

ETO: 811.111
811.112.2
378.147
DOI: 10.19090/hk.2024.3.80-98

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

HUBER Máté Imre

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Szeged, Magyarország
hubermate@gmail.com
ORCID 0000-0003-0178-6802

SZAKMÓDSZERTANOS OKTATÓK
MEGGYŐZŐDÉSEI AZ ANGOL ÉS A NÉMET
NYELV TÖBBKÖZPONTÚSÁGÁRÓL
Piloteredmények két magyarországi egyetemről

Teacher trainers' beliefs about the pluricentricity
of English and German
Pilot results from two Hungarian universities

Uverenja stručnih metodičara o multicentrizmu engleskog
i nemačkog jezika
Rezultati pilot istraživanja na dva univerziteta u Mađarskoj

Jelen tanulmány a magyarországi egyetemeken folyó tanárképzésben részt vevő szakmódszertanos oktatók meggyőződéseit vizsgálja az angol és a német mint idegen nyelvek többközpontúságát illetően. A pilotfázis eredményei két félig strukturált interjú elemzésén alapulnak, amelyek 2023-ban készültek két magyarországi egyetem egy-egy oktatójával. Az elemzés kiter továbbá az eredmények összehasonlítására harminckett korábbi interjúval, melyek 2020 és 2022 között készültek, huszonegy magyarországi angol és német szakos nyelvtanárral és tizenhat nyelvtanulóval. Az interjúk elemzése a Taguette program segítségével, kvalitatív tartalomelemzés keretében történt, egy tizenhárom kódot tartalmazó kódkeret felállításával. A kiinduló kutatási kérdés az volt, hogyan viszonyulnak az egyetemi oktatók többközpontúságról alkotott meggyőződése a nyelvtanárokéhoz, illetve a nyelv-tanulókéhoz. Az eredmények azt mutatják, hogy jóval több köztük a hasonlóság, mint a különbözőség, s úgy tűnik, az egyetemi oktatók nyitottabbak a többközpontúságra a közne-

velésben tanító kollégáinknál, ám a nyelvtanulókhöz képest alapvetően konzervatívabbak. A vizsgálat pilotjellegéből következik, hogy az előzetes eredmények bemutatásán túlmenően kutatásmódszertani tanulságokat is megfogalmaztam, melyek igen fontosak lesznek a vizsgálat folytatásakor, vagyis a minta további egyetemi oktatókkal történő kiegészítésekor. *Kulcsszavak:* angol és német többközpontúság, nyelvtanárok, nyelvtanulók és egyetemi oktatók meggyőződései, magyarországi egyetemek

Bevezetés

Fontos és igen összetett kérdés mind az angol, mind pedig a német mint idegen nyelvek tanítása kapcsán, hogy az adott nyelvnek mely nemzeti változatait emeljük be a nyelvtanításba. A nyelvi többközpontúság nyelvtanításban betöltött szerepével kapcsolatos szakirodalom több helyütt igen meggyőzően érvel a nyelvi változatosság ezen aspektusának a nyelvről történő bemutatása mellett (vö. például Muhr 1996a, Krumm 2006, Jenkins 2006, Jianli 2015).

Miután korábbi vizsgálatokban felmértem magyarországi nyelvtanárok és nyelvtanulók meggyőződéseit az angol és a német nyelv többközpontúságát illetően (Huber 2022a, 2022b, 2023), jelen vizsgálat fókuszában a nyelvtanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók meggyőződései állnak, a kutatási kérdés pedig egészen pontosan az, hogyan viszonyulnak ezen egyetemi oktatók többközpontúságról alkotott meggyőződései a nyelvtanárokéhoz, illetve a nyelvtanulókéhoz. Ez a tanulmány egy pilotvizsgálat eredményeit mutatja be egy angolos és egy németes szakmódszertanos oktatóval készített interjú alapján. A vizsgálat pilotjellegéből adódóan egyfelől előzetes következtetések levonására teszek kísérletet, másfelől pedig kutatásmódszertani tanulságokat fogalmazok meg, mielőtt a kutatás további résztvevők bevonásával folytatódna.

Elméleti háttér

A nyelvi többközpontúság fogalmának első említése Kloss (1978) nevéhez köthető, részletesen azonban Clyne (1992) dolgozta ki a modellt, melynek lényege, hogy bármely nyelvet többközpontúnak tekint, amely egynél több országban jelen van valamiféle hivatalos státusszal. Ahogy a fogalom neve is mutatja, a többközpontú modell ezen országokat az adott nyelv normaalkotó központjaiként kezeli, amelyekben különböző nemzeti változatok alakulnak ki. Már Clyne is különbséget tett domináns és nemdomináns nemzeti változatok között, majd ezt a különbségtételt Muhr (2012) fejtette ki részletesen.

Fontos különbség a jelen vizsgálat által érintett két nyelv tekintetében, hogy míg a németnek mint többközpontú nyelvnek egyetlen domináns változata van,

addig az angolnak kettő. Clyne és Muhr ezt úgy fogalmazzák meg, hogy a németre mint többközpontú nyelvre monodominancia jellemző, míg az angolra mint többközpontú nyelvre kodominancia. Ez azt jelenti, hogy a németnek a németországi nemzeti változat az egyetlen domináns változata, míg a többi nemzeti változat (melyek közül leggyakrabban az osztrák és a svájci szten-derd német nyelvváltozatokat szokták említeni, bár Liechtenstein, Dél-Tirol és Kelet-Belgium is idetartozik) egytől egyig nemdomináns változatok. Ezzel ellentétben az angol esetében mind a brit, mind pedig az amerikai angol domináns változatnak tekinthető, melyekhez számos nemdomináns változat társul (például az ausztrál, az írországi, az indiai, a kanadai, a nigériai, a szingapúri, az új-zélandi és így tovább).

Ami mindennek a nyelvoktatásban betöltött szerepét illeti, Muhr (1996a) szerint a nyelvtanításnak a nyelvi valóságot kell visszatükröznie, ha pedig adott esetben egy többközpontú nyelvet tanítunk, akkor e visszatükrözendő nyelvi valóságnak márpedig részét kell hogy képezze a többközpontúság is – lásd még ehhez kapcsolódóan többek között Krumm (2006), Jenkins (2006), illetve Jianli (2015). A szakirodalomban számos helyen említik a nyelvi sokszínűség bemutatása mellett szóló érvként, hogy az elősegíti az interkulturális kommunikációs kompetencia fejlesztését (vö. Marlina 2014, 2018; Rauer–Tizzano 2019), vagyis – régimódibb kifejezéssel élve – jól kombinálható az országismereti tartalmak tanításával is, ami adott esetben jelentős motivációs forrás lehet (Mirzaei–Forouzandeh 2013, Huang 2014).

Fontos alapelv, hogy a nyelvi többközpontúságot főként a receptív készségek területén érdemes megjeleníteni (Muhr 1996b), méghozzá az alapszint semlegességének elvét tiszteletben tartva, hiszen pedagógiailag kontraproduktív lehet, ha egy kezdő nyelvtanulót túlzottan leterhelünk többközpontú tartalmakkal (Christen – Knipf-Komlósi 2002, Glaboniat et al. 2002, Glauninger 2001, Muhr 1996a, Neuland 2011). Érdemes megemlíteni még azt is, hogy mivel a változatok közötti különbségek a nyelv minden szintjén megnyilvánulnak – a fonetikától a morfológián és a szintaxison át egészen a szemantikáig és a pragmatikáig –, ezért ugyanezen nyelvi szintek sokfélesége kell hogy megjelenjen a nyelvtanításban is, ami a többközpontúság megjelenítését illeti (Muhr 1993, 1996a; Glaboniat et al. 2002).

Kutatási előzmények

Korábbi kutatásaimban a magyarországi oktatási rendszerben részt vevő nyelvtanárok és nyelvtanulók meggyőződéseit vizsgáltam az angol és a német

nyelv többközpontúságát illetően (Huber 2022a, 2022b, 2023), egy 484 fős kérdőíves (kvantitatív) mintán, melyet egy 37 fős interjú (kvalitatív) mintával egészítettem ki. E kutatások eredményei közül kiemelendő, hogy a vizsgálatban részt vevő nyelvtanulók nyelvi változatosság iránti nyitottsága szignifikánsan felülmúlta a tanárokét, s ez a különbség a falvakban volt a legjelentősebb. Fontos látni továbbá azt is, hogy az angol esetében mind a tanárok, mind a tanulók jóval reálisabbnak érezték a többközpontúság megjelenítését a nyelvoktatásban, mint a német esetében.

Pozitívumként említhető, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok és tanulók szinte kivétel nélkül magukénak vallják a szakirodalom által javasolt semleges alapszint elvét, még ha csak intuitív alapon teszik is ezt. Mi több, az interjú vizsgálatban részt vevő tanárok között számos olyan kolléga is volt, akik alapvetően nagyon is érzékenyek voltak a többközpontúságra, és az általános értelemben vett kommunikatív nyelvtanítás részeként tekintettek rá.

Módszer

A fenti előzmények folytatásaként a kutatás jelen szakaszában szakmódszertanos oktatókkal egészítettem ki az interjú vizsgálat mintáját. E tanulmányban a kezdeti pilotszakasz eredményeiről számolok be, melyben egy németes és egy angolos szakmódszertanos oktatóval készített interjú eredményeit mutatom be, akik két különböző magyarországi egyetem oktatói. Az interjúk pilotjellegéből adódóan a vizsgálat fókusza kettős: egyfelől megkísérlek kutatómódszertani következtetéseket levonni a kutatás folytatása előtt, másfelől pedig előzetes eredményeket tárok fel.

A vizsgálat ezen szakaszában részt vevő oktatók mindketten nők, akik már több évtizede a pályán vannak – egyikük évtizedes közoktatási tapasztalat után lett szakmódszertanos, míg másikuk kezdettől fogva a nyelvtanárképzésben vesz részt, és ahogy az interjúban fogalmaz, számos reformot végigcsinált már ebben a rendszerben.

Az interjúk 33, illetve 34 perc hosszúságúak voltak, és félig strukturáltak, ami azt jelenti, hogy volt egy előzetes témalistám arról, hogy mely kérdéseket szándékozom érinteni, azonban e kérdéseket az adott beszélgetés fonálához szabadon igazítottam. Az interjúk átírását, majd az átiratok elolvasását és újraolvasását követően induktív, adatalapú kódolásnak vettem alá őket Schreier (2013) kvalitatív tartalomelemzési keretrendszere szerint, a Taguette szoftver segítségével. Ez azt jelentette, hogy a kódkeretet nem előre meghatározott kategóriák alapján alakítottam ki, hanem a kódolási folyamat során hoztam létre

magukat a kódokat, melyekhez a releváns interjúrészeteket hozzárendeltem. Így tehát nem egy előzetes koncepció, hanem ténylegesen az interjúk tartalma határozta meg a kódkeret szerkezetét. A tervek szerint a kutatás további részében már ezt a pilotfázisban létrehozott kódkeretet veszem majd alapul, melynek segítségével alapvetően deduktív kódolást végzek, bár természetesen, ha még abban a szakaszban is felmerülnek további fontos tematikus kategóriák, akkor azokat is új kódként rendelem majd hozzá a kódkerethez. Jelenleg a kódkeret 13 kódból és összesen 80 kódolt szegmensből áll, amit részletesen az 1. táblázatban fejtek ki.

Kód	Kódolt szegmensok száma
1. Az egyetem szerepe	6
2. Hátrányok és nehézségek	6
3. Előnyök és fontosság	13
4. Anyagok	5
5. A hallgató szerepe	6
6. Az oktató szerepe	7
7. A változatok keveredése	9
8. Tevékenységek	4
9. Korosztályok és nyelvtudásszintek	2
10. Nyelvi részrendszerek	11
11. Interkulturális kommunikáció	5
12. Készségek	4
13. Pilotreflexió	2

1. táblázat. *A kódkeret*

Eredmények

Bár Schreier módszertani útmutatása szerint egy ilyen, exploratív jellegű tanulmány esetében már maga a kódkeret létrehozása is alapvető kutatási eredménynek tekinthető, az alábbiakban azért megkísérlem bemutatni a fenti 13 kódra lebontva a két pilotinterjú eredményeit, interjúidézetekkel illusztrálva a kvalitatív tartomelemzés során kirajzolódó tartalmi elemeket. Az idézeteket számozva prezentálom, s a végén minden esetben feltüntetem, hogy az angolos

(A) vagy a németes (N) oktatótól származik az idézet. Az eredményeknek az ilyen módon történő prezentálása egyfelől a kódkeret részletes bemutatását teszi lehetővé, másfelől pedig előre jelez alapvető pilotkövetkeztetéseket, melyek rendkívül informatívak lehetnek a kutatás folytatását megelőzően.

Az egyetem szerepe

Ehhez a kódhoz főleg olyan interjúszegmensek kapcsolódnak, melyek azokat az egyetemi kurzusokat tárgyalják, amelyekben a nyelvi többközpontúság témája előtérbe kerülhet, mint azt az 1. interjúkivágot is mutatja.

1. interjúkivágot:

Én azt gondolom, hogy elsősorban a nyelvészet és a módszertan az, ahová ezt be lehetne illeszteni, vagy be is kell illeszteni. (N)

Emellett az egyetemi tanulmányok szerkezetéből adódó korlátok is előkerülnek, mint a 2. interjúkivágotban, amely egyúttal a második kódhoz is kapcsolódik, hiszen nehézségeket tárgyal.

2. interjúkivágot:

Ez megint az egyetemen kurzusszámfüggő is, mert addig, amíg a minimumot alig lehet átnyomni, addig a csemegékre kevesebb idő van. (N)

Hátrányok és nehézségek

Az előzőekben már bemutatott, az egyetemi tanulmányok szerkezetével kapcsolatos korlátokon túlmenően fontos motívum ebben a kódban a többközpontú tartalmak felkutatásának, illetve azok didaktizálásának, tananyagba építésének problémája, aminek kapcsán úgy tűnik, szükség lenne arra, hogy eleve didaktizált tartalmak álljanak az oktatók rendelkezésére. Ez jelenik meg a 3. interjúkivágotban.

3. interjúkivágot:

Igen, az egyik ilyen, az egészen biztosan a tananyagban a hiánya. Tehát ugye az, hogy ha egyetemen tanítasz, az azt jelenti, hogy te magad produkál az anyagot is, de nem tudsz bevinni valami olyasmit, ami... ami elvárható lenne, hogy megkönnyítse a munkádat. Tehát például akár ilyen típusú feladatok, szókincsfeladat, nyelvi feladat, bármi. (N)

Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a fentiekől némileg eltérő következtetést von le ugyanebből a helyzetből az angolos oktató a 4. interjúkivágotban, aki az

egyetemi oktatók szabadságára, illetve az anyagok elérhető voltára helyezi a hangsúlyt, és azzal érvel, hogy ebben a helyzetben csak az oktatón múlik, hogy megteszi-e a többközpontú anyagok felkutatásával járó plusz erőfeszítéseket.

4. interjúkivágat:

Abszolút hozzáférhető minden. Rajtam múlik, hogy mit aknázok ki. Azért valljuk be, az oktatóknak az egyetemen még némi szabadsága van abban, hogy mit és hogyan csinál, tehát én még nem érzem azt, hogy korlátoznának. (A)

Emellett szintén fontos nehézség még a hallgatók, illetve végső soron a nyelvtanulók „haszonelvűsége”, ahogyan az angolos oktató az 5. interjúkivágatban fogalmaz, ami azt jelenti, hogy amíg a többközpontúság nem tartozik a nyelvoktatás szoros értelemben vett, érdemjegyekkel értékelt magjához, addig legfeljebb marginális szereppel bírhat. Ez a gondolat párhuzamba állítható korábbi eredményeimmel a nyelvvizsgák és az érettségi washback hatásáról (Huber 2023).

5. interjúkivágat:

Amint kimegy, rájön, hogy igazából egy dolog számít: ötszázmillió jegyet adjon a gyerekeknek, állandóan dolgozatot íratnak, feleltetnek. Kettő: minél előbb legyen meg a nyelvvizsga – ugye korábban még ez az egyetemi felvételihez kötelező is volt, vagy a diplomaszerezéshez – tehát egyszerűen az önmagáért, az örömért való tanulás, az nincs. És ha ez nincs, akkor hol legyen itt többnyelvűség vagy kulturális, bármilyen input? Egyszerűen annyira haszonelvű. Ez a nyelvvizsgára segít, az nem. Akkor hagyjuk. (A)

Előnyök és fontosság

Az egyik legfontosabb előny, amiről az interjúalanyok beszámolnak a többközpontú nyelvtanulás kapcsán, az a tanulók valós céljainak figyelembevétele. Jól példázzák ezt a németes kolléga gondolatai a 6. interjúkivágatban.

6. interjúkivágat:

A célokat kell majd alárendelni, mert hogyha Ausztriába akarok kimenni, akkor célszerű az osztrák németet... (N)

Ezen túlmenően szintén fontos motívumként kerül elő ebben a témában a hallgatók perspektívájának szélesítése a nyelvi sokszínűség megjelenítésén keresztül. Ugyanis, ahogyan a németes oktató fogalmaz a 7. interjúkivágatban,

többről szól a nyelvtanítás, mint egy-egy kommunikatív szituációra való egyszerű felkészítés.

7. interjúkivágot:

Mert ez meg mind tágítja a gondolkodást, és én azon a nagyon pragmatikus nyelvtanításon, ami irányba néha úgy érzem, hogy elmegyünk, énnekem egy következő réteg a kultúra, egy következő réteg pedig az, hogy valakinek a gondolkodása árnyalódjon azáltal, hogy bejár hozzám vagy valakihez órára. Tehát hogy több rétege van. Nemcsak azt kell tudni, hogy majd hogy vásárolok, vagy hogy telefonálok, hanem mindent, ami mögötte van. (N)

Látszik azért az is, hogy bár az interjúalanyok alapvetően egyetértenek abban, hogy a többközpontúságot a nyelvtanárképzés részévé kell tenni, azért mégsem tartják azt a legfontosabb tartalmak egyikének – ahogy ez a 8. interjúkivágatban is megjelenik, s tulajdonképpen össze is cseng a szakirodalom ez irányú álláspontjával (vö. Huber 2023).

8. interjúkivágot:

És ez egy picit így szerintem egy kicsit csemege, de nagyon fontos csemege. Úgyhogy szerintem be lehetne építeni, csak ez egy szemléletmódbeli változást igényel. (N)

Anyagok

Fontos téma a többközpontúság-orientált nyelvoktatás kapcsán a felhasznált, illetve felhasználható anyagok kérdésköre. Ehhez kapcsolódik a rendelkezésre álló anyagokban a domináns nyelvváltozatok hegemoniája, amiről például a 10. interjúkivágatban beszél a németes kolléga.

10. interjúkivágot:

Én úgy érzem, hogy van egy németországi dominancia. Ez abban is látszik, hogy legalábbis, amit én tapasztaltam konferenciákon, némettanároknak valami összefüggés, akár Ausztriában is, hogy ők teljesen alárendelődnek már tankönyvileg is a Hueber Kiadónak. (N)

Emellett pedig ki kell emelni ehhez a kódhoz kapcsolódóan az autentikus anyagok fontosságát is, ami több alkalommal is előkerült a két pilotinterjúban, főként angolos részről, többek között a 11. interjúkivágatban. A fő gondolat, ami ennek kapcsán megjelenik, hogy az autentikus anyagok szisztematikus beemelése automatikusan együtt jár a többközpontúság megjelenítésével.

11. interjúkivágat:

Teszem azt például nyilván *teaching with pop songs*, tehát abban rengeteg potenciál van, hogy mindenféle akcentussal meg szlenggel is ugye találkozzanak. (A)

A hallgató szerepe

Amint azt a 12. interjúkivágatban is látni fogjuk, a válaszadók a hallgatókat mintegy közvetítőként pozicionálják önmaguk és az iskolai nyelvoktatás mindennapjai között. Elsősorban rajtuk keresztül, indirekt módon látják lehetségesnek azt, hogy igazán hatást gyakoroljanak a köznevelésre. Ám sokszor ez nehézségekbe ütközik – egyebek mellett a köznevelésbe frissen kikerülő hallgatók igazodási kényszere miatt, ami nagyban megnehezíti számukra, hogy egy hosszú idő óta bevett (ha tetszik, bebetonozott) rendszert akár lokálisan is megváltoztassanak – vö. Voss és Kunter (2020) a pályakezdő pedagógusokat érő ún. *reality shock* kapcsán.

12. interjúkivágat:

Hát az idealista elképzelésünk ugye az, hogyha mi átmossuk az ő agyát, akkor ő valószínűleg folytatja, és ugyanezt fogja csinálni az osztályban, a saját diákjaival. Hát, nem gondolnám, hogy az élet feltétlenül minket igazol. Hát, egy közegbe kerül, ahol igazodni kell. Egy fecske nem csinál nyarat, tehát nagyon nehéz egy jó képzésben, aki a maximumot nyújtja, attól elvárni, hogy a valós életben is meg tudja valósítani azt, amit mi megtanítottunk neki. (A)

Emellett mindkét kolléga kiemelte azt is, hogy a különböző háttérű hallgatók különbözőképpen fogadják a többközpontú tartalmakat a nyelvtanításban. Legyen szó érdeklődésről, nyelvi szintről, vagy akár érzelmi kötődésről, ahogyan az a 13. interjúkivágatból is kitűnik, ezek az egyéni különbségek nagymértékben befolyásolják a hallgatók viszonyulását a többközpontú tartalmak megjelenítéséhez.

13. interjúkivágat:

Változó, tehát úgy gondolom, hogy mindenki mindig az intellektusa szerint reagál. Van, akit egyáltalán nem érint meg, de ezt te magad is szerintem tapasztalod. Van, aki meg felkapja a fejét, és mélyebben utánaolvas. Ha valakinek van valamilyen kötődése, érdeklődési köre, vagy netán a barátja él kinn, akkor már sokkal nyitottabb ezekre, tehát megint a motiváció... (N)

Az oktató szerepe

Ennek a kódnak a kapcsán három fontos gondolat emelkedik ki a kódolt szegmensekből. Az első egy önkritikus hangvételű megjegyzés, hogy erre a témára több hangsúlyt is fektethetnénk – vö. a 14. interjúkivágattal.

14. interjúkivágat:

Szerintem nem nagyon műveljük ezt, vagy művelik, vagy... érted. Az egyetemen bent nálam ez annyiban merült ki, hogy amikor nyelvet tanítottam, akkor a szókincset mindig elmondtam. (N)

Ezenkívül, ahogy a hallgatóknál is láttuk, az oktatók esetében is jelentős egyéni különbségek mutatkoznak a többközpontúsághoz való hozzáállásban. Ennek egyik befolyásoló tényezője, hogy egykor az ő saját tanulmányaiknak, illetve adott esetben a továbbképzéseknek, melyeken részt vettek, mennyire képezték részét a különböző nyelvváltozatok. Erről tanúskodik a 15. interjúkivágat, amelyben a németes oktató egy olyan továbbképzéséről számol be, amely jelentős mértékben formálta a többközpontúsághoz fűződő meggyőződéseit.

15. interjúkivágat:

Kilencvenháromban voltam egy továbbképzésen Grazban, és vállaltam azt, hogy a *Topfen* és a *Zwetschge* szót minden csoportomnak, mindenkinek megtanítom, akivel van dolgom; ezt azóta is így csinálom. (N)

A változatok keveredése

Ahogy a 16. és a 17. interjúkivágatból kitűnik, a kutatás résztvevői nagymértékű nyitottságot mutattak a változatok keveredése iránt. A tanulók explicit kijavítása helyett inkább azt javasolják, hogy kommentáljuk a különféle változatok megjelenését nyitottan, szemléletformáló jelleggel (lásd a 16. interjúkivágatot). Hozzáteszik azonban, hogy írásbeli produktum esetén az egyazon írásművön belüli következetesség számonkérését javasolják, a koherencia jegyében (lásd a 17. interjúkivágatot).

16. interjúkivágat:

Az biztos, hogy nem javítjuk ki, szerintem tematizálni lehet, magyarázni. Ha én észreveszem, akkor esetleg úgy teszek egy megjegyzést, hogy most akkor milyen angolt is beszél. Hát hogy akkor most ez hova is tartozik? (A)

17. interjúkivágat:

Például az íráskészségükben esszét kell írniuk, azért a következetességet számonkérjük, tehát ha azt mondja, hogy ő az amerikai angolt próbálja használni, beszélni, akkor az írott változatban is azt várjuk el, hogy akkor legalább a betűzésben azt a konvenciót kövesse. Tehát talán itt lehet egyértelműen, mert az az értékelésben visszatükröződik, hogyha következetlen, összevissza használja például. (A)

Fontos gondolat még specifikusan az angolhoz mint nemzetközi nyelvhez kapcsolódóan, hogy a mai dinamikusan változó világban már lehetetlen egyértelműen elkülöníteni egymástól az egyes változatokat, sőt maga az anyanyelvi beszélő fogalma is problémássá vált. Ezt fejt ki igen tanulságos módon az angolos oktató a 18. interjúkivágatban.

18. interjúkivágat:

Szeperálni se lehetne, egyszerűen annyi az átmosódás, átfedés, tehát igazából összevissza irányba mennek akár a nyelvhasználat, mit tudom én, tehát a frázisok, a szleng, tehát most már egyszerűen nem lehet, nem látom, hogy hol van az országhatár. Tehát én már úgy érzem, hogy igazából olyan fluiddá vált. (A)

Tevékenységek

Ami a többközpontúság megjelenítésére alkalmas tevékenységek kapcsán többször megfogalmazódott az interjúkban, az a projekt alapú oktatás lehetősége volt (lásd például a 19. interjúkivágatot), emellett az autentikus anyagok témája ismét előkerült ennek a kódnak a kapcsán is, illetve a hallgatók arra való motiválása a tanárképzésben, hogy ezeket minél bátrabban, minél kreatívabban alkalmazzák. A 20. interjúkivágatból jól látszik, hogy ennek a fajta autonómiára nevelésnek milyen közvetett pozitív hatása lehet a nyelvi sokszínűség megjelenítésére nézve is.

19. interjúkivágat:

Én azt a *Deutsch für Lehrer* kurzust vittem két évig vagy háromig; úgy tudom, hogy szerették a hallgatók, és ott mindig projektekkal foglalkoztunk, és ott kifejezett kérésem volt, hogy ne csak Németországra fókuszáljunk. (N)

20. interjúkivágat:

Tehát azért, mivelhogy az autentikus anyagok használatát bátorítanánk, ami azt jelenti, hogy a netről nagyon sok minden hozzáférhető, és azt

próbáljuk úgymond órai anyagként feldolgozni, tehát magyarul ilyen anyagtervezésbe bekerülnek olyan anyagok, amelyekben esetleg a többnyelvűség, vagy hát sokszínűség, hogy mondjam – tehát most az angolról beszélek – megjelenik, és azért van, amikor erre fókuszálnak. (A)

A 21. interjúkivágatban pedig az látszik, hogy az angolos kolléga meglátása szerint a már említett autentikus anyagokhoz társuló feladatok az ő gyakorlatában leginkább hagyományos formát öltenek, és csupán annyiban különlegesek, hogy esetükben a kontextust maga az autentikus anyag (jelen esetben egy-egy videó) adja. Ez rámutat arra, hogy gyakran egyáltalán nincs szükség a (jó esetben már eleve kommunikatív módszertani alapokon nyugvó) nyelvoktatás gyökeres megváltoztatására ahhoz, hogy a nyelvi többközpontúságot megjeleníthessük benne, egyszerűen csak a megszokott tevékenységek nyelvi és kulturális kontextusát szolgáltató anyagok autentikus és sokszínű voltán múlik mindez.

21. interjúkivágat:

Igen, mi csináltunk tananyagot is, amit kifejezetten szókincsfejlesztésre használunk, mert meg vannak adva a források, és az bizonyos tematikához kapcsolódóan. És nyilván ahhoz valamilyen válogatott szókincs is ki van emelve, amivel azon keresztül tud dolgozni, hogy a *TedX Talk*-okat megnézi. Mi a tanárképzésben a feladatokat, hát azt kell mondjam, hagyományos módon gyártjuk. Tehát, ha egy lista van, akkor ugyanúgy fókuszot kell adni az első meghallgatásánál. Ugyanúgy csinál mindenféle *true/false*, *gapfilling*, *matching*, az alapfeladatok nem változnak, mert ugye itt a tartalmat a videó adja. (A)

Korosztályok és nyelvtudásszintek

Összhangban a már korábban említett semleges alapszint elvével, jelen kutatás résztvevői is azt hangsúlyozták, hogy a kezdő nyelvtanulókat nem érdemes túlzottan sok többközpontú tartalommal terhelni, míg a nyelvtanulási folyamat későbbi állomásain fokozatosan egyre nagyobb hangsúlyt kaphat a nyelvi változatosság, így például egy német vagy angol szakos tanárjelölt egyetemi tanulmányai alatt már sokkal fontosabb, hogy szisztematikusan ismerje meg ezt a jelenséget. Mindemellett, ahogy a 22. interjúkivágatban is, azért azt is megjegyezték, hogy kezdőkkel sem lehetetlen a többközpontúság megjelenítése, csak nem az van a fókuszban.

22. interjúkivágat:

Igen, ha belegondolok, egy kilencedikesbe, egy ötödikesbe és egy egyetemi hallgatóba, igen, tehát ennek ötödikben még esetleg egy szó erejéig, vagy kettő, amire felhívom a figyelmet, lehet, amikor úgy adódik. A kilencedikes, aki akkor kezd tanulni németül, ott megint mondjuk legfeljebb az ünnepek kapcsán lehet valamit. Tehát vannak ott is helyzetek, amikor be lehet, de nyilván nem ez az, amivel kezd az ember. Az egyetemen meg ezt már akkor lehetne negyed-, ötödévbén, pluszban itt még *Landeskunde*, amikor már megy ki tanítani, amikor már úgy kapcsolódik az oktatáshoz. (N)

Nyelvi részrendszerek

Míg a semleges alapszint elvével úgy tűnt, hogy egyetértenek a válaszadók, addig sokkal kevésbé látszik reálisnak az az elvárás a pluricentrikus szakirodalom részéről, hogy a nyelvi sokféleséget minden nyelvi szintre kiterjedően jelenítsük meg a nyelvoktatásban. Ezzel kapcsolatban sokkal inkább a szókincs elsődlegessége jelenik meg, amit az Elméleti háttér fejezetben szemlézett szakirodalom fényében negatívan értékelhetünk, viszont legalább több helyütt kultúrába ágyazottan, ami azonban pozitívum – lásd a 23. interjúkivágatot. Mindez nagy ritkán egészül csak ki némi kiejtéssel és nyelvtannal, ám távolról sem olyan kiegyenlített, ahogy Muhr (1996b) alapján várnánk.

23. interjúkivágat:

Én úgy gondolom, hogy a nyelvtanárképzésben így ez körülbelül a kulturális összehasonlításban és a szókincsben kimerül. (N)

Interkulturális kommunikáció

Az interkulturális kommunikáció fontosságát mindkét interjúalany kiemelte, hangsúlyozva azt, hogy a nyelvi sokszínűség ábrázolása nagyszerűen kombinálható ezzel a kompetenciával. A 24. interjúkivágatban jól látszik az interkulturális kommunikáció naprakész értelmezése is – a régimódibb, inkább csak a szűkebb értelemben vett célnyelvi országokra korlátozódó országismeret-fogalommal szemben.

24. interjúkivágat:

Tehát tulajdonképpen az *intercultural communication* egy olyan terület, amibe ez beleintegrálható. Én különben azt mondom, hogy lehet,

hogy nem vagyok a fő csapás, a *mainstream*nek a képviselője, de én azt mondom, hogy kultúrát *kell* tanítani, és az bárhonnán jöhet. És ezt értem ezalatt, hogy akár lehet egy mexikói háttérű kultúra is. Lehet, hogy azt egy amerikai tolmácsolásában fogom hallani, de hát effektíve a nyelv, az egy közvetítő eszköz, tehát én nem egy célországot, hanem a nyelven keresztüli célországokat, mert minden célország, ahonnan ismeretet tudok szerezni. (A)

Készségek

Ez egy újabb olyan terület, ahol egyezés mutatkozik a szakirodalom álláspontja és az interjúalanyok vélekedése között, még hozzá egészen pontosan a receptív készségek elsődlegességét illetően a produktívakkal szemben – már ami a többközpontúság megjelenítését illeti. Erről tanúskodik a 25. és a 26. interjúkivágat is.

25. interjúkivágat:

Az olvasott értésben mindenképp, tehát valamilyen kulturális szövegek, a hallott értésben már nem vagyok biztos, de ha tanárképzésben gondolkodom, akkor akár ott is, mert ott már kellene lennie egy olyan nyelvi szinten, hogy ez nem okoz problémát. (N)

26. interjúkivágat:

Sprechent, Schreibent már nem, tehát itt most nem tudok nem óraszámokban gondolkodni, tehát túlzásokba se lehet esni. (N)

Pilotreflexió

Míg a fenti tizenkét alfejezet remélhetőleg a kutatás további szakaszának tematikus fókuszait rajzolja ki, addig a pilotreflexióhoz olyan kódolt szegmensek tartoznak, melyekből a folytatásban szükséges módszertani finomítanivalókra lehet következtetni. Az első és legfontosabb ilyen pont az a kérdés, hogy kik is azok a nyelvtanulók, akikről a kutatás ezen szegmensében szó van – jelesül a tanár szakos hallgatók mint leendő tanárok és nyelvtanulók egyszerre. Ennek minél pontosabb tisztázására már az interjúk elején mindenképp figyelni kell majd a jövőben, elkerülendő a félreértéseket. Emellett szintén fontos hangsúlyozni az interjúalanyok felé, hogy nincs elvárt válasz, hiszen ténylegesen az ő véleményükre, meggyőződéseikre vagyok kíváncsi, és hogy nyugodtan támaszkodhatnak az esetlegesen a felsőoktatás területén kívülről

származó tapasztalataikra is, melyeket nyelvtanárként szereztek, adott esetben akár a köznevelésben.

Kitekintés: Nyelvtanulók, nyelvtanárok és nyelvtanárképzők

Ahogy azt már bemutattam, a kutatási előzmények a nyelvtanárok és nyelvtanulók meggyőződéseit tárták fel. A tanulmányom elején vázolt kutatási kérdést megválaszolandó, jelen kutatás eredményeit ezekkel az előzményekkel összehasonlítva alapvetően az tűnik fel, hogy jóval több a hasonlóság, mint a különbség. Már maga a kódkeret is szinte teljesen megegyezik a korábbival, ami nyilván azzal is magyarázható, hogy ezen interjúk felvételekor már harminchét ilyen jellegű beszélgetés volt mögöttem, melyeknek szerkezete óhatatlanul is hatással volt az újabb két interjúéra, még ha ezeket igyekeztem is függetleníteni egymástól.

Összességében a két módszertanos oktató többközpontúság iránti nyitottsága egyértelműen felülmúlta a nyelvtanárokét, de elmaradt a nyelvtanulókétól – persze nagy általánosságban. Ami újdonságként jelent meg, az az angol nyelvváltozatok fluiditásának gondolata, illetve az oktató és a hallgató szerepének értelmezése, melyekről az Eredmények fejezetben már szóltam. Ezek az újszerű gondolatok, melyekkel sem a nyelvtanárok, sem a nyelvtanulók részéről nem találkoztam a kutatási előzmények esetében, egyrészt a szakmódszertanos egyetemi oktatók különleges pozíciójából adódnak a tanárképzés rendszerén belül, másrészt pedig szakmai tájékozottságukról, rendszerben gondolkodásukról tanúskodnak.

Konklúzió

Jelen pilottanulmányban két szakmódszertanos oktatóval készített interjú eredményeinek tükrében kíséreltem meg bemutatni a nyelvtanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók meggyőződéseit arra nézve, hogy milyen szerepet tölt be a nyelvi többközpontúság a nyelvoktatásban, illetve a nyelvtanárképzésben. A kutatási kérdés, mely köré a vizsgálat elemeit felfűztem, az volt, hogyan viszonyulnak ezen egyetemi oktatók többközpontúságról alkotott meggyőződései a nyelvtanárokéhoz, illetve a nyelvtanulókéhoz, akik a kutatási előzmények alanyai voltak (Huber 2022a, 2022b, 2023). Fontos kiegészítés a kutatás eddigi szegmensei mellé az egyetemi oktatók bevonása, hiszen így az eddigihez képest is szélesebb körű, az oktatási rendszer egészére kiterjedő következtetések fogalmazhatók meg.

A piloteredmények arról tanúskodnak, hogy e fent említett meggyőződések között jóval több a hasonlóság, mint a különbözőség, s úgy tűnik, az egyetemi oktatók nyitottabbak a többközpontúságra a köznevelésben tanító kollégáiknál, ám a nyelvtanulókhöz képest alapvetően konzervatívabbak. A vizsgálat pilotjellegéből következők, hogy az előzetes eredmények bemutatásán túlmenően kutatómódszertani tanulságokat is megfogalmaztam, melyek igen fontosak lesznek a vizsgálat folytatásakor, vagyis a minta további egyetemi oktatókkal történő kiegészítésekor.

Irodalom

- Christen, Helen – Knipf-Komlósi, Elisabeth. 2002. Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“. In Clalüna, Monika – Schneider, Günther Hrsg., *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. 13–19. Luzern: Bulletin Vals-Asla.
- Clyne, Michael ed. 1992. *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlin and Boston: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>
- Glaboniat, Manuela – Müller, Martin – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Wertenschlag, Lukas. 2002. *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheidt.
- Glauninger, Manfred Michael. 2001. Österreichisches Deutsch. *Deutschunterricht für Ungarn* 14 (1–2): 107–108.
- Huang, Yunlong. 2014. Constructing intercultural communicative competence framework for English learners. *Cross-Cultural Communication* 10 (1): 97–101. DOI: 10.3968/j.ccc.1923670020141001.3970
- Huber Máté Imre. 2022a. Az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyarországi nyelvoktatásban: Tanárok és diákok vélekedései. In Gráczy Tekla – Ludányi Zsófia szerk., *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021: XV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Huber, Máté Imre. 2022b. English and German as pluricentric languages in the Hungarian education system: Teachers’ and learners’ perceptions. In Muhr, Rudolf – De Ridder, Reglindis – Edelmann, Gerhard – Aditi, Ghosh eds., *Pluricentric languages in different theoretical and educational contexts*. 101–116. Graz: PCL-PRESS.
- Huber, Máté Imre. 2023. *Pluricentricity in foreign language teaching: The case of English and German in the Hungarian education system*. Graz: PCL-PRESS.
- Jenkins, Jennifer. 2006. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* 40 (1): 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Jianli, Liang. 2015. Pluricentric views towards English and implications for ELT in China. *English Language Teaching* 8 (4): 90–96. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p90ü>

- Kloss, Heinz. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2006. Norm, Varietäten und Fehler: Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In Neuland, Eva Hrsg., *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. 459–468. Bern: Peter Lang.
- Marlina, Roby. 2014. The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In Marlina, Roby – Ram Ashish, Giri eds., *The pedagogy of English as an International Language*. 1–19. London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_1
- Marlina, Roby. 2018. *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315315768>
- Mirzaei, Azizullah – Faranak, Forouzandeh. 2013. Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research* 42 (3): 300–318. DOI: 10.1080/17475759.2013.816867
- Muhr, Rudolf. 1993. Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch: Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In Muhr, Rudolf Hrsg., *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. 108–123. Vienna: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, Rudolf. 1996a. Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Unterrichtspraxis/Teaching German. Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes* 1 (2): 137–146. <https://doi.org/10.2307/3531823>
- Muhr, Rudolf. 1996b. Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF Mitteilungen: Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache“*. 1 (1): 31–44.
- Muhr, Rudolf. 2012. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In Muhr, Rudolf ed., *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*. 23–48. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>
- Neuland, Eva. 2011. Variation in der deutschen Sprache. Auswirkungen auf den (Fremd) Sprach(en)unterricht. In Moraldo, Sandro Hrsg., *Deutsch aktuell 2: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. 48–63. Rome: Carocci.
- Rauer, Agnes – Tizzano, Elena. 2019. *Teaching English with a pluricentric approach: A compilation of four upper secondary teachers' beliefs*. Unpublished MA thesis. University of Malmö, Faculty of Education and Society, Department of Culture, Languages and Media.
- Schreier, Margrit. 2013. Qualitative Content Analysis. In Flick, Uwe ed., *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. 170–183. Los Angeles: Sage.

Voss, Tamar – Kunter, Mareike. 2020. “Reality Shock” of Beginning Teachers?: Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education* 71 (3): 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

TEACHER TRAINERS’ BELIEFS ABOUT THE PLURICENTRICITY OF ENGLISH AND GERMAN

Pilot results from two Hungarian universities

The present study investigates the beliefs of teacher trainers at Hungarian universities about the pluricentricity of English and German as foreign languages. The results of the pilot phase are based on the analysis of two semi-structured interviews with one lecturer each from two Hungarian universities from 2023. The analysis also includes a comparison of the results with 37 previous interviews conducted between 2020 and 2022 with 21 English and German teachers and 16 language learners in Hungary. The interviews were analysed using the Taguette software, in a qualitative content analysis framework, by setting up a coding frame with 13 codes. The main research question was how the university instructors’ beliefs about pluricentricity relate to those of the language teachers and language learners. The results show that there are far more similarities than differences, and that university instructors appear to be more open to pluricentricity than their colleagues in public education, but more conservative than language learners. The pilot nature of the study means that, in addition to presenting the preliminary results, I have also drawn methodological conclusions which will be very important for the continuation of the study, i.e. for the addition of further university instructors to the sample.

Keywords: English and German pluricentricity, beliefs of language teachers, language learners and university lecturers, Hungarian universities

UVERENJA STRUČNIH METODIČARA O MULTICENTRIZMU ENGLESKOG I NEMAČKOG JEZIKA

Rezultati pilot istraživanja na dva univerziteta u Mađarskoj

Rad analizira uverenja stručnih metodičara koji učestvuju u obrazovanju nastavnika na mađarskim univerzitetima u vezi sa multicentrizmom engleskog i nemačkog jezika kao stranog. Rezultati pilot programa zasnivaju se na analizi dva polustrukturisana intervjua, koji su 2023. godine sprovedeni sa po jednim nastavnikom na dva mađarska univerziteta. Analiza je zatim proširena na rezultate ranije sprovedenih 37 intervjua između 2020. i 2022. godine, i to sa 21 nastavnikom engleskog i nemačkog jezika i sa 16 učenika u Mađarskoj. Analiza intervjua vršena je pomoću programa Taguette u sklopu kvantitativne analize sadržaja pomoću postavljanja kodnog okvira koji sadrži 13 kodova. Polazno istraživačko pitanje je bilo kako se uverenje o multicentrizmu

univerzitetiskih predavača odnosi prema nastavničkim i učeničkim stavovima. Pokazalo se da ima mnogo više sličnosti nego razlika, te da su univerzitetiski nastavnici mnogo otvoreniji prema multicentrizmu od svojih kolega u obrazovanju, ali i da su u odnosu na studente konzervativniji. Iz činjenice da se radi o pilot istraživanju proizlazi da se pored prikazivanja preliminarnih rezultata izvode i pouke, koje će biti veoma korisne pri nastavku programa, odnosno pri proširivanju uzorka istraživanja na druge univerzitetiske nastavnike.

Ključne reči: multicentrizam engleskog i nemačkog, uverenja nastavnika jezika, učenika i univerzitetiskih profesora, univerziteti u Mađarskoj

A kézirat beérkezésének ideje: 2024. febr. 1.

Közlésre elfogadva: 2024. máj. 7.