a hátul kullogók körében maradtunk...

A jelenleg futó TÁMOP pályázatok (az EU pénzügyi támogatásával, valamint némi magyar hozzájárulással) egyelőre még nem áttekinthetőek, sem pénzügyi, sem tartalmi szempontból - nem is beszélve hatékonyságukról. Összefoglaló munkák erről három-öt év múlva készülhetnek. Az viszont tény, hogy ilyen jelentős volumenű nyelvtanítást (és kapuján át a nemzetköziesítést) segítő pályázatokat a felsőoktatás húsz éve nem pályázhatott. Éppen ezért a jelen tanulmány - most már a megfelelő külső rálátás segítségével - az országos mintázat egyetlen kisebb szeletét, az EKF TÁMOP 4.1.2. D-12/1KONV koncepcióját - belülről kívánja megvilágítani. A főcímben előre jelzetten, a pályázat nyelvpedagógiai (vagyis alkalmazott nyelvészeti, nyelvtanítási, tankönyv- és tananyag-fejlesztési, mérési és értékelési, illetve szaknyelvi felsőoktatás-fejlesztési stb.) gondolatmeneteit hangsúlyozzuk ki. Mondanivalónkat hármas tagolásban: általános nyelvi képzés, nyelvvizsga-fejlesztés és a szaknyelvi képzések egymástól nem független irányhármasságában fejtjük ki, egyben azt remélve, hogy az innovációk jelentősége a tanulmány előre haladásával egyre világosabbá válik.

## **II. Az általános idegennyelv-oktatás alprojekt mint fókusz lehetséges céljai**

Számos magyar és EU-s projekt foglalkozott az európai és benne a magyar nyelvtanulási helyzetkép megítélésével: ezek közül a legfontosabbak az OM Nyelvoktatás-politikai arculat Magyarország jelentése (2002-2003) és fontos az EU 2007-ben készült bizottsági munkadokumentuma: jelentés a nyelvtanulás és a nyelvi sokféleség ösztönzése című cselekvési terv végrehajtásáról. Terjedelmi okokból a fenti jelentések ismertetésére itt most nem vállalkozhatunk, viszont mindezek és a hozzájuk kapcsolható felmérési technikák használhatóak a főiskola, illetve a régió általános nyelvtanítási helyzetképeinek feltárására - kitekintéssel az általános magyarországi állapotokra. Jelen helyzetben elegendő kiindulás lehet az az ígéret, hogy felsőfokú intézményekbe 2016-tól csak középfokú nyelvvizsgával lehet belépni. A nyelvtanítási szakma, nem is beszélve az idegen nyelvi mérés és értékelés szakembereiről kételkedéssel fogadta ezt az állítást és nem csak azért, mert a középfokú elnevezés a mai terminológiában már homályos... (Az eredeti EU tervezet a permanens tanulást, a nyelvtanítás minőségének feljavítását, a nyelvbarát környezetek megteremtését és nemzetközi csereakciókat tűzött ki céljául.)

### **Hagyományos lektorátusi, intenzív, nyári és egyéb képzések fejlesztése, bővítése.**

A fenti kurzustípusok többnyire azért nem működnek megbízhatóan, mert az eleve alacsony óraszám kódolja a sikertelenséget. Még ennél is nagyobb csapdát jelent az az országosan tarthatatlan helyzet, hogy a KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) az egyetemi és főiskolai szakok kidolgozásában (óraféltésből), egyetlen kreditet sem hagytak a tantervben a nyelvi képzés megvalósítására. A hallgatók csak visszatükrözik ezt a szakoktatói elutasítást és hanyagságot, amely később a diploma elérhetetlenségéhez vezet. Hatalmas a lemaradás, hiszen a diplomák egyetlen nyelv 'középfokú' (hol B1, hol B2) ismeretét kívánják csupán, ugyanakkor a hazai és a nemzetközi munkaerő-piac már régen több nyelv (bár nem egyforma szintű) ismeretét követeli meg (Sturcz, 2010). Súlyosbítja ezt a helyzetet az a lehetőség, hogy az alapfokon végzettek többsége nem folytatja tanulmányait és így elesik a piacképes szaknyelv-tanulásoktól. A nemzetközi mérések azt mutatják, hogy egy átlagos indoeurópai nyelv megtanulásához 800-900 kontakt-óra szükséges, amelyben az egyéni munkálkodás még nem is szerepel (az anyanyelvét elsajátító gyermek 5-6 ezer órát 'kap'!). Remény a hagyományos lektorátusi képzés újjáélesztésére csak akkor van, ha az legalább

négy féléven keresztül heti 4-6 órában nyújt lehetőséget egy nyelv legalább középfokú elsajátítására (a teljes óraszámából (240-360) látható, hogy ilyen kevés kontaktórával csak a jól motiváltak és a tehetségesebbek boldogulhatnak). Intenzív (esetleg nyári) szakaszokkal bővített, állandóan magas óraszám a korszerű. A zenei képzésekben, amely szintén agyi alapú, kifinomult mozgások kiművelése, ezt már évszázadok óta tudják. Vajon miből gondolják a kívülállók, a megvezetésre kész nyelviskolák, vagy akár megtévedt nyelvtanárok is, hogy a nyelvtanulásban ez másként lehet?

Ugyanakkor remélhető, hogy a diákság túlnyomó többsége, szakszerű csoporttervezés segítségével, megfelelő szintű lektorátusi csoportokba sorolható. (Elképzelhető, hogy egy másik célcsoport, a diplomát nem kapottak jelentős része már munkába állt, ami fizikai akadálya lehet a kurzusok szabad tervezésének. Ilyen esetekben teleszkópizált, intenzív, vagy nyári intenzív kurzusok javallottak, még akkor is, ha ezekről tudományos értékű hatástanulmányok nem készültek.) A tapasztalat azt mutatja, hogy az intenzív nyelvtanítás csak állandóan magas óraszámra illesztetten hatékony. A magyar társadalom a nyelviskolák kereskedelmi reklámjainak hatására azt képzei, hogy a több éves szorgalmas munka, amely egy megbízható nyelvtudás mögött áll, szabdalható, tetszés szerint elhelyezhető. Ez az elv legfeljebb rongyszőnyegek, vagy kaleidoszkópok készítése során működhet, az idegen nyelvi hangszóttal kialakítása hierarchiát és szervezett, állandó progressziót igénylő feladat. A többéves tanulás átgondolt, fokozatosságot és igényességet követelő munkálkodást feltételez.

Éppen ezért, célunk a tanulásra kész hallgatói populáció kiválasztása, adatbázisok felállítása (pl. diplomát nyelvvizsga hiányában meg nem kapottak köre; a nyelvvizsgákon többszörösen sikertelenül szerepelt, frusztrált hallgatók köre; a főiskolára belépő hallgatók között második idegen nyelvet választók köre; gyenge anyanyelvi képességű hallgatók köre stb.). A fentiek eléréséhez elengedhetetlenül szükséges a hallgatói populáció motiváltságának, céltudatos-ságának, elszántságának kifürkészése; a nyelvtanulási újrakezdések frusztrált minőségének szakszerű bemutatása - lehetőleg az anyanyelvi szint felméréssel egyidőben. Nem kerülhető el a hallgatók saját nyelvtanulási technikáinak és stratégiáinak azonosítása, felmérése. A fenti célok eléréséhez hagyományos, mennyiségi és minőségi kutatási módszereket használó feltárásokra, azok visszacsatolására és közzétételére van szükség. (Bárdos-Martón-Spéder-Spicze-Tóth: Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása. Eger: Líceum Kiadó, 2014 – megjelenés alatt)

## **Általános nyelvi tananyagok és segédletek fejlesztése**

Leginkább egy virtuális Nyelvpedagógiai Kutatóműhely feladata lehetne. Azért virtuális, mert egy ilyen műhely ténylegesen működő kutatói, hol lektorátusi, hol szaktanszéki közegben, hol pedig a doktori iskoláinkban lelhetők fel, de együttműködésük megfelelő szakmai vezetés esetén garantált. Ez a műhely feltárásként tananyagok összehasonlító értékelésével, tantervi fejlesztésekkel is foglalkozhatna. Ide tartoznak azok az újítások, amelyek a bármilyen szempontból hátrányos helyzetűek idegen nyelvi képzésének tananyagai lehetnének, beleértve az anyanyelvet korlátozott kódban használók körét is. A tananyagokat a nyelvi tartalom és a készségek bizonyos területeinek távoktatási megoldásával részben programozottá lehetne tenni, annak a közismert ténynek a megtartásával, hogy a csak távoktatásra alapozott program bizonyos nyelvi elemek és készségek elsajátításánál kevésbé hatékony. A technikai háttér már sokkal többet nyújt, mint tíz évvel ezelőtt: vannak igen költséges, csak megközelítő kiejtést elfogadó gépi fonológiai rendszerek és a modern IKT technológiák képi anyagokat is közvetítenek. A virtuális központ és kutatói csapatának felelőssége lehet a célközönség számára leginkább hatékony tananyagok kiválasztása; új, saját fejlesztésű, a globális tankönyveknél pontosabb (kontrasztív és anyanyelvi) célzást lehetővé tevő tananyagok kidolgozása: kreatív tananyagfejlesztés; tanítási segédanyagok összeállítása

és kipróbálása; az új tananyagok értékelése, a hatékonyság elemzése - összevetésben ismert tananyagokkal.

### **Nyelvtanárok nyelvpedagógiai továbbképzése**

Bár számos nemzetközi szervezet és csereprogram segíti a nyelvtanárok szakmai, gyakran célnyelvű országban tartott továbbképzését, a mindennapi nyelvtanításban gyakran érezhető egy-egy nyelvtanítási irányzat éveken, vagy akár évtizedeken átnyúló fixálódása, a fejlődés leállása, megrekedés egy komfortérzetet keltő, de már nem elég magas szinten. Válogatni módszerekben, nyelvi problémamegoldásokban csak az képes, akinek a nyelvtanítási repertoárja széleskörű és a válogatása tudatos. A nyelvpedagógiai tudatosság állapotának kialakítására célszerű a nyelvpedagógia és (rokon tudományainak) legfrissebb eredményeit felhasználó gyakorlati és elméleti továbbképzés. Ez több és magasabb szintű, mint az egyszerűen csak helyes, vagy bevált gyakorlat (good practice) ismertetése. Műfaja lehet az előadások, mikrotanítások, workshop-ok, konferenciák megrendezése, integrálása.

### **III. A nyelvvizsgák alprojekt mint fókusz lehetséges céljai**

A nyelvvizsgák a 60-as évek végén jelentek meg először/újból mint értelmiségi követelmény, mivel a politikai, külgazdasági szemlélet változásával felerősödött és eltűrtté vált az úgynevezett 'nyugati' nyelvek tanítása (Bárdos, 1984). Az ELTE ITK és az Állami Nyelvvizsga Bizottság kutatásai és fejlesztései - különleges helyzetüknél fogva: országos populációt egységesen mérő szervezet - már a 70-es években közismertté váltak (Bárdos, 2002). Az egymást követő ITK Állami Nyelvvizsga reformok (1979, 1989, 1999) mindig egy-egy évtized végére érlelték ki újabb és újabb vizsgaszemléletüket (pl. Bárdos, 1987). Az ezredforduló után a vizsgapiac nagysága európai szemmel nézve is jelentőssé vált az ország méretéhez képest, amely szakszerű minőségbiztosítási gépezetet és jól követhető elektronikus felületeket működtet (NYAK, NYAT: Nyelvvizsga Akkreditációs Központ, Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület). Európában az egyetlen olyan ország vagyunk, amely a saját fejlesztésű nyelvvizsgáit (és a nálunk működő külföldi nyelvvizsgákat is!) a KER szintjeihez igazította, csereszabatosította. A felvételi pontszámok kialakításában és a diplomák kiadásában játszott kétes szerep a nyelvvizsgákat, mint végzettségi papírokat, túlzott elismerésben részesíti. Ma már megállapítható, hogy a vizsgák visszahatása a nyelvtanulásra szűkítette a nyelvtanulás természetes fejlődési szakaszainak műveltségi, kultúraközi értékeit.

### **Nyelvvizsgák összehasonlító elemzése**

A hetvenes évek tipikus nyelvvizsgája írásbeli kétirányú fordítás és szóbeli. Utóbbira nem került sor, ha az írásbeli elégtelen lett. A szóbelin nyelvtani példamondatokat kérdeztek, amely egyben a szókincset is ellenőrizte. Az 1979-es reform már a szóbeli primátusát hangsúlyozza (öt jeggyel) és bevezeti a magnetofonos hallásértés (Ez talán a legjelentősebb pozitív hatás, amelyet az ÁNYV a korabeli nyelvközpontokra gyakorolt!). Az 1989-es reform olyan modulrendszerrel fogad el, amelyben az egyes vizsgarészek egymástól független időben letehetőek (mindhárom szinten (alap, közép, felső): A (szóbeli), B (írásbeli) és C (komplex) megnevezésekkel). Az Állami Nyelvvizsga monopóliuma 1999-ben megdőlt, végbement a külső (nem iskolákon belüli) nyelvvizsgák piacosítása és megjelent az az igény, hogy a magyarországi nyelvvizsgákat a KER-hez (Közös Európai Keretrendszer) igazítsák. A hatfokú rendszerben a magyarok a B1, B2 és a C1 vizsgákat favorizálták - alap-, közép- és felsőfok néven. Ez a döntés a korábbi hasonló sávokat jelentősen beszűkítette, az alapfokot pedig valamivel feljebb helyezte el.

Kereskedelmi és presztízs okokból a nemzetközi minőségbiztosítással meglehetősen részletekbe menően foglalkozó nemzetközi vizsgafejlesztők tartózkodtak attól, hogy egymás vizsgáit minősítsék. Az összehasonlító elemzés nehezen kivitelezhető (és költséges), még abban az esetben is, ha ugyanaz a populáció többféle vizsgán produkál eredményeket. A magyarok viszont felvállalták ezt a nehéz feladatot és 2003 és 2008 között nemcsak a magyar vizsgafejlesztőket, hanem a külföldieket is arra kényszerítették, hogy vizsgáikat a KER-hez illesszék, ha meg akartak maradni az akkoriban igen jutalmazó magyar nyelvvizsgapiacra. Az elmúlt évtizedben viszonylag hosszú ideig Magyarországon csak egyetlen, a NYAT által nem akkreditált vizsgarendszer működött: a nyelvi érettségi. Később ennek validálása is elkészült (Dávid, 2008). Bár közismert, hogy egyes vizsgák - közös akkreditáltságuk dacára - könnyebbnek tűnnek egyes vizsgázók számára (pl. a több könnyű feladat, vagy kevesebb nehezebb feladat ellentéte), kevés szakszerű tanulmány született az eltérő bontású nyelvtudáskonstruktumokról, illetve azok nyelvpedagógiai következményeiről (összefoglalva, Csépes, 2012). Ebben a projektben célszerű komparatív elemzéssel olyan vizsgaspecifikumok feltárása, amelyek segítségével a vizsgafelkészítés nyelvpedagógiai sajátosságai leírhatók, megindokolhatók. A kutatási módszerek dokumentum és adatbázis-elemzések lehetnek, illetve ismert vizsgapopuláción végzett akciókutatások.

### **Általános nyelvvizsga előkészítő kurzusok**

A kiszemelt vizsgához igazodás eleve arra a feladásra készíti a tanárt, hogy a csábító kulturális-műveltségi területekről megfélekedjen (kivéve az olyan vizsgákat, amelyeknek nyelvtudás koncepciójában ez a tényező már szerepel). Mivel a legtöbb standardizált nyelvvizsga bankjában elegendő nyelvvizsga-anyag áll rendelkezésre, korábbi nyelvvizsgákat (párhuzamos tesztjeiket stb.) gyakran kiadják, amely az adott vizsgafelkészítéséhez nélkülözhetetlen tananyag. Ennek ellenére, azok a nyelvvizsga előkészítő kurzusok lehetnek a legsikeresebbek, amelyek a célfeladatok szakmai magvát (pl. szókinccsvizsgálat) más aspektusokból, vagyis nem csak feladat-centrikusan közelítik meg. Ebben a projektben az elfogadott cél az volt, hogy minél több hallgatót/jelöltet sikeres nyelvvizsgához juttassunk. Előkészítésük szemeszterben, vagy nyári kurzusokon heti 6-8 órában javasolt.

### **Szaknyelvi nyelvvizsga előkészítő kurzusok**

Erre a képzésre többnyire főiskolákon és egyetemeken szaknyelvekkel egyébként is foglalkozó kollégák vállalkoznak. Tekintve azonban, hogy a szaknyelvvizsgával bővített nyelvvizsga (a professzió leendő szakemberei számára) voltaképpen szaknyelvvizsga 'szűkített' nyelvvizsgát jelent, a terület viszonylag elhanyagolt. Ebben az esetben is összehasonlító elemzést kíván a különféle szaknyelvi (gazdasági, külkereskedelmi, turisztikai stb.) vizsgák feltérképezése: hatalmas területek maradnak ki a szaknyelvi lefedettségéből. Talán ez is oka annak, hogy a mesterfokú képzések kimeneti követelményei nem jelölnek ki diploma kiadási feltételül középfokú szaknyelvi vizsgákat. Különösen érdekes lehetne annak vizsgálata, hogy az általános nyelvvizsgán sikertelen szakdiplomás nem menne-e át könnyebben szakmai nyelvvizsgán. A projekt célja és módszerei azonosak a fenti fejezettel.

(Az a szerencsés olvasó, aki eddig eljutott, inkább azt tapasztalja, hogy a nyelvpedagógiai szakmában ismert megoldásokkal élünk. Fenntartva azt az esélyt, hogy a megújulás belső és tartalmi is lehet a külső formák mélyén, elfogadjuk, hogy ebben a projektben a tényleges többnyelvűség felé gyorsabban repítő innovációkat a szaknyelvi képzésekben kívánjuk megvalósítani, így a tanulmány második felét különösen figyelmeibe ajánljuk).

.....

#### **IV. A szaknyelv alprojekt mint fókusz lehetséges projektjei.**

A szaknyelvoktatás első fénykora Magyarországon a hetvenes évekre tehető, amikor a Minisztérium a lektorátusok munkáját összehangoló bizottságot működtetett (Sipőczy Győző és Gárdus János vezetésével). Különösen erős lektorátusokat, nyelvi központokat működtetett az ELTE TTK, a Közgazdasági Egyetem, a KLTE Debrecenben és a Miskolci Egyetem is. Emelte a lektorátusok jelentőségét, hogy a korabeli nyelvvizsgákat jóformán csak ők, vagy az ő szakembereik bonyolították (pl. OÖT vizsgák) több mint tíz évig. A szaknyelvoktatás (inkább szakszöveg-olvasás) igen magas színvonalon folyt, ma viszont leginkább a hiányáról beszélhetünk: ennek külső és belső okai eléggé közismertek. A Bokros-csomag egyik mellékhatásaként az egyetemek és főiskolák feloszlatták a több évtizede eléggé megbízhatóan működő szaknyelvi lektorátusokat. Ez egy olyan sajnálatos körülmény, amely modern formában restaurációra szorul. A szaknyelvoktatás sikertelenségének egyik belső oka ma az általános nyelvi képzettség alacsony szintje: ez a hallgatók többsége számára nem teszi lehetővé még a belépést sem a szaknyelvek világába. (Megjegyzendő továbbá, hogy két ősi nyelvtanári meggyőződés tovább rontja a helyzetet: ha valaki jól tudja a nyelvet, akkor a szaknyelvet már nem is kell tanulnia; illetve a szaknyelvtanulást csak magas nyelvi szinten lehet elkezdni. Természetesen mindkét meggyőződés tévhit, bizonyítása szemléletformáló lehet.) A belső akadályozó tényezők között szerepel továbbá a nyelvtanárok szaknyelvi képzettségének hiánya és a szakoktatóknak a valóságban meglehetősen szerény nyelvismerete. A többszörös 'álkezdség' frusztrációhoz vezet, a diákság túlnyomó többsége nem motivált. Ezen a 2005. évi CXXXIX törvény 19. paragrafusának (3) pontja sem változtatott, pedig 'A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítani kell... az anyanyelvi és idegen nyelven a szaknyelvi ismeretek fejlesztését...'. Az elmúlt évek során az elsősök mennyiségi nyelvismerete ugyan növekedett, többen ismerik mind az angol, mind a német nyelvet, ugyanakkor a felsőfokú nyelvvizsgák száma drasztikusan csökkent. Most várható, hogy az úgynevezett 'nulladik' évfolyamok belépnek a felsőfokú képzésbe. Az EU által elvárt teljesítmény (és a saját jól felfogott érdekeink) az anyanyelv + két idegen nyelv ismerete mint követelmény viszont nem jelenik meg a képzéseket egységesítő KKK-ban, az elvárás mesterfokon ugyanaz, mint az alafokon. Ritka kivételektől eltekintve az intézményeknek nincs saját követelményeikhez igazodó nyelvi képzési terve, nyelvpolitikája - és ez az oktatókra és oktatásszervezőkre is vonatkozik. Nincsen olyan országos dokumentum, amely a nyelvek oktatáspolitikáját, jelenét és jövőjét, szabatosan meghatározza.

#### **Nyelvoktatásunk és különösen a szaknyelvoktatás alapbetegségei**

A legtöbb nyelvtanár napi munkájában elfelejti, hogy a nyelvtanulás az agy működésének egyfajta módosítása: új szoftver létrehozása ugyanabban a hardverben, amelyben anyanyelvünk működik. Tisztánlátásukat hol módszertani modorosságok, hol nyelvi pedantériák homályosítják el, vagy a tanár a saját koncentrációjától nem látja az erdőt: a rábízott tanulók félelmetes és felemelő minőségi különbségeinek koegzisztenciáját. A felsőoktatásban gyakran nem ismerik fel, hogy a szaknyelvet alacsonyabb, vagy hiányos szinteken is már el lehet kezdeni. Munkájukat kétségkívül hátráltatja az a tény, hogy a nyelv és a vele-benne élő kultúrájának elsajátításához tisztelet, alázat, szorgalom és türelem szükséges. Valljuk be, hogy ezek a tulajdonságok, adottságok nem nagyon jellemzik honfitársainkat. Aligha vigasztaló a nyelvtanárok számára, hogy más szakterületeken ez kevésbé nyilvánvaló – bár a végeredmény ugyanaz.

Vannak a szaknyelvoktatáson belül 'ősi átkok', ilyen például a szövegek örökös szemén át történő megközelítése. Egyfelől tény, hogy kevés jól használható hangosított anyag áll rendelkezésre, de a szaknyelvoktatásban uralkodó 'süketnémaság' (pl. írott szöveg magyarrá

fordítása írásban) nem teszi lehetővé a szaknyelvi hallásértés fejlesztését. Jól tudjuk, hogy a Port Royal grammatikusaitól eredő szövegelemzés (explication de texte) német közvetítéssel évszázadokon át életben maradt a kontinensen, de a mai szakembernek meg kell hallania nemcsak az amerikai, vagy brit akcentust, hanem az úgynevezett 'nemzetközi' angol embert próbáló variációit is. Ugyanilyen kegyetlen (és frusztráló) dolog az, amikor általános nyelvtanulás után a hallgatók mindjárt kapnak egy jó nehéz szakszöveget (például a szakoktatótól), pedig a fokozatosság elvét már legalább Comeniustól ismerjük. A tényleges helyzet feltárásához alapos kutatómunkára van szükség, amely forrásanyagként szolgálhat oktatáspolitikusoknak, nyelvtanároknak, alkalmazott nyelvészeknek (stb.) mind a tervezői, mind a végrehajtói oldalon.

### **Szükségletelemzések, igényfelmérések**

A szaknyelvtudás - vagy még inkább a szaknyelvek tudása - diktátumként jelenik meg az EU nyitott gazdasági terében, a deklaráltan egyenlő jogú munkaerő piaci hozzáférés lehetőségében. Történetileg az angol mint lingua franca már nem mint nyelv, hanem mint közös nevező működik e többnyelvű, multikulturális piacon. Önbevallással az EU lakosságának 51 %-a az angolt, 32%-a a németet és 26%-a a franciát használja kommunikációs nyelvként, ugyanekkor a magyarok 58 %-a semmilyen idegen nyelvet nem beszél (Eurobarometer, Europeans and their Languages, 2006). Nem kétséges, hogy a nyelvtanulás eredményei célból eszközzé váltak, célrendszerei eltolódtak (pl. turizmus helyett munkavégzés), az angolul nem tudók eleve hátrányos helyzetbe kerültek (a tanulási kudarcokban az idő- és pénzszüke, de főként a (belső és eszközös) motiváció megdöbbenő hiánya játszik főszerepet). Az első, jelentős vizsgálatok a magyarországi szaknyelvoktatásról és eredményeiről (pl. Teemant, 1993; Abádi Nagy, 1997) már évtizedekkel ezelőtt elkezdődtek, a különféle méretű és célú (nem feltétlenül reprezentatív) mérések azóta is tartanak (pl. Kurtán, 2003, 2004). Eredményeik azt sugallják, hogy a fejlett szaknyelvi képességeken túlmenően nyelvi kreativitásra, kultúrák közti tájékozottságra is szükség van.

Közben a magyar tantestületekben azt láthatjuk (Sturcz, 2007), hogy a szaktanári tevékenységnek nincs idegen nyelvi komponense, ezért a tanulók hosszú éveken át motiválatlanok maradnak: nincs kapcsolat a nyelvi tárgyak és a szaktárgyak között. Nincs tantárgyi, vagy érzelmi motiváció, csak szármalmas (egyesek szerint büszke) nyelvtudatlanság, merthogy 'nehezebb eltörni a faragatlan fát'... Nyilvánvaló cél a belföldi és külföldi munkaerőpiac jelenlegi elvárásainak feltérképezése nyelvválasztási és szaknyelvválasztási szempontból. Ajánlott témák: a munkaadók szempontrendszerének változása; nyelvválasztás; a második nyelv szerepe; állásbörzék tapasztalatai; helyi érdekek, regionális sajátosságok stb. Mindeközben nem téveszthető szem elől, hogy a szaknyelvi tudás fogalma, tartalma és szerkezete, mind a nyelvtanárok, mind a gyakorló szakemberek körében jelentősen változott.

### **Szaknyelvi műveltségi kompetenciák szerkezete (konstrukuma) a XXI. században**

1968-ban, az új gazdasági mechanizmussal, egyes vállalatok (főként a külkereskedelem) olyan helyzetbe kerültek, hogy mind az orosz, mind az angol, vagy német szaknyelv használatára sor került. Ugyanez történt az IBUSZ-ban, vagy a szállodaiparban, ahol a háború óta először fogadtak nyugati vendégeket. Rövid időn belül nyilvánvalóvá vált, hogy a korabeli nyelvvizsga nem adott kellő tájékoztatást a munkavállaló nyelvtudásáról, hiszen a szaknyelvi vizsga többnyire elvont írásos szöveg magyarra történő fordítása volt (célnyelvre csak felsőfokon). Az első vizsgareform azonban csak 1979-ben következett be: ekkor került előtérbe a szóbeli vizsga. Az akkori Állami Nyelvvizsgának jól leírt képe volt az általános nyelvvizsgákról (alap, közép, felső) (Bárdos, 1986), de a szaknyelvi vizsgákat a

minisztériumok képviselői 'konstruálták': nem volt egységes elképzelés arról, hogy milyen kompetenciákra lenne szükség. Az egyetlen kompenzáció az volt, hogy a Rigó utca (ELTE Idegen nyelvi Továbbképző Központ, ITK) igyekezett a gyakorlati életben vezető szerepet játszó üzleti-pénzügyi szakembereket külső vizsgáztatói közé bevonni. Mintegy húsz éven át a főváros úgynevezett nyelvigényes szakjainak tanszékei (Külkereskedelmi Főiskola, Közgazdasági Egyetem, Pénzügyi Főiskola stb.) formálták a szaknyelvi tudás szerkezetét, a kívánt kompetenciákat. A fenti pontokban vázolt igényfelmérések, szükségletelemzések alapján célszerű a jelen évtized új elvárásait a tananyagokban (és vizsgaanyagokban) tükröztetni, kommunikálni, nyilvánossá tenni. Az új célképzetekben megjelenik a kultúraközi és az elektronikus kommunikáció nyelvbe kötött komplexitása; az EU-s tematika prioritása; az angolon kívüli második nyelv, mint a céghűség kifejezője; további igény 'ritka' nyelvekre a cég terjeszkedésétől függően (pl. orosz, ukrán, román); feltűnt a kínai, japán, török, arab - ugyanakkor az angol változatlanul 'hiper-centrális', azaz a legnagyobb kommunikációs potenciállal bír (Swaan, 2004; Van Leuven, 2003). Jobbítást hagyományos eszközökkel is elérhetünk, ilyen például a képzők képzése és továbbképzése.

### **Szakfordító (és tolmács) képzés**

Országosan ismert, újraalapított szak, amelyet 'csak' indítani kell. Erre a megfelelő szakmai kapacitás jelenleg is rendelkezésre áll Egerben, elindítása a projekt keretében kézenfekvő. Formális követelményeit a MAB előírásai szabják meg. A szakindítás költségei elviselhetőek. Az EKF-n belüli adatbázisokra van szükség annak eldöntésére, hogy ki legyen a szakfordítói képzés szakfelelőse, illetve tantárgyfelelősei. A szak indításába minden filológiai tanszéket, az ebben képzett nyelvtanárokat és a szaktanszékek továbbképzett (nyelvpedagógiailag képzett) tanárait be kell vonni. (A tolmácsképzés elindítása a megfelelő személyi feltételek hiánya miatt egyelőre nem indokolt - ez utóbbi természetesen lehet további vizsgálat tárgya, a képzés tárgyi feltételeinek biztosításához a projekt jelentősen hozzájárulhatna: pl. tolmácsoló labor, szinkrontolmács berendezések stb.). A cél olyan a projekt lefutása után is fenntartható alap- és mesterfokú képzés beindítása, amely a főiskola kínálatát tovább színesíti, illetve a régió ez irányú igényeit kielégíteni képes. Beindulása további lehetőséget nyújt a kifejlesztendő nemzetközi nyelvi egység számára ahhoz, hogy fokozhassa önálló üzleti tevékenységét (pl. fordítóiroda beindítása, tolmácsok kiközvetítése stb.) Műfaját tekintve oktatásszervezési és menedzselési feladat ez, kutatással, összehasonlító elemzésekkel; illetve a szakindítási dokumentum és a tantervi rendszer kidolgozása a bevont oktatók szaktárgyi felkészültsége és publikációs segítségével. Sikeres benyújtása esetén hagyományos oktatói tevékenységgé válik és erősíti a modern filológiák együvé tartozását. Benyújtása csak a MAB szakalapítása és szakindítási követelményrendszerének betartásával lehetséges. A sikeresség előfeltétele egy olyan innovatív képzés, amely csapatot épít a nyelvtanárok és a szaktanszéki oktatók között.

### **Szaktanszéki oktatók és nyelvtanárok szaknyelvi és nyelvpedagógiai továbbképzése (erősen innovatív elem)**

Ez a képzés egyben alapfeltétele több, később is fenntartható programnak, mint például a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása, a szakfordító képzés és a szaknyelvi tanárképzés. Két team együttműködésén alapul és bizonyos értelemben mindkét csapatnak tovább kell képeznie magát. Az egyik csapatot azok a szakoktatók képezik bármely tanszékről, akik szaktárgyaikat (konferencia-előadásait stb.) idegen nyelven tartják; míg a másik humán erőforrás azoknak a nyelvtanári végzettségű személyeknek a csapata, akik legalább egy, vagy több szaknyelvben is otthonosan kívánnak mozogni (véleményem szerint a



jövőben ez mindenki számára szükséges lesz, akkor is, ha most még van irodalmár, vagy nyelvész munkakörük). A két személyi adatbázis felállításán túlmenően a főiskolán/régióban szükséges, tanított vagy tanítandó szaknyelvek köre is egy adatbázis, amelyben fontossági sorrend állítandó fel, mégpedig a munkaerő piaci kívánalmak szerint, így várható, hogy az EU-s szaknyelvek és a média nyelvezete általában, a szűk szaknyelvek pedig konkrétan előnyt élveznek. A nyelvtanárok közül csak az állandó fordító és/vagy tolmácmunkát végzők képesek 'lemerülni' szűkebb szaktudások mélyébe, általában a legtöbben az un. népszerű-tudományos regiszterben mozognak. A szakoktatók viszont csak kevésszer jutnak hozzá nyelvigényes szakmai társalgási helyzetekhez és gyakran tudományos cikkírási képességeik is jobbításra szorulnak. Mindkét csapatnak azonban nem csak egymást segítve kell integrálódnia, hanem komoly nyelvpedagógiai ismeretekre is szert kell tenniük (vagy fel kell frissíteniük) (pl. Kumaravadivelu, 2003; Bárdos, 2005), mert részt vesznek majd a szakfordító (és tolmács) képzésben, illetve a szaknyelvi tanár-képzésben. A cél olyan - mind nyelvi, mind szakmai tudásban - felkészült szakembergárda létrehozása, akik a projekt lefuttatása után képesek fenntartani a szaknyelvi képzések teljes spektrumát az alap és mesterképzésben, illetve a Doktori Iskolákban, beleértve az új szakokat is (szakfordító, szaknyelvi tanár). Műfaját illetően a továbbképzés oktatás formájában történhet, de a kutatás és önképzés egyaránt kívánatos (továbbá, pilot-kurzusok megrendezése az országosan és világszinten is újfajta kooperáción alapuló képzés bemutatására). A heti óraszám minimum 2-4. Ez olyan innováció, amelyet nemzetközi fórumokon is szerepeltetni lehet. Hasonlóképpen más kurzusokhoz, ennek is feltétele a további nyelvpedagógiai kutatómunka, a tananyagfejlesztés, a tananyag-értékelés, az oktatói teljesítmények folyamatos visszacsatolása.

Mindezek a szaknyelvi fejlesztések és innovációk nehezen képzelhetők el kutatóműhelyek nélkül, akár valós, akár virtuális értelemben.

### **Szaknyelv-pedagógiai kutatások műhelye**

(szaknyelvi könyvtár, jegyzettár kialakítása; konferenciák, workshopok rendezése; szaktanári és hallgatói mobilitás; kísérleti (pilot) kurzusok tervezése, mérése, minőségbiztosítása stb.)

Ez a projekt egyben az intézményfejlesztésnek is része, eszközös beruházás jellegű elemeket is tartalmaz (pl. könyvbeszerzések). Szükség van ugyanis olyan közösségi helyre, amelyben egy szaknyelvi könyvtárat és jegyzettárat el lehet helyezni. A fent kifejtett projektek eredményes elvégzéséhez eszközös-tárgyi feltételek is kapcsolódnak (pl. számítógépes felszereltség, irodatechnika, fénymásolás, szoftverek). A bevezető sorokból kiderülhetett, hogy ez a kutatói műhely nemcsak egy tárgyasult helyiség, tanterem, vagy szakoktatói 'szoba-együttes', hanem a már leírt projektek szellemi megvalósítására szolgáló, részben virtuális műhely. (Ténylegesen főként a szakmódszertant fejlesztő egység terepe: Nyelvpedagógiai Kutatóműhelynek nevezhetnénk, mivel a szakmódszertan szó szűkítő jelentése szerencsétlen félreértésekhez vezet a szakmán belül és kívül is). Felmerülhet korszerű nyelvi laboratórium (vagy azokat a funkciókat imitálni képes számítógépes laboratórium) telepítése is. Ez a műhely, vagyis résztvevői tehetik lehetővé a szaknyelvi fejlesztéseket.

### **Szaknyelvi fejlesztések**

(pl. tananyagok, minimum szókincs és teljes terminológiai szótárak, elektronikusan is kiadható enciklopédikus szaknyelvi lexikon stb.)

A szaknyelvi fejlesztések, akár tananyagfejlesztésről, akár nyelvi adatbázisok kialakításáról, lexikográfiáról, vagy terminológiáról van szó, mindig kutatásokon alapulnak, amely a hagyományos módszerektől a legmodernebb informatikai eszközök bevetéséig

terjedhet. Amennyiben tananyagokról van szó, akkor a tanterveméleti és a mérésmetodikai megfontolások nem mellőzhetők, még ha az adott nyelvkönyv szerzőjét leginkább a szakdidaktikai megfontolások kötik is le (Kurtán, 2001; Bárdos, 2000.). A lexikográfiai és terminológiai munkáknál a határok kijelölése jelent bátorságot, ugyanakkor kihívást is. Összeállítható bármely szaknyelv szűkebb terminológiai szótára, tanítási célok esetén minimum szókincese is elkészíthető. Ez a terület a leginkább bővíthető, de nem már elkészült szótárakkal kell versenyezni, hanem a taníthatóság és tanulhatóság kritériumainak megfelelően, főiskolai és regionális igényeket kell kielégíteni. A cél tehát olyan tananyagok, tankönyvek, jegyzetek, tanítási segédanyagok létrehozása, amely nyelvészetileg, szakmailag és nyelvpedagógiai szempontból támogatja az adott professzió szaknyelvének elsajátítását. A szerzőknek ez kutatáson (és szorgalmas gyűjtőmunkán) alapuló alkotói tevékenységet, oktatásszervezői képességet jelent, amelynek tudományos alapja a pedagógiai kreatológiától az alkalmazott nyelvészetig terjed. Az új szaknyelvi tankönyvek megalkotása több nyelven és több szaknyelvben beindult, a közel húsz tankönyv megjelenése 2014 őszén várható. Ezek a nyelvkönyvek szervesen illeszkednek az EKF új szaknyelvoktatási rendszerébe, amelyről az alábbiakban, a tanulmány harmadik részében szólnunk.

#### IV. Az EKF új nyelvoktatási rendszere

A kisebb népek és kultúrák hosszú távú fennmaradását a 21. században - az anyanyelv és a nemzeti kultúra ápolásán túlmenően – kizárólag a többnyelvű kommunikáció képessége szavatolja. Elképzeléseinkben még mindig az angol nyelv primátusára építünk, amelyet fél évszázad múlva megkérdőjelezhet a kínai, az arab és a spanyol ajkú világ kihívása, jóllehet ugyanekkor az angol nyelvet használók köre is félelmetesen bővül. Nyertes pályázatunk megvalósításához intézményi szintű együttműködés szükséges, amely az eddigi logisztikával nem volna lehetséges. Bár a projektnek távolabbi célkitűzései is akadnak (szakfordító képzés, szaknyelvi tanárképzés, nyelvtanárok és szakoktatók szaknyelvi és nyelvpedagógiai továbbképzése stb.), a fókuszban **a bejövő, első éves nappali hallgatók** állnak, akiket már az első héten tesztelünk magyar és a legjobb idegen nyelvükből (akár van nyelvvizsgájuk, akár nincs). Képességeik alapján kerülnek be a megfelelő szintbe (a rendszer leírását lásd lentebb). A már bent lévő populációt ebbe a rendszerbe csak fokozatosan tudjuk bevonni, viszont a projekt megvalósulásának eredményeként biztosítani kell a rendszer fenntarthatóságát. Jelenleg az EKF-n a nyelvtanulás kötelező és ingyenes, ám (országosan) kreditmentes: ezen az áldatlan állapoton egyelőre nem tudtunk változtatni. Azt azonban megtehetjük, hogy jelöltkövető odafigyeléssel **haladásuk hézagtalan legyen** (nincs kihagyott félév). Mivel tanári kapacitásaink végesek, jobban érdekelnek bennünket azok a hallgatók, akik akarnak és képesek, mert lehetséges már alapfokon is két nyelvet tanulni, a mestereken pedig két stabil nyelvvizsgát megszerezni - ez az EU elvárása. Mindeme változtatásokhoz azonban belső (főként logisztikai és szellemi) megújulásra van szükség a tanításban/tanulásban, tantervekben és motivációban stb. egyaránt. Hidat kell verni a tanszéki és nem tanszéki nyelvtanárok és nyelvet tudó szakoktatók között: az ő együttműködésükből országos és nemzetközi újdonság születhet a modern szaknyelvoktatás területén. A főiskola nemzetközivé válása elkerülhetetlen: az oktatóknak képesnek kell lenni arra, hogy munkájukat idegen nyelven (egyelőre angolul) ugyanúgy el tudják végezni, mert egy alkalmazott tudományok főiskolájának szüksége lesz idegen ajkú diákokra és oktatókra is a doktori iskoláktól az alapképzésig. Belső szemléletváltásra törekszünk. A tanulás és tudás még mindig élmény-vájta kémiai változásokon alapul az agyban, ezt akarjuk elérni a 'tanítással' - a metódus századok éke, de múlandó... Mind tanáraink, mind diákjaink számára meg kell világítani, hogy a nyelv az agy belső IKT-ja, soha nem avul el, nem tépik vallásháborúk (IBM contra Apple), nem egy külső, gyorsan változó hardver, nem összehasonlíthatatlan adatok

kásahegye, **nem kívül van, hanem belül**, emberi lényegünkből fakad. Nem ellopható, el sem vehető és még nem állt fel az a tudóscsapat, amely meg tudná 'hack-kelni...'. Az alapgép viszont olyan okos, olyan sikeres, hogy képes más nyelveket is elsajátítani - de a hozzáférést egy másik kultúrához, egy másik emberhez akarni kell - és ugyanakkor tisztelni is.

### Az új nyelvoktatási rendszer modellje

	BA						MA			
	3 év, alapszak						3+1 év		3+2 év	
Félévek	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
<b>Első idegen nyelv (angol, német, francia)</b>	<b>Szintre hozó</b>	<b>Szaknyelvi előkészítő</b>	<b>Szaknyelv I.</b>	<b>Szaknyelv II.</b>						
nyelvi szint	A1,A2,B1	B1	B1/B2	B2						
óraszám	2x4	2x4	2x2	2x2						
vizsga	x	x	x	x						
mentorált hallgatói mobilitás				x						
Első idegen nyelv (angol, német, francia)					<b>Szaknyelv III.</b>					
nyelvi szint					Emelt C1					
óraszám					2x4					
vizsga					x					
mentorált hallgatói mobilitás					x					
<b>Második idegen nyelv (angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol, kínai)</b>					<b>Szintre hozó</b>	<b>Szaknyelvi előkészítő</b>	<b>Szaknyelv I.</b>	<b>Szaknyelv II.</b>		
nyelvi szint					A1,A2,B1	B1	B1/B2	B2		
óraszám					2x4	2x4	2x2	2x2		
vizsga					x	x	x	x		
mentorált hallgatói mobilitás								x		
Második idegen nyelv (angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol, kínai)								<b>Szaknyelv III.</b>		
nyelvi szint								Emelt C1		
óraszám								2x4		
vizsga								x		
mentorált hallgatói mobilitás								x		

### Az új modell magyarázata

Az új szerkezetű képzés - létszámkorlátok miatt - a 2013/14 tanévben csak az első évfolyam nappali tagozatos hallgatói számára nulla kredites, kötelező képzésként indult magyar és célnyelvű írásbeli felvétellel.

A képzés minden kezdő és álkedző esetben **négy modulból** áll, amelyekbe szintező vizsgák alapján feljebb is be lehet lépni.

Első félév: **egységes szintre hozás**. Heti 2x4 óra két tanárral. Szintek: A1, A2, később B1. Második félév: **szaknyelvi előkészítés**. Heti 2x4 óra. Szint: B1. (Kötelező általános szövegolvasási beszámolóval: 30-40 oldal!)

Harmadik félév: **szaknyelv I**. Heti 1x4, vagy 2x2 óra. Szint: B1/B2. (Kötelező szakszöveg olvasási beszámolóval: 20-30 oldal!)

Negyedik félév: **szaknyelv II**. Heti 1x4, illetve heti 2x2. Szint: B2. Cél: B2 szintű szaknyelvi vizsga (Kötelező szakszöveg olvasási beszámolóval: 50 oldal);

illetve, kiválogatással, elágaztatva: **szaknyelv III**. Emelt szint, heti 2x4 óra. Szint: B2, C1.

Cél: C1 szintű szaknyelvi vizsga. (Kötelező szakszöveg olvasási beszámolóval 80 oldal!).

(Az első és második nyelv tanulásának rendszerét táblázatosan lásd fentebb)

Az új nyelvtanítási rendszer két alapvető célt követ: fókuszál a szaknyelvre és a második nyelv tanulását is lehetővé teszi. Indok az előbbire: 2016-tól a felsőoktatásba már csak nyelvvizsgával lehet belépni és a hasznosság a szaknyelvi nyelvtudásban nyilvánul meg. Ekkortól a nyelvi szintek emelhetők és nagyobb lesz a felsőfokú szaknyelvi vizsga elérésének esélye. Indok a másodikra: ez az EU elvárása. Hallgatóink többsége alapszakon végez, ezért már ekkor eleget kell tenni a munkapiaci elvárásoknak: egy nyelv középfokú és még egy nyelv alafokú ismerete. A mesterszakokon a két közép, vagy egy közép, egy felsőfokú szaknyelvi vizsga megszerzésére nyílik lehetőség. A nyelvi rendszer moduljai a mesterfokon megszűnnek az utolsó évben (nem marad a tanulmányok végére!), hogy a gyakorlatot és a diplomairást ne zavarja, illetve már támogassa. A 3+1 rendszerű tanárképzésben a kétszer négy modult (két nyelv) végig lehet vinni. A nyelvi tanulmányok jelöltkövető rendszerben zajlanak: nincs kihagyott félév. (Várható, hogy a külföldi részképzésben résztvevő hallgatóink száma növekedni fog. Eddig ezek a képzések kevés szakmai haszonnal jártak a kulturálisan is eltérő képzési tartalmak miatt. A képzés nyelvi haszna nem alapul szervezett tevékenységen, ezért el kellene érni a kapcsolat fenntarthatóságát az anyaintézménnyel, hogy itthonról kapott nyelvi feladatokat is teljesítsenek külföldi tartózkodásuk idején. Az itt tanuló külföldi diákokra ez - vice versa - érvényes.)

### **Az új modell legfontosabb tantárgy-pedagógiai és szakmethodikai alapelvei.**

- A javarészt álkezdő hallgatósnak széles bemenetet biztosít, magasabb óraszámmal katapultál.
- Fokozatosság: az általános nyelvtől egy új, szaknyelvet előkészítő tárggyal jutunk el a szaknyelvhez, ez egy új, innovatív tanterv alapján lehetséges.
- Hierarchia: a féléves modulok szorosan egymásra épülnek.
- Szimmetria: a két idegen nyelv tanulási sémája azonos.
- Minden félév belépési pontként használható, a besorolási vizsga az előző félév záróvizsgája. (A szintek az előző félév eredményeitől függően átjárhatóak.).
- Első nyelvnek az angolt javasoljuk, de indokolt esetben a német és a francia is elképzelhető.
- Második nyelvként az evidens angol és németen kívül az orosz, a franciát, a spanyolt és a kínait ajánljuk.
- A kiváló tanulást emelt szintű elágazási lehetőséggel jutalmazzuk.
- A rendszer nyitott, bármely félévben be lehet lépni és nincs benne zsákutca.

**A rendszer leginkább innovatív eleme a szaknyelvi előkészítő kurzus**, amely egyaránt teljesít egységes szintre hozási funkciót, emeli az általános nyelvi (újságnyelvi) szókinccset és bevezet a szaknyelvbe. Alapja a hallásértés irányából kezdődő nyelvi működés és a szövegek megvilágítása a leggyakoribb szerkezetek segítségével. Az eredeti útmutató a következő fontos alapelveket említi (válogatva) (Bárdos, 2014)

- A szóbeliség primátusa és a hallásértés fejlesztése a szaknyelvi anyagrészeknél is.

- Rövid szövegek (fokozatosan növekednek fél oldaltól a maximum másfél oldalig).
- Minden tananyag-rész hangosítva fellelhető a CD mellékleten/vagy hangfájlokban.
- A szövegek (mind a tematikus, mind a szaknyelvi) a jellegzetes és gyakori szerkezeteket exponálják, mert ezeket gyakoroltatjuk.
- A szöveg kiválasztása azért létfontosságú, mert az hozza az adott kontextusban gyakori szavakat és szerkezeteket.
- Rendszerszerű nyelvtan-tanítás nincs, de mindig kezeljük a nyelvtani problémákat, amennyiben azok a szöveg aktiválásához (gyakoroltatás, elmesélés stb.) szükségesek.
- A tankönyv látható anyaga mennyiségileg csak a jéghegy csúcsa, mert van mellette tanórai és otthoni gyakoroltatás, valamint otthoni (szak)szövegolvasás beszámolóval.

A szaknyelvi előkészítő nyelvkönyvekben minden lecke egy általános és egy szaknyelvi részből áll. Az általános tematika a szerzőtől függ, javasolt a köznyelv, illetve az újság és médianyelv (nyelvtanilag) egyszerű híreit, eseményeit, történeteit felhasználni. A szaknyelvi tematika a tudományág, illetve a szakma történetét, szerkezetét, újdonságait, (vagy mindhármát) igyekszik bemutatni. Mindkét részhez **hallásértés** (maga a törzsszöveg, vagy bevezetése is), szerkezetgyakorló drillek; nyelvtani jelenségeket tudatosító gyakorlatok; **diktálás**, kérdések (esetleg válaszokkal); valamint a szaknyelvi résznél kétirányú, egyszerűsített fordítások tartoznak. A leckék szövegét a hallgatóknak - legalább kérdések alapján - el kell tudni 'mesélni'. (Nehezebb esetekben először magyarul: 'render it in Hungarian!', majd célnyelven felépítve.) Kerüljük a formális és a hangtest nélküli, 'szemen át' gyakorlatokat, mert az ugyanott jön ki, és néma marad. A célkeresztben az élő (általános és szaknyelvi) nyelvhasználat áll.

A tananyagokat hagyományos tankönyvi formában képzeljük el, amelyek a lehetőségektől és a szerző invenciójától függően gazdag hang- és esetenként képi anyaggal rendelkeznek. (A CD-n a tananyag teljes hangosított változata, a DVD-n pedig óravezetés, módszertani megvalósulás, vizsgarészletek stb. szerepelhetnek). A tananyag csak 10 leckéből áll (az A rész az általános, a B rész a szaknyelvi. Kinyomtatott tankönyvi formában a leckék mindig (a páros számozású) baloldalon kezdődnek. Egy lecke terjedelme maximum egy ív (16 oldal). A tananyag tantervi megoldása a 15 tervezhető hétben a tanár(ok) felelőssége és belátása szerint osztható el. A tankönyv mellékletei tartalmazhatnak:

- kétnyelvű szöszedetet leckénként, hangsúlyjelöléssel;
- megoldási kulcsokat (ahol szükségesek);
- rövidítéseket, esetleg görög-latin szavakat, képletek kiolvasását stb. az adott szaknyelv igényeitől függően;
- név- és tárgymutató;
- ábrák, táblázatok és képek mutatója;
- irodalomjegyzék, forrás és referencia anyagok;
- külső melléklet: külön CD és/vagy DVD.

Értelem szerint ez a szerkezet a csak általános, vagy csak szaknyelvi tananyagok számára is elfogadható: akkor a terjedelem (leckénként egy ív) nem oszlik meg az általános és a szaknyelv között, ezért lehet rövidebb is. A terjedelem kritériuma a taníthatóság és a tanulhatóság, a tipikusság kiválasztása, az érdekesség és az élményszerűség.

A szaknyelvi előkészítő kurzusnak az a célja, hogy az egyszerűsített szaknyelvbe való bevezetéssel, tanulási stratégiák elsajátíttatásával felzárkóztassa a gyengébb felkészültségű hallgatókat. A frusztrációkat okozó hibák kiküszöbölésére kiegészítésként régi, bevált anyagok is felhasználhatóak (pl. Herbert, 1965; Royds-Irmak, 1974; Pittman, 1975 stb.) Az előkészítő tananyagok tervezése, kivitelezése (hangosítása, animálása) innovatív, jelentős mennyiségű kreativitást és kísérletezést igényel; működésének feltétele a jelentős mérési és visszacsatolási funkció.

## **Szaknyelvi képzések (emelt szinten is)**

A modern szaknyelvoktatásban a nyelvi tartalmakat a szaktanszékekkel egyeztetve, magas, esetleg intenzív szakaszokkal bővített óraszámokban tanítják. A kurzus állandó eleme a negyedévenkénti szakszöveg olvasási beszámoló. A tanárok hagyományosan (és tévesen) elég nagy figyelmet fordítanak a nyelvi tartalom közvetítésére, de ez inkább nyelvtant és szókincset jelent csak. Többnyire teljességgel kimarad a hallásértés (ehhez komoly audió-, vagy DVD-, TV élőműsor-tár szükségeltetik, illetve élő előadások, konferenciák felvételei, workshopok); illetve a szöveg funkcióit világossá tevő diskurzuselemzés. A nyelvi készségek területén nincs előtérben a szaknyelvi társalgás, ide még (a már több mint negyedszázados kommunikatív nyelvtanítás elemei) kevésbé hatoltak be. Különösen fájdalmas az alapfokú fogalmazás-tanítás hiánya (nincs mire támaszkodni, az anyanyelvben és az általános nyelvtanítási vonalban is gyenge volt, pl. diktálás sincs a komplex készségfejlesztések között stb.). Röviden: módszertani megújulásra van szükség, kreativitásra, innovációra. Ma már a szakmába kötött nyelvtudás az a munkaeszköz, amellyel érvényesülni lehet, általános nyelvtudása mindenkinek van (lehetne). A hátrányos nyelvi helyzet munkanélküliséget teremt itthon is, (külföldön pedig eleve), ezért a szabványos és emelt szintű szaknyelvi kurzusok a sikeres diplomák és életpályák alapfeltételei. A szabvány kurzusok óraszámja - szaknyelvi előkészítő kurzust követően - heti 4; az emelt szintű heti 6-8 óra, benne az intenzív szakasz lehet konferencia-részvétel is. Mivel ezek a tankönyvek és kurzusaik szaknyelvi vizsgára is felkészítenek, az állandó tanítási célú, vagy próbavizsga célú mérés és értékelés fontos kívánalom (pl.: Reid, 1993; Douglas, 2000 és mások). A cél tehát a szaknyelvi képességeknek, készségeknek a munkaadók és a munkavállalók igényeihez igazított intenzív fejlesztése (főként a produktív, de a receptív készségek esetében is); a nyelvi tudatosság fejlesztése (pl. publikációk); a szakmai és interkulturális kompetenciák együttes fejlesztése (beleértve az English for International Cooperation mint globális nyelvváltozat felismerését.) Ezeket a kurzusokat BA hallgatók számára is elérhetővé kell tenni, mert sokan nem folytatják tanulmányaikat és rögtön kikerülnek a munkaerő-piacra. Segíthet az intenzív oktatás (pilot kurzusok is), heti óraszám 4, illetve emelt szinten 6-8; továbbá a nyelvpedagógiai kutatómunka, tananyag-fejlesztés, tananyag-értékelés, a hallgatói teljesítmények normatív és szummatív értékelése.

## **Szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása (szakma + nyelv)**

Ez a lehetőség szorosan követi a szaknyelvi fejlesztéseket és szorosan összefügg a szaktanszéki oktatók és nyelvtanárok szaknyelvi és nyelvpedagógiai továbbképzésével: ezért az ott leírt szöveges indoklás - mutatis mutandis - itt is érvényes. A modern szaknyelvoktatás első számú követelménye - és egyben feltétele - a szaktanszékek oktatóinak és a nyelvtanároknak szervesen egybeillesztett, integrált tanítási tevékenysége. A hallgatói motiváltságot megkérdőjelezi a külföldi diákok relatív hiánya, illetve az idegen nyelvi képzettség alacsony színvonala. (Célszerű lenne diáktoborzó ügynökök fenntartásával Ázsiából és az arab országokból diákokat importálni. A releváns szakirodalom szerint 2050 körül a domináns nyelvek sorrendje globálisan: kínai, arab, spanyol, angol!) A szaktanszékeken oktató kollégák jól felfogott érdeke a nemzetközi szintű előadói képesség megszerzése, illetve fenntartása, mert csak ez biztosíthat jelenlétet a nemzetközi tudomány világában, mind konferencia részvételekben, mind publikációkban. A szaktárgyak idegen nyelveken történő oktatásának bevezetése a legerősebb motiváció lehetne a hallgatók számára a szaknyelv fontosságának tudatosítása érdekében. A cél tehát a főiskola tanulmányi

kínálatának 'nemzetköziesítése', a szakoktatók idegen nyelvi gyakorlási terének megnyitása (egyben lehetőség az adott szaknyelvet tanító tanárok számára a belső továbbképzésre is).

### **Szaknyelvi tanárképzés (szakpárosításban és önálló képzésben)**

Közismertek a tanárképzés jelen átalakulásának kínjai. A magyar tanárképzéstől idegen 5+1 rendszerre ('középszolai tanár') kezdetben alighanem kevés vállalkozó akad - és drága is. Nem feladatunk azonban a jelenleg már törvényben rögzített, de végrehajtási utasításokkal még el nem látott jogi helyzet elemzése. Helyette a főiskola az ismereteink szerint már megalapított, de csak kevés helyen, vagy alig működtetett szaknyelvi tanárképzéssel érhetne el országos elismertséget, teremthetne vonzó képzést és egyben tanárképzési innovációt. A szaknyelvi tanárképzés problematikája abban rejlik, hogy a legjobb képességű, két tannyelvet használni képes nyelvtanárok lehetőségei (pl. két tannyelvű gimnáziumokban) – véletlenül, vagy ösztönös választással - a szakok párosításából eredtek. Nincs nálunk olyan kreatív szaknyelvi tanárképzés, amely a választott szakmába integrálná a magas szintű nyelvi képzést és így a leendő tanárt - akár két tantárgy idegen nyelven történő oktatására is - képessé tenné. (Természetesen egy ilyen képzés esetén is megvan az a veszély, hogy az ilyen irányokban alaposan képzett tanár a közoktatás helyett az üzleti életben keres magának megélhetést.).

Az iskolai közösségek (és ebbe a felsőoktatás is beletartozik) mindennapi életét akkor tehetjük nemzetközivé, globálisan is működőképesé, ha országunkban felerősítjük a szakmába kötött nyelvtudásokat. Ennek alapfeltétele, emberi tényezője a szaknyelvi tanár. Olyan két, vagy többnyelvű mesterképzést, vagy posztgraduális képzéseket kell megtervezni és beindítani országszerte, amelyek a projekt lefutása után is működőképesek: mint modern szak- és nyelvtanárok, utánpótlást biztosítanak az erősen kibővítendő általános és középszolai, két tannyelvű képzéseknek; illetve magasabb felkészültségű hallgatókat nevelnek a felsőoktatásnak; a nyelvszegény tantestületeket pedig szemléletváltásra készítik.

### **Irodalom**

Abádi Nagy Zoltán (1997): *Felmérés az idegen nyelvi lektorátusok helyzetéről*. Modern Nyelvtanítás 1997/4, 47-69.

Abosi István (szerk.) (1999): *Az idegen nyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban*. (A FEFA idegen nyelvi programjának eredményei. Tervek és lehetőségek az idegen nyelvi képzés fejlesztésében) Budapest, FEFA Iroda 1-325.

Bárdos Jenő (1984): *Nyelvek és elvek*. Pedagógiai Szemle, XXXIV évf. 1984/5. 471-475.

Bárdos Jenő (1986): *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. Bulletin, National Institute of Education. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet (OPI), 50-90.

Bárdos Jenő (1987) *Programtervezet az Állami Nyelvvizsga rendszerének továbbfejlesztésére*. Budapest: ELTE ITK, 1-46.

Bárdos Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1-300.

Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1-285.

Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1- 336.

Bárdos Jenő - Spéder Zsuzsanna – Spicze Edit – Tóth Éva: *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Eger: Líceum Kiadó, 2014 – megjelenés alatt) 1- 144.

Bárdos Jenő (2014): *Angol szaknyelvi előkészítő*. Hangoskönyv matematikus hallgatók számára. (English-Hungarian Soundbook. General and Specific English Language

- Coursebook (Levels from A2 to B2+; preferably for students of mathematics, or natural sciences) Eger: Líceum Kiadó (megjelenés alatt) 1-123.
- Csépes Ildikó (2012): *Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet?* Modern Nyelvoktatás 18:4, 56-60
- Dávid Gergely (2008): Az emelt szintű idegen nyelvi érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében. Összegző tanulmány, bővített változat. Budapest: Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK)
- De Swaan, A. (2004): A nyelvek társadalma. Budapest: Typotext, 1-258.
- Douglas, Dan (2000): *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eurobarometer (2012) Special Issue 381. Europeans and their Languages. EU Commission
- EU Jelentés a nyelvtanulás és a nyelvi sokféleség ösztönzése (cselekvési terv) (2007) (Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity 2004-2006)
- Hamilton, K. (2013): *Transformational Diplomacy after the Cold War (Britain's Know How Fund in Post-Communist Europe, 1989-2003)*. London: Routledge 1-240
- Herbert, A.J. (1965): *The Structure of Technical English*. London: Longman Group Limited
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1-290.
- Kurtán Zsuzsa (2004): *A szakma-specifikus nyelvfejlesztés aktuális kérdései a magyar felsőoktatásban*. In: F. Silye M.: (szerk.) *PORTA LINGUA 2003*. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede: 1989-2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 1-160.
- Nikolov Marianne (2003) *Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai*. Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 2003/3, 46-57.
- OM Nyelvoktatáspolitikai arculat orszájelentése: Magyarország (2002-2003) Budapest: OM Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya 1-37
- Pittman, G.A. (1975): *Preparatory Technical English*. London: Longman Group Limited
- Reid, J.(1993): *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents
- Royds-Irmak, D.E. (1974): *Beginning Scientific English*. London: Nelson
- Sturcz Zoltán: *Nyelvtudás és nyelvhasználat a pedagógusok körében* In: Benedek András (szerk.) (2007): *Új tendenciák a képzők képzésében*. Budapest: BME
- Sturcz Zoltán (2010): *A munkaadók elvárásai a szakértelmiséggel szemben*. Modern Nyelvoktatás XVI/4 7-18
- Teemant – Varga – Heltai (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives*. Budapest: MKM, Munkaügyi Minisztérium, USIA, Council of Europe
- Van Leeuwen, Ch. – Wilkinson, R. (eds) (2003) *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Maastricht: Uitgeverij Valkhof & Talencentrum Universiteit Maastricht
- Wedel, J.R. (1995): *U.S.Aid to Central and Eastern Europe: Results and Recommendations*. Problems of Post-Communism, May/June 1995, Vol. 42 Issue 3, pp.45-50.