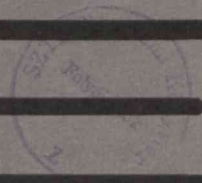


6655

1384

∞

ISKOLA KULTÚRA



XI. évfolyam, 2001. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Benyovszky Krisztián
egyetemi tanársegéd,
Nyitrai Konstantin
Egyetem, Érsekújvár,
Szlovákia

Bukta Katalin
nyelvtanár, SZTE
Angoltanár-képző és
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Szeged

Charles Alderson
nyelvész professzor,
Lancasteri Egyetem,
Lancaster,
Nagy-Britannia

Csapó Benő
egyetemi tanár,
SZTE, Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Einhorn Ágnes
tudományos munkatárs,
Kiss Árpád Országos
Közoktatási Szolgáltató
Intézet, Budapest

Győri Anna
főiskolai docens,
Ibér-amerikai
Kommunikációs és
Továbbképző Intézet,
Budapesti Gazdasági
Főiskola, Külkereskedelmi
Főiskolai Kar,
Budapest

Halmi Tamás
általános iskolai tanár,
Pécs

Jasmina Klemenovic
magiszter, tanársegéd,
Újvidéki Egyetem, BTK,
Szociológia és Filozófia
Tanszék, Újvidék,
Jugoszlávia

Kapitánffy Johanna
idegennyelvű referens,
Oktatási Minisztérium,
Budapest

Kurtán Zsuzsa
egyetemi docens,
Veszprémi Egyetem,
Angol Nyelv és Irodalom
Tanszék, Veszprém

Nagy Edit
English Programmes
Manager, The British
Council Hungary,
Budapest

Nikolov Marianne
egyetemi docens,
PTE BTK, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Pécs

Öveges Enikő
munkatárs,
OKI, Budapest

Pléh Csaba
egyetemi tanár,
pszichológus, SZTE,
Pszichológiai Tanszék,
Megismeréstudományi
Csoport, Szeged
Budapesti Műszaki
Egyetem, Budapest

Stemler Miklós
egyetemi hallgató,
PTE, Pécs

Szollás Krisztina
angol nyelvi szakértő,
OKSZI, Budapest

Trencsényi László
egyetemi docens,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Vágó Irén
igazgatóhelyettes,
OKI Kutatási Központ,
Budapest,
tudományos munkatárs,
PTE, Tanárképző Intézet,
Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
E-mail: kojjanitz.laszlo@om.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás

olvasószerkesztő
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu
Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaize@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
E-mail: slaszlone@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax:
(06-72) 501-578;
e-mail: geczi_janos@matavnet.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
a Könyv- és Jegyzetboltban
(Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az
Írók Könyvesboltjában
(Budapest, VI. Andrassy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs
Nyomdai előkészítés: **VEGA 2000 Bt.**
Lapzártá: 2001. július 15.

Minőségi nyelvek Európában

tanulmány

Nikolov Marianne
Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében 3

Einhorn Ágnes
A német nyelv tanítása a szakképző iskolában 13

Csapó Benő
A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők 25

Bukta Katalin
Mít tanulnak a diákok angol órán? 36

Charles Alderson – Szollás Krisztina
A jelenlegi angol érettségi vizsga 48

Vágó Irén
Ami az átlagok mögött van 61

szemle

Kapitánffy Johanna
Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban 71

Pléh Csaba
A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia 75

Kurtán Zsuzsa
A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban 79

Győri Anna
Választott nyelve a spanyol 86

Charles Alderson – Nagy Edit – Öveges Enikő
Az angol nyelvi érettségi vizsgareform 93

Jasmina Klemenovic (Bene Annamária fordítása)
Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben 98

iskolakultúra

01/8

Trencsényi László

The Children of... 105

(Hegedűs T. András – Forray R. Katalin: *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*; Werner, Anita: *A tévé-kor gyermekei*; Ariés, Paul: *A McDonald's gyermekei*)

Halmi Tamás

Szöveg és lélek 109

(Halász László: *Az értelmezés változatai*)

Benyovszky Krisztián

Egy megkésett tanulmánykötet mai esélyei 111

(Miko, František: *Az epikától a líráig. Az irodalmi mű stilisztikai vizsgálata*)

Stemler Miklós

Narratológia és hermeneutika 116

(Bengi László: *Az elbeszélés kihívása*)

Satöbbi 120

Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében

Az elmúlt néhány évben az európai trendekhez csatlakozva nálunk is előtérbe került a minőségbiztosítás. Az oktatás minden területén megindult a munka, s ebből a folyamatból a nyelvoktatás sem maradhatott ki. Az intézkedések és dokumentumok mögött azonban az osztálytermi folyamatok szintjén alig történt változás.

A magyar diákok teljesítményének alakulása már hosszabb ideje egyre kevesebb okot ad arra, hogy a hazai oktatási rendszer csodájáról vagy akár csak erősségéről beszéljünk. A legtöbb tantárgyi teljesítmény nemzetközi és hazai összehasonlításban is aggodalomra ad okot (1), és egyre gyakrabban merül fel a kérdés, miféle tudást szereznek meg a magyar diákok a közoktatásban és azt hogyan lehetne az életben hasznosítható tudásra váltani.

Ez a gond a nyelvoktatásban egyáltalán nem ilyen új keletű, hiszen a hetvenes évek kezdetétől a kommunikatív nyelvoktatás céljainak előtérbe kerülésekor pontosan ilyen aggályok miatt fogalmazódtak meg az új alapelvek: a nyelvről való ismereteket a használható nyelvtudásnak – vagy tudományosabban kifejezve: a kommunikatív kompetenciának – kell felváltania. (2)

A kilencvenes évek legelejétől kezdve az élő idegen nyelvek – főként az angol és a német – a rendszerváltással együtt járó nemzetközi nyitás miatt is előtérbe kerültek. Hirtelen felértékelődtek az idegen nyelvek: a modern számítástechnikai ismeretekkel szinte azonos mértékben és időben, azonnal pénzre váltható, hasznos tudássá váltak. Ugyanakkor az ország lakosságának nyelvtudása messze elmarad a kívánatostól: a máig egyetlen empirikus adatokra támaszkodó forrás szerint a lakosságnak kevesebb mint 12 százaléka számol be használható nyelvtudásról. (3)

A nyelvtudás szintjének emelésében érdekelték szempontjai

A nyelvtudás minőségének javítása céljából nem történt meg a szükségletek felmérése, és nem ismeretes olyan átfogó koncepció, mely az oktatásügyben a nyelvoktatás fejlesztését lépésről lépésre megtervezné. Sajnálatos módon a kilencvenes évek a nyelvvizsgák akkreditációja körüli viták jegyében teltek, ezzel a figyelem elterelődött az ingyenes állami nyelvoktatás lényeges kérdéseiről. Annak ellenére, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák hivatalosan nem képezik a közoktatás szerves részét, a nyelvi érettségi vizsgák megbízhatatlansága miatt átvették annak szerepét. Ezt a paradoxont legalizálta az a döntés, mely szerint a pénzért letehető külső vizsga felmenti a diákokat a közoktatás kötelező záró aktusa, az érettségi, valamint akár évekre a nyelvórákon való részvétel alól is. (4)

Vegyük sorra a közoktatás szereplőinek a nyelvtanítással kapcsolatos szükségleteit:

- A diákoknak a következőkre van szükségük:
 - a hozzáadott érték megszerzésére, mely ellensúlyozza az esetleg meglévő társadalmi és gazdasági hátrányt, mellyel az iskolába érkezők (5);
 - ingyenesen megszerezhető használható nyelvtudásra egy vagy két idegen nyelvből;

– nyelvtudásukat igazoló ingyenes bizonyítványra, mellyel azt hitelt érdemlően igazolhatják;

– lehetőségekre, hogy munkavállalóként vagy továbbtanuláskor elfogadtathassák bizonyítványaikat.

A diákok szüleinek érdeke az, hogy gyermekeik mindezt jó színvonalon, minimális anyagi és egyéb erőfeszítés árán a közoktatásban automatikusan szerezzék meg.

A nyelvtanároknak a fenti célok eléréséhez az alábbiakat kell biztosítaniuk:

– a diákok nyelvtudását a lehető legrövidebb idő alatt hatékonyan használható szintre kell fejleszteniük;

– ennek igazolása céljából az iskolavezetés, a fenntartó és a szülők számára dokumentált eredményt kell felmutatniuk, elsősorban megbízhatónak tartott külső nyelvvizsgák és versenyhelyezések formájában;

– magyarázattal kell szolgáltatniuk az esetleges sikertelenségre, melyet leginkább külső tényezőkben, illetve a diákokban keresnek;

– a főállásuk melletti egyéb pénzkereső munkák ellátására időt és energiát kell találniuk;

– gondoskodniuk kell folyamatos szakmai fejlődésükről, a legutóbbi szabályozás szerint pontokat kell szerezniük formális továbbképzés keretében.

A tanárok, akiknek meg kell felelniük a fenti elvárásoknak, – a legutóbbi, 25 országot átfogó OECD-felmérésben a cseh tanárokkal együtt – a legolcsóbb munkaerőt jelentik, túlterhettek és kiábrándultak. (6)

Az iskolavezetésnek szintén alapvető érdekei fűződnek a nyelvoktatáshoz:

– meg kell felelniük a diákok, a szülők, a fenntartó és a minisztérium elvárásainak;

– vonzó idegen nyelvi programot kell nyújtaniuk, mivel csak így növelhetik, illetve tarthatják szinten a diáklétszámot és az anyagi támogatást;

– minimális költségráfordítás mellett maximális támogatást kell szerezniük;

– dokumentálniuk kell a mérhető eredményeket: hány diájkuk ért el helyezést OKTV, OÁTV és egyéb versenyeken, hányan jutot-

tak be felsőoktatási intézményekbe és hányan tettek államilag elismert nyelvvizsgát.

Az önkormányzatok is sarokba szorulnak, mivel a szavazatok megszerzéséhez demonstrálniuk kell, hogy az adófizetők pénzének befektetése megtérül. Ezt a tendenciát jól illusztrálja Pécs városa, ahol az elmúlt néhány év során két alkalommal végeztetett az önkormányzat nyelvi szintfelmérést általános iskolákban. A felmérések súlyos aggodalmat váltottak ki a tantestületekben, mivel attól tartottak, hogy az alacsonyabb eredmény leépítéssel és forráselvonással járhat. (7)

Végezetül az oktatási kormányzatnak is kihívásoknak kell megfelelnie:

– a lehető legkisebb ráfordítással eleget kell tennie a belső és külső elvárásoknak;

– a mindenkori politikai igényeket is ki kell elégítenie igen rövid határidőre.

Jól szemlélteti a kihívásokat és a tervezés hiányosságait a következő néhány példa.

A nyelvvizsgák akkreditációjakor előbb a törvényt alkották meg, majd ezt követte a szakértői csoport felkérése az akkreditációs alapelvek és kritériumok kidolgozására, melyeket a törvényhez kellett igazítani.

Az új érettségi vizsgák általános követelményeit anélkül fogalmazták meg, hogy megvizsgálták volna a populációra jellemző teljesítményeket és a társadalmi igényeket.

A kerettantervek kidolgozása az egyes tanévekre lebontott követelmények megfogalmazásával anélkül valósult meg, hogy bármiféle elemző felmérés készült volna a diákok nyelvi szintjéről. Ezért nem tudható, mennyire reálisak a részletesen kimunkált követelmények. Ugyanakkor jó hír, hogy a 2000. év végén angolból megtörtént megújuló érettségre készülő feladatok próbájára (8), valamint 6., 8. és 10. évfolyamos diákok angol és német nyelvtudásának felmérésére is sor került egy országos reprezentatív mintán 2000 tavaszán. (9) Ez utóbbi vizsgálat előnyei közé tartozik, hogy a nyelvi mérés mellett a diákok szociokulturális háttéréről, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjeikről és motivációjukról, valamint az iskolák nyelvtanítási körülményeiről is történt adatgyűjtés, amelynek elemzése jelenleg tart.

Az Oktatási Minisztérium a mai napig adós eurokonform nyelvpolitikájának és nyelvoktatási stratégiájának megfogalmazásával. Ez tenné lehetővé, hogy a hazai dokumentumok, az elérendő célok, valamint a nyelvtanítás mindennapi iskolai gyakorlata összhangba kerüljenek az európai javaslatokkal, átláthatóvá és értékelhetővé váljanak a szakmai és szélesebb közvélemény számára. (10)

Az Oktatási Minisztérium Comenius-programjába sok intézmény nevezett be önként. A csatlakozás egyik leggyakoribb oka, hogy úgy gondolják, úgyszólván kötelező lesz egy idő után, most még mindig jobb kis pénzért bekapcsolódni. (11) Érdekes a program finanszírozása: a tantestület részt vevő tagjai havi pár ezer forintot kapnak munkájukért, mellyel szemben a szakértői díj lényegesen magasabb kategóriába tartozik.

További példák

Néhány további példával is illusztrálható, hol és mennyire hiányzik az átfogó és következetes nyelvpolitika és annak tükröződése az oktatáspolitikában.

Pillanatnyilag tisztázatlan az alapműveltségi vizsga státusza és jövője, holott a vizsga követelményeinek kidolgozásán az elmúlt négy év során sokan és sokat dolgoztak. Bár nagy a valószínűsége, hogy a hazai populáció jó részének nyelvtudásszintje az érettségre sem fogja elérni az alapműveltségi vizsgán megcélzott európai alapszintet (A2), a kerettantervek kizárólag ennél magasabbra teszik a mércét, indoklás és empiria nélkül. A minimum óraszámban nyelvet tanulók számára a 10. év végére a célkitűzés az A2–B1, a 12. végére a B1–B2 szint elérése. Hogy a kettő közül melyik, és miért éppen az, annak okai nem ismertek.

A kerettantervek kimunkálását megelőzően az iskolák létrehozták helyi tanterveiket, melyeket most az új dokumentumok tükrében és segítségével átdolgoznak.

Az érettségre vonatkoztatva a szakember így magyarázza meg a folyamat logikáját: „A meglévő érettségi követelményeket hozzá kell igazítani a kerettantervhez, ugyanakkor a kerettantervbe már bizonyos mértékig beépültek az érettségi követelményekben lévő tartalmi elemek”. (12) A megújuló érettségi az idegen nyelvek esetében igen ellentmondásos alakul. Az OKI-ban minden tantárgynak van gondozója, de az 1996 óta tartó reformfolyamat során csak a német nyelvnek volt főállású felelőse, míg például az angolért jobbra szerződéses munkatársak feleltek. A helyzetet tovább bonyolította a háttérintézeti struktúra változása, az Értékelési- és Vizsgaközpontnak az OKSZI-hoz csatolása, mivel a mai napig tisztázatlan, melyik nyelvből kinek a felelőssége az új érettségi vizsga megtervezése, a feladatok kipróbálása és a majdani lebonyolítás.

Az államilag elismert nyelvvizsgák közoktatásban történő elfogadásának hatásvizsgálatára eddig nem került sor. Mint ismeretes, a megszerzett dokumentummal a diákok felmentést kapnak az iskolai nyelvtanulás, valamint az érettségi vizsga alól. Feltételezhető, hogy a kihagyott évek során a nehezen megszerzett nyelvtudás veszít a fényéből, bár a mi-

nisztérium illetékese optimistán nyilatkozik: „A szinten tartás első módja a médiával való intenzív kapcsolat. A fiatal nézi a Music TV-t, egy idő után megérti a zeneszámok szövegét. Ha kedve van, és tud németül, átkapcsol egy német adóra, ahol megnéz egy filmet, és így tovább. A másik lehetőség a turizmus. Ma már nagyobb a lehetőség arra, hogy külföldre utazzanak és ott gyakorolják a nyelvet.” (13) Feltétlenül kutatásokkal és adatokkal szükséges alátámasztani az ilyen javaslatokat. Másképp féltő, hogy a nyelvelsajátítás durva leegyszerűsítését fogalmazzák meg és irreális elvárásokat népszerűsítsenek.

Az államilag elismert nyelvvizsgák követelményei lényegesen befolyásolják a közoktatásban folyó munkát. A féltő gonddal megfogalmazott tantervi követelmények helyett a nyelvvizsgák feladat- és szövegtípusaiból áll össze az iskolai tanmenet, mivel a tanárok óráikon a külső nyelvvizsgákra kénytelenek diákjaikat felkészíteni. (14) Ráadásul a törvényi előírás szerint az érettségít kizárólag kétnyelvű, államilag elismert nyelvvizsga helyettesítheti. A paradoxon jól látható: kizárólag a hazai fejlesztésű vizsgák tartalmának közvetítési készséget mérő komponenst, így kapnak „egyenlő esélyt” a nemzetközi vizsgák. A diák pedig rákényszerül, hogy a piacon kétszer is vevőként jelenjen meg: kell egy idehaza használható nyelvvizsga, mely határainkon kívül sehol sem dokumentálja a használható nyelvtudást, és szükség van egy nemzetközileg elismert bizonyítványra is.

Ennek a helyzetnek a módszertani következménye is aggodalomra ad okot, mivel a szóbeli és írásbeli oda-vissza fordítás gyakori osztálytermi eljárásá válik, holott ennek hatékonysága a használható nyelvtudás kialakításában kérdéses. (15)

A nyelvszakos tanárképzés is súlyos gondokkal terhelt. A hagyományos bölcsész képzéshez kapcsolódó tanári diplomához kevés gyakorlati, osztályteremben is hasznosítható tudás kapcsolódik. A kilencvenes években fellendült három éves nyelvtanárképzés ezt a hiányosságot volt hivatott áthidalni, de az évezred végére ezek a programok jobbra megszüntek. Az új képesítési követelmények és a kreditrendelet bevezetésével a nyelvszakos képzésben a kontaktórák számának csökkenése, a hagyományos bölcsész tudasterületek megerősödése és a praktikusabb, tanári képességek fejlesztésére fordítható órákeret csökkenése várható. Mindez a minőségbiztosítás jegyében. Azon már senki nem lepődik meg, hogy minél fiatalabb korosztály tanítására jogosít fel a diploma, annál kevésbé kell a célnyelven tudnia a tanárnak a diploma megszerzéséhez.

A felsőoktatásban más változások is történtek. Az intézmények autonómiájukat elnyerve kidolgozták saját minőségbiztosítási stratégiáikat, új doktori programokat indítottak be, ahova a felsőoktatási intézmények munkatársai bekapcsolódtak fokozatszerzés céljából, hogy állásukat megtarthassák. Napjainkra akadémiai és minisztériumi körökből aggódó hangok hallatszanak a megvalósítást illetően. Külső intézkedések váltak szükségessé, melyek belenyúlnak az egyébként autonóm rendszerekbe, így biztosítva a minőséget. A doktori iskolák újbóli akkreditáción esnek át, az egyetemi habilitáció pedig már nem elegendő az egyetemi tanári kinevezéshez, az akadémiai doktori fokozat meggyőzőbben igazolja a minőséget.

A közoktatásban dolgozóknak is fel kell zárkózniuk: hétévente továbbképzéseken vesznek részt, az iskolavezetés tagjai pedig pedagógus szakvizsgára készülnek.

Mindezekből látható, hogy a minőséget az oktatási intézmények csak külső segítséggel képesek megvalósítani, mivel még nem váltak megbízható önfejlesztő rendszerekké.

Előtérben a nyelvoktatás helyzete

Az eddig vázolt gondok ellenére egyetértés van a szakértők és politikusok között abban a kérdésben, hogy „az oktatás minden szintjén, azaz az alapfokú, középfokú és felsőfokú oktatásban, valamint kiemelten a szakképzésben és a felnőttoktatásban átfogó és jelentős forrásokat mozgósító idegennyelv-tanulási fejlesztési programra van szükség”. (16) Vegyük sorra a kibontakozás jeleit.

A hivatalos álláspont szerint 2000 februárjában már a kormány előtt volt az a koncepció, mely hosszú távon tervezhetőbbé tenné a nyelvtanítást. A késlekedés lehetséges oka, hogy a döntéshozók a 6., a 8. és a 10. évfolyamos felmérés eredményeire várnak, melynek „függvényében a tervezeten is alakítani fognak majd”. (17) Elgondolkodtató, hogy egy keresztmetszeti vizsgálat eredményei miatt várat magára egy elvi állásfoglalást és átfogó stratégiákat tartalmazó dokumentum megszületése, de például a részletes, évfolyamokra lebontott kerettantervi követelmények vagy a helyi pedagógiai programok megfogalmazásában nem okozott késlekedést az empiria hiánya.

A pénz kulcskérdés. A minisztérium tervei szerint tavaly öt, idén pedig tízmilliárd forintot szánnak a nyelvtanítás támogatására. A számok adottak, de nem tudni, milyen szükséglet-analízis alapján, milyen célokra, milyen elosztási elvek alapján, mennyi jut. (18)

A hazai lakosság nyelvtudásával kapcsolatosan érdekes álláspontot fogalmazott meg a minisztérium képviselője. Szerinte abból, hogy az egyetlen idevágó kutatásban a megkérdezettek „alig 10 százaléka” állította, hogy beszél idegen nyelvet, „sajnálatos módon azt a következtetést vonták le, hogy a magyar lakosságnak valóban alig 10 százaléka tud idegen nyelvet, pedig erre az ad magyarázatot, hogy mi pesszimista és önbizalom-hiányos nemzet vagyunk. A Rigó utcában évente 100 000 ember jelentkezik nyelvvizsgára, és abból 50–60 000 megkapja a nyelvvizsga-bizonyítványt. Ebből is látható, hogy az adatok nem tükrözik a valóságot.” (19) Amennyiben így haladunk, az évi 50 ezer sikeresnek minősülő nyelvtudó valóban optimizmusra ad okot: ilyen tempójú növekedéssel tíz év alatt akár fél millióan, de egy évszázad alatt szinte a lakosság fele mondhatja majd el magáról, hogy beszél idegen nyelven. Az eredeti tíz körüli százalék tíz év alatt 15 százalékra nőhet!

A nyelvi szintek kérdésével kapcsolatban is ellentmondásos a helyzet. A hivatalos álláspontokban gyakran jelenik meg az a tévhit, mely szerint nekünk az európai követelményeknek kell megfelelnünk. Ez az állítás az európai dokumentumok alapvető félreértését tükrözi. (20) Ugyanis az európai dokumentumok ajánlásokat, javaslatokat fogalmaznak meg egységes keretbe foglalva, melyek alapján minden országnak a saját körülményeihez igazítva kell reális célokat kitűzni az idegen nyelvek oktatására vonatkozóan.

A szintekre vonatkozóan még két terület érdemel külön említést. Az egyik az „Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyvé”-ben meghatározott szintek. Annak ellenére, hogy számtalanszor elhangzott, hogy a hazai vizsgák szintje az európai szintekhez igazodik, valójában ezek nem egyeznek az európai hatszintű (A1–C2) skálával. Bár arról semmiféle bizonyíték nem áll rendelkezésre, hogy a magyarok jobban teljesítenének, mint a többi európai nemzet, nálunk a „középszintű” teljesítményhez nem elegendő az európai középszint (B2). Valószínűleg a kisebbségi érzésünk és önbizalomhiányunk ellensúlyozását célozták meg a döntéshozók, amikor hivatalból magasabbra tették a mércét.

A másik kérdés a közoktatás dokumentumaiban kijelölt szintek problémaköre. A minisztérium hivatalos álláspontja szerint (21) B1 szintet kell elérni az érettségire az első és A2-t a második idegen nyelvből. Ezzel szemben a kerettantervek igen egyértelműen és határozottan a 10. évfolyam végére A2–B1, a 12. végére B1–B2 szinteket írnak elő. (22) Több ellentmondás fedezhető itt fel. Először is a 12. évfolyam végére azonos szintet kell meghatározni az érettségi szintjével, mivel annak ott kell következnie. Másodsor: a szintek meghatározására éppen azért van szükség, hogy a lehető legegységesebben meghatározzák az elvárt teljesítményt. Így értelmezhetetlen a kerettantervben elvárt B1–B2 szint. Vagy B1, vagy B2. Harmadsor: ha az érettségit helyettesíthetik a középfokú államilag elismert nyelvvizsgák, akkor egyértelműen azonos szintűeknek kell lenniük. Nem ez a helyzet, mivel a középfok a C1 szint egy részét is lefedi. (23) Ráadásul várhatóan az érettségi két szintűvé válik: amennyiben a középfokú nyelvvizsga szintje a középfokú érettséggel azonos, a haladó szintre már csak a C1 felső tartománya és a C2 tűzhető ki. Ha pedig a középfokú érettségi alacsonyabb lesz a középfokú vizsgaszintnél, melyik

szint lehet az? Mindazoknak az adatoknak a tükrében, amelyekkel ma a hazai nyelvtudás szintjéről rendelkezünk, nagy bizonyossággal feltételezhető, hogy irreálisak ezek a célkitűzések. (24)

Sokféle vélemény hallható a nyelv választással kapcsolatosan is. Az tény, hogy a közoktatásban a diákok többsége angolul és németül tanul, de az elmúlt évek statisztikáiból egyértelműen látható, hogy míg az angolul tanulók száma növekszik, a németül tanulóké kissé csökkenő tendenciát mutat. (25) A közelmúltban a német, a többi idegen nyelvvel együtt, veszített népszerűségéből, és tanári, szülői beszélgetésekből arról is hallani történeteket, hogy bizonyos intézményekben a tehetségesebb diákok angolul, a kevésbé ígéretesek pedig németül tanulhatnak. A minisztériumban is tudhatnak erről, mert az Új Pedagógiai Szemlében meglegő javaslat olvasható a probléma megoldására: „Legalább ajánlás szintjén bele kellene venni a koncepcióba, hogy ha valaki később más nyelvet is akar tanulni, akkor kezdje inkább azzal, és csak azután tanuljon angolt.” (26) Logikus: mindenki

A nyelv szakos tanárképzés is súlyos gondokkal terhelt. A hagyományos bölcsész képzéshez kapcsolódó tanári diplomához kevés gyakorlati, osztályteremben is hasznosítható tudás kapcsolódik. A kilencvenes években fellendült három éves nyelvtanárképzés ezt a hiányosságot volt hivatott áthidalni, de az évszázad végére ezek a programok jobbra megszüntek. Az új képzési követelmények és a kreditrendelet bevezetésével a nyelv szakos képzésben a kontaktórák számának csökkenése, a hagyományos bölcsész tudásterületek megerősödése és a praktikusabb, tanári képességek fejlesztésére fordítható órakeret csökkenése várható.

számára legyen kötelező a kevésbé kívánatos, aztán a motiváltak elnyerik jutalmukat.

A heti óraszám kérdése sok vitát váltott ki. A magasabb óraszámú tanulóknak esetében általában jobb teljesítmény elérését feltételezik. (27) Ugyanakkor mások ezt leegyszerűsítő álláspontként értékelik, de más csapdába esnek bele: „Sokan gondolják úgy, hogy a magasabb tantárgyi óraszám a minőségi képzés biztosítója... Eközben semmiféle empirikus adat nem támasztja alá azt, hogy pusztán az időtényező megnövelése hatékonyabb képzéshez vezetne. Egyetlen területen van ilyen jellegű mutató, az idegen nyelvek oktatásában. Létezik egy elfogadott európai norma, mely szerint körülbelül hatszáz órányi nyelvtanulás vezet az Európa Tanács által meghatározott szintek eléréséhez.” (28)

Két tárgyi tévedést tartalmaz ez az idézet. Az Európa Tanács ajánlásaiban hat különböző szintet határoznak meg, melyek eléréséhez egyre több nyelvtanulás szükséges. Következésképpen elfogadott óraszámra vonatkozó norma nem létezik. Mindössze két forrás jelöl meg óraszámot: az A2 szinthez (29)

becslések szerint 180–200 óra tanulás szükséges önálló készüléssel együtt, míg a B1 szint eléréséhez (30) 375 órát jelölnek meg szükségessé. A 600 órás adat Európa Tanács-i dokumentumban nem található. Ugyanakkor az itt említett óraszámok kizárólag becslésen alapulnak és nem veszik figyelembe az egyéni különbségekből, például az életkorból, nyelvtelhetségből, motivációból, szociokulturális kontextusból, anyanyelvből, előző nyelvtanulási tapasztalatból adódó eltéréseket, valamint az egyéb változókat, köztük a leglényegesebbet, a tanítás minőségét. Mindezek miatt az óraszámokra utalások a legújabb európai dokumentumokból kimaradtak.

A hazai empirikus tanulmányok is ellentmondásos kapcsolatot találtak az óraszám és a nyelvi teljesítmény között. A heti három órában tanulók két vizsgálat szerint is jobban teljesítettek az ennél több órában tanulóknál. (31) Feltétlenül további kutatás szükséges annak kiderítésére, milyen egyéb tényezők játszanak közre a nyelvtudás alakulásában. Annyi most is bizonyos, hogy az óraszám csak az egyik a fontos tényezők között.

Az idegen nyelvi programok optimális kezdési idejéről szintén gyakran esik szó. Az iskolák többsége a szülők nyomásának engedve egyre korábbi évekre teszi a nyelvtanulást kezdetét. Míg az 1996/97-es tanévben a gyerekek 16 százaléka tanult első osztályban valamilyen idegen nyelvet (32), 1999-ben ez az arány 29 százalékos volt, és a helyi tantervekről önként beszámoló iskolákban átlag heti 2,5 órát szántak az elsősök nyelvtanítására. (33) Ezzel szemben a kerettantervek a negyedik osztályban teszik kötelezővé az első idegen nyelv bevezetését, így az első három évre nincs érvényes tantervi előírás, és azonos célokat kell a korai és későbbi kezdőknek elérniük. Nem készült ez idáig olyan vizsgálat, mely feltárná, hogy a korán kezdő nyelvtanulók attitűdje, motivációja és nyelvi szintje hosszú távon hogyan alakul és viszonyul a később kezdőkhöz képest.

A nyelvtanulási folyamat kulcsszereplői a nyelvtanárok. A rendkívül alacsony jövedelem miatt nem biztosítható, hogy a lelkes és legjobban képzett tanárok a közoktatásban helyezkedjenek el. Nagyon valószínű, hogy a diákok gyenge nyelvi teljesítménye módszertani hiányosságokra vezethető vissza. Az alkalmazott osztálytermi eljárások nem elég hatékonyak és a diákok nem találkoznak megfelelő mennyiségű és minőségű célnyelvi bemenettel. (34) A nyelvtanítás megújulási folyamata igen lassú, a tanárok gondolkodásának, szakmai meggyőződésének és viselkedésének kell megváltoznia ahhoz, hogy az iskolai nyelvtanítás hatékonyabbá válhasson. Mindez jóval összetettebb és lassabb, mint a minisztérium képviselője állítja: „A gyakorló nyelvtanároknak is át kell állniuk az új módszerekre, tehát ezen a területen frissítésre, módszertani újításokra van szükség”, az OM támogatja „a kommunikatív nyelvtanítási módszerek elsajátítását.” (35) A megvalósításhoz szakértő ötletekben nincs hiány a minőségi szakirodalomban: például az Új Pedagógiai Szemle listát közöl a „legdivatosabb” módszerekről az UNESCO 1989-es dokumentuma alapján. A felsorolás nemcsak új színben tünteti fel az eddig elavultnak tartott módszereket, hanem olyan szakembereket is hirbe hoz, akiről eddig nem is sejtettük, hogy közülük van a módszertanhoz: „Chomsky nyomán a kommunikációs fejlesztés egyik amerikai képviselője.” (36) Csak reménykedhetünk abban, hogy a megújulást kereső nyelvtanár nem innen meríti ötleteit.

A tananyagok kínálatában az elmúlt évtized radikális változásokat hozott. A minisztérium ajánlólistáján 1990-ben angolból 6, németből 6, oroszból 16 és franciából szintén 6 tananyag szerepelt. Tíz év múltán a számok a következőképpen alakulnak: 448, 230, 23 és 38. (37) Ugyanakkor osztálytermi megfigyelésekből az derül ki, hogy a tanárok a modern kommunikatív tananyagokat gyakran igen hagyományos eljárásokkal dolgozzák fel, leginkább az audio-lingvális és a nyelvtani-fordító módszerre támaszkodva, ezzel is alá-támasztva, mennyire lassú a módszertani megújulás folyamata. (38)

Az érettségi vizsgák megbízhatóságának kérdése is többször felmerül a nyelvtanítással kapcsolatos vitákban. A szóbeli vizsgán a diákok saját tanára vizsgáztatja. A megbízhatóság és egyben a minőség javítása érdekében 2001 tavaszától új standardizálási lépést vezettek be. Szöveggyűjteményt tettek közzé, melyben azonos hosszúságú szövegekből kell összeállítani a tételeket. Mivel a szöveggyűjtemények mellé a középiskolák semmiféle tájékoztatót nem kaptak, azokat egyes iskolákban kölcsönadták a diákoknak fénymásolás céljára, másutt vártak a publikussá tétellel. Mint kiderült, az óvatosoknak lett igazuk, néhány nap múltán megérkezett az utasítás fentről: a diákok nem ismerhetik előre a szövegeket. Pillanatnyilag nem világos, mi a szöveggyűjtemény célja, de egy dolog bizonyos. Mostantól rendelkezésre állnak központilag jóváhagyott bemagolható célnyelvi szövegek. Hogy ez mennyiben járul hozzá a nyelvtanítás minőségének javításához és a diákok használható nyelvtudásának erősítéséhez, egyelőre rejtély. De amint megjelenik a boltokban a szöveggyűjtemény, mert ilyen hírt is hallani, bizonyára hamar megtérül az előállítás ára.

Az is tisztázatlan, hogy az azonos hosszúságú szövegeket milyen feladattípussal – mérési eljárással – kellene használni. Enélkül kideríthetetlen, a kommunikatív kompetencia

mely összetevőjének mérésére szolgálnak a szövegek. Lehet őket olvasott szöveg értését mérő feladatként használni, de ilyen feladat a szóbeli vizsgákon szokatlan, mivel az a beszédértés és beszédkészség mérésére szolgál. Felmerülhet a hangos felolvasás, melyről tudott, hogy a szöveg értését nem méri. Szóba jöhet még a fordítás, összefoglalás magyarul vagy a célnyelven, feltehetőek a szöveghez a szókincsre vagy a nyelvtani struktúrákra vonatkozó kérdések is. Tudjuk, a tanárok leleményessége ilyenkor nem ismer határokat. De akkor mit standardizál a szöveggyűjtemény, és hogyan válik a szóbeli vizsga megbízhatóbbá?

A szöveggyűjtemény összeállításakor egyébként szinte minden olyan eljárást alkalmaztak, amit a nyelvtudás mérésére használt szövegekkel kapcsolatban a szakirodalom nem javasol: például a szövegeket adaptálták, megrövidítették, egyes szavakat kiemeltek, ezek magyar megfelelőit a lap alján megadták.

Az már alig meglepő, hogy az angol nyelvű változatból az előszót – vagy valamit, ami az első oldalon volt – ollóval minden példányból gondosan kivágták. Ez kiválóan rímel arra, ami a kerettantervek gimnáziumi kötetével történt: egyszerűen kifelejtődött a 11. és a 12. évfolyamokra vonatkozó teljes követelménysor. Szerencsére az iskolákban töretlen lendülettel folytatják a nyelvtanítást, talán észre sem vették.

A minőség-biztosítás kapcsán ritkán esik szó néhány kényes kérdésről, köztük például a nyelvtanulásból kirekesztettekéről, holott rájuk Európában tényleg különös figyelmet fordítanak. Mint a statisztikákból ismeretes, a diákok 5 százaléka felmentett, semmilyen idegen nyelvet nem tanul a közoktatásban. Hasonlóan elhanyagolt kérdés, miért van a diákok csaknem felének szüksége iskolán kívüli magánórákra, vagy hogyan lehetséges, hogy többségük a kötelező 6–8 év után sem szerez használható nyelvtudást a közoktatásban.

Konklúzió

Célom az volt, hogy a minőségbiztosítás szempontjából a nyelvoktatás területét kritikusan áttekintsem. Megkíséreltem bemutatni azokat a problémákat, melyeket a nyelvoktatás minőségének javítása érdekében orvosolni kellene. Sok területen mutatkozik félreértés, értetlenség, és a jobbitó szándékú lépések sora félresiklik, mivel az információ pontatlan, értelmezése esetenként elnagyolt, és hiányzik az átgondolt tervezés, melyre minőséget lehetne építeni.

A helyzetet súlyosbítja, hogy olyan szakmai fórumok, amelyeknek elő kéne segíteniük a korrekt tájékoztatást és meg kéne teremteniük a minőségbiztosítás feltételeit, félrevezető, átgondolatlan és színvonalatlan adatokat, cikkeket és közleményeket tesznek közzé. Ezen a területen feltétlenül javítani kell a minőséget.

A legutóbbi hónapok és hetek eseményei egyértelműen azt mutatják, hogy a döntéshozók figyelemmel kísérik az idegen nyelvekkel kapcsolatos kérdéseket és gondolkodnak a megoldáson. Például az esélyegyenlőség jegyében mostantól minden diák, aki hosszú évek óta nyelvtudásának fejlesztésével igyekezett többletpontokkal erősíteni esélyeit a felvételi vizsgákon, visszavehet az igyekezetből. Kizárólag egy nyelvvizsga után jár a bónusz pont.

A napilapokban olvasható, hogy hamarosan matematikából, magyarból az érettségit követően „újrajavítják” a dolgozatokat. Mindenképp dicséretes, hogy az eredmények összehasonlíthatóságát kívánják így fokozni, és valószínűleg 2005 előtt néhány tantárgy sorra is kerül. De nem állunk olyan jól az idővel, ha arra gondolunk, hogy az újításhoz a tanárokat ki kell képezni, a régi rutin helyébe kritérium-orientált értékelést kell megtanulniuk.

Az áprilisi hírek között a tanárok karriermodelljének alakulására is olvasható javaslat. A minisztérium politikai államtitkára a nyelvszakos tanárok munkájának minősítésére azonnal ajánlott objektív mércét: „Akiknek a tanítványai rendszeresen jól szerepelnek tanulmányi versenyeken, és nyelvvizsgát tesznek, más státust élveznének a jövőben”. (39)

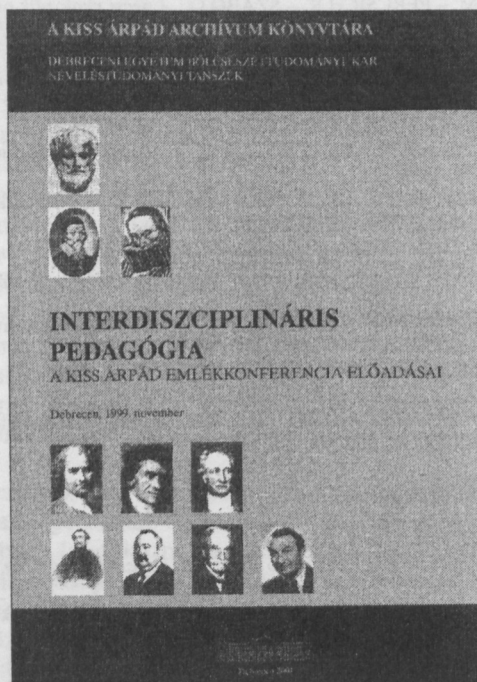
Ennél feltétlenül átgondoltabb kritériumokra van szükség. A nyelvtanítás minősége a pedagógiai munka egyéb területeihez hasonlóan nem azonos a versenyeken vagy vizsgákon produkált eredményekkel.

Összefoglalva megállapítható, hogy a nyelvoktatás területén a hatékony minőségbiztosításhoz egyértelmű, hosszú távú célokat kell megfogalmazni, melyek elemzéssel feltárt szükségleteken alapulnak. Azokat meg kell ismertetni és el kell fogadtatni minden érdekelttel, aztán a tervnek megfelelően kell megvalósítani a célkitűzéseket. Amennyiben a megvalósítási terv módosul, az okok szisztematikus elemzésének eredményeit publikussá kell tenni. Csak így remélhető, hogy a diákok, nyelvtanáraik és a folyamat további résztvevői érezzék, a minőségbiztosítás közös ügyünket szolgálja: minél többen minél jobb nyelvtudásra teygenek szert a közoktatásban. Máskülönbén a minőségbiztosítás csak szépreményű jelszavá halványul.

Jegyzet

- (1) pl. CSAPO B. (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1988. és VÁRI P. – BÁNFI I. – FELVÉGI E. – KROLOPP J. – RÓZSA CS. – SZALAY B.: *A tanulók tudásának változása I.* Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 25–35. old., valamint VÁRI P. – BÁNFI I. – FELVÉGI E. – KROLOPP J. – RÓZSA CS. – SZALAY B.: *A tanulók tudásának változása II.* Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 15–26. old.
- (2) erről részletesebben lásd magyarul MEDGYES P.: *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös Kiadó, Bp, 1995.
- (3) TERESTYÉNI T.: *Vizsgálat az idegennyelv-tudásról*. Modern Nyelvoktatás 1996/2–3. 3–16. old.
- (4) erről részletesebben lásd: FEKETE H. – MAJOR É. – NIKOLOV M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council, Bp, 1999.
- (5) CSAPO B.: *Az oktatás minősége*. A Csongrád Megyei Pedagógiai és Közművelődési Szolgáltató Kht. Információs kiadványának különszáma. Szeged, 1999.
- (6) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 39–54. és NIKOLOV M.: *Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban*. Modern Nyelvoktatás 1999/4–5. sz. 9–31. old.
- (7) BORS L. – NIKOLOV M. – PÉRCSEICH R. – SZABÓ G.: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia 1999/3. sz. 289–306. old és BORS L. – LUGOSSY R. – NIKOLOV M.: *Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban*. Iskolakultúra 2001/8. sz.
- (8) ALDERSON, C. – NAGY E. – ÖVEGES E. (szerk.): *English language education in Hungary: Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council, Bp, 2000.
- (9) erről részletek olvashatóak az Iskolakultúra jelen számában CSAPO Benőtől.
- (10) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of reference. Council of Europe, Strasbourg, 1998.
- (11) SCHÜTTLER T.: *A minőségfejlesztés hosszú távú folyamat*. Interjú Herneckzi Katalinnal a minőségfejlesztésről. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 16–24. old.
- (12) SCHÜTTLER T.: *„Folyamatos tantárgyfejlesztés nélkül nem létezik korszerű szellemiségű tanügy.” A kerettantervről beszélget HORVÁTH Zsuzsannával SCHÜTTLER Tamás*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 4–14. old.
- (13) MENUS B.: *„Tanuljunk nyelveket – másképpen!”* Interjú FAZEKAS Mártával. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 66–72. old.
- (14) FEKETE H. – MAJOR É. – NIKOLOV M., 1999.; NIKOLOV M., 1999.
- (15) NIKOLOV M., 1999.
- (16) HALÁSZ G.: *A magyar integrációs felkészülés kérdései*. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 110–121. old.
- (17) MENUS interjúja FAZEKASSal, 2000. 67. old.
- (18) uo. 66. old.
- (19) uo. 69. old.
- (20) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 1998. 6. old.
- (21) MENUS interjúja FAZEKASSal, 2000. 68. old.
- (22) *A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei I. Gimnázium. II. Szakközépiskola, szakiskola*. Dinasztia, Bp, 2000. 94. old.
- (23) *Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Bp, 1999. 36. old.
- (24) pl. ALDERSON, C. – NAGY E. – ÖVEGES E., 2000.
- (25) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. OKI, Bp, 2000. 207. old.
- (26) MENUS, 2000. 72. old.
- (27) HALÁSZ G. – LANNERT J., 2000. 255. old.

- (28) SCHÜTTLER T.: *Paradigmaváltás a tantervfejlesztésben?* A kerettantervről beszélget HORVÁTH Zsuzsannával SCHÜTTLER Tamás. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz. 3–13. old.
- (29) EK, van – Trim, J.: *Waystage 1990*. Council of Europe, Strasbourg, 1998. 4. old.
- (30) EK, van – Trim, J.: *Threshold 1990*. Council of Europe, Strasbourg, 1998. 9. old.
- (31) ALDERSON, C.: *Szertefjeszló mítoszok* (megjelenés alatt) és BORS – NIKOLOV – PÉRCSEICH – SZABÓ, 1999.
- (32) HALÁSZ G. – LANNERT J.: *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997*. OKI. Bp, 1998. 430. old.
- (33) HALÁSZ G. – LANNERT J., 2000. 51. old.
- (34) NIKOLOV M., 1999.
- (35) MENUS interjúja FAZEKASSal, 2000. 67–68. old.
- (36) MIHÁLY I.: *Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 229–236. old.
- (37) VÁGÓ I.: *Az élő idegen nyelvek oktatása: Egy modernizációs sikertörténet*. In: VÁGÓ I. (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker, Bp, 1999. 135–174. old. és HALÁSZ – LANNERT, 2000. 473. old.
- (38) NIKOLOV M., 1999.
- (39) PÁLINKÁS József interjúja. Új Dunántúli Napló április 11. sz. 3. old.



A német nyelv tanítás a szakképző iskolában

A szakképzésben folyó idegennyelv-tanítás jelentős átalakulását feltételezik a közoktatás új tartalmi szabályozói. A 2000 őszi évfolyamra elfogadott idegen nyelvi kerettanterv kimeneti szintje azonos az alapórászámú gimnáziumi és a szakközépiskolai nyelvoktatásával, valamint a 2005-től bevezetendő új érettségi legfontosabb alapelve, hogy a vizsga egységes minden középiskolás számára. Megkerülhetetlen tehát a kérdés: lehet-e egységessé tekinteni a különböző típusú középiskolákból kikerülőket nyelvtudási szintjét? Továbbá: mikor és milyen mélységben jelenjenek meg a szakmai tartalmak az idegennyelv-oktatásban, tehát hogyan érhető el az, hogy az idegen nyelvi képzés és a szakmai képzés között termékeny kölcsönhatások alakuljanak ki?

A szakképző iskolai nyelvoktatás fenti alapkérdéseinek tisztázására folytattunk kérdőíves felmérést 2000 tavaszán az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában szakközépiskolai németnyelv-tanárok és a nyelvtanítással nem foglalkozó szakmai tanárok, illetve szakiskolában németet tanító tanárok körében. A tanárok tapasztalatait és véleményét kívántuk összegyűjteni arról, hogy melyek a szakképző iskolai németnyelv-oktatás főbb jellemzői, milyen nyelvtudással hagyják el tanítványaik az iskolát, továbbá javaslataikra és véleményükre voltunk kíváncsiak az érettségi vizsga egységesítésével kapcsolatban. A kérdőívek megszerkesztésénél felhasználtuk egy korábbi kutatás kérdőíveit is.

A minta iskolatípus és településtípus szempontjából reprezentatív volt, a szakmai jelleg tekintetében pedig esetleges. Csak olyan iskolákat választottunk ki, ahol tanítanak németet. A kiválasztott szakközépiskolákban tanító némettanárok számának megfelelően iskolánként egy (csak 1 némettanár van), két (2 vagy 3 némettanár van), illetve három (4 vagy annál több némettanár van) nyelvtanári kérdőívet küldtünk ki. A szakmai tanári kérdőívek száma minden esetben megegyezett a nyelvtanári kérdőívek számával. A szakiskolák esetében egy vagy két kérdőívet küldtünk iskolánként, és ebben az esetben nem küldtünk szakmai tanári kérdőívet.

A kérdőívek 58,25 százaléka érkezett vissza: 246 szakmai tanári, 245 szakközépiskolai nyelvtanári és 42 szakiskolai nyelvtanári kérdőívet dolgozhattunk fel, 135 szakközépiskolából és 29 szakiskolából kaptunk vissza anyagot. A szakközépiskolák egy része – kérésünknek megfelelően – elküldte helyi tantervének németre vonatkozó részét és a szóbeli érettségihez használt tételsorát is. A beérkezett 31 tantervet és 46 érettségi tételsort külön elemeztük.

Írásunk a kutatás anyagának csak azt a részét ismerteti, amely a szakközépiskolai németnyelv-oktatás alapfeltételeit és tartalmi sajátosságait tárja fel.

A szakképző iskolai németnyelv-tanítás alapfeltételei

A tanítási valóság összetett fogalom, amelyet számtalan résztényező határoz meg, és ezek két nagy csoportba oszthatók: a külső tényezők és a tanuló személyiségének lényegi jellemzői. A külső tényezőkhöz tartoznak a tanítás legfontosabb alapfeltételei, példá-

ul a tanításra fordítható idő, a tanítási eszközök, a tanterem felszereltsége, de ide tartoznak a tanítási célok, tartalmak, módszerek, a teljesítménymérés eszközei is. Ezek egy részéről a tanártól függetlenül oktatáspolitikai, iskolai vagy gazdasági szinten döntenek, másokról a tanár dönthet saját tapasztalatai, nézetei alapján. A tanuló személyiségének lényegi jellemzői, amelyek a tanítási valóságot befolyásolják: érdeklődés, akarat, félelem, szocializáció, koncentrációkészség, emlékezőtehetség, önértékelés.

Az iskolai gyakorlatban tehát számtalan olyan alapfeltétel van, amely a minőségi nyelvoktatást megkönnyítheti, illetve megnehezítheti. Ilyen a lehetséges óraszám, a csoportlétszámok, a rendelkezésre álló eszközök, de természetesen ide tartoznak a tanárok képzettségére vonatkozó adatok is. Ezek az alapfeltételek nem tekinthetők egyértelmű minőségi kritériumoknak, azaz nem mondhatjuk ki, hogy bizonyos feltételek hiánya egyértelműen kizárja a hatékony nyelvtanítást, ezek megléte pedig automatikusan garantálja azt, de bizonyos alapfeltételek teljesülése mellett nagyobb az esély a jobb minőségre. Először röviden áttekintjük a szakképző iskolai németnyelv-tanítás alapfeltételeiről nyert adatainkat.

Szakközépiskolák

A szakközépiskolákban ma általában egy idegen nyelvet tanítanak, ez jellemző a válszadók 78,37 százalékára (1. táblázat). E tekintetben azonban különbség figyelhető meg képzési jelleg szerint, hiszen a gazdasági területen lényegesen nagyobb a két idegen nyelvet tanító iskolák száma. Az iskolák 60,41 százalékában csak általános nyelvi képzés folyik, 21,22 százalékában pedig van szaknyelvi képzés, amely azonban többnyire nem külön tárgyként szerepel. Ebben a tekintetben is jelentős különbség mutatkozik szakmai jelleg szerint, hiszen míg a mezőgazdasági és a humán képzési jelleg esetén szinte egyáltalán nem jellemző a szaknyelvoktatás az érettségit megelőzően (2,38 százalék és 3,13 százalék), addig a gazdasági jellegű képzés 37 százalékában, az iparinak 14,5 százalékában folyik szaknyelvoktatás az érettségit megelőzően is. Az iskolák több mint egynegyedében tanítják a szaknyelvet az általános nyelvtől elkülönítve, külön tantárgyként az érettségi után.

A szakközépiskolákban is terjed a két tanítási nyelvű képzés. A megkérdezettek csaknem 8 százalékának iskolájában tanítanak valamilyen szakmai tárgyat idegen nyelven, ezen belül az összes megkérdezett mintegy 6 százalékának iskolájában németül. Az 1998/99-es tanévre vonatkozó országos statisztikai adatok tanúsága szerint a szakközépiskolai nyelvtanulók 1,5 százaléka vesz részt két tanítási nyelvű képzésben, és ez nem sokkal kevesebb a gimnáziumi tanulók 2 százalékos arányánál.

	említések száma*	arány (%)**
a szakközépiskolai tanterv egy idegen nyelv tanítását írja elő	192	78,37
a szakközépiskolai tanterv két idegen nyelv tanítását írja elő	53	21,63
az idegen nyelv-tanítás keretében csak általános nyelvi képzés folyik	148	60,41
a tantervben az érettségit megelőzően az általános nyelvi képzés részeként van kötelező szaknyelvi képzés is, melyet azonban nem külön tantárgyként tanítanak	52	21,22
a tantervben az érettségit megelőzően van kötelező szaknyelvi képzés is, és ezt külön tantárgyként tanítják	6	2,45
szaknyelvet külön tárgyként csak az érettségi után tanítanak	69	28,16
az érettségi után van a tantervben kötelező szaknyelvi képzés is, melyet azonban az általános nyelvi képzés részeként, tehát nem külön tantárgyként tanítanak	56	22,86
a tantervben van olyan szakmai tárgy, amelyet idegen nyelven tanítanak	19	7,80
a tantervben van olyan szakmai tárgy, amelyet németül tanítanak	15	6,12

1. táblázat. Az idegen nyelv helye a szakközépiskolai tantervekben (*n=245, több válasz is lehetséges, ** az arány a 245 válaszadóhoz viszonyítva értendő.)

A szakközépiskolákban elsősorban angol vagy német nyelvet tanítanak első vagy második idegen nyelvként, ezen kívül még a francia fordul elő jelentősebb számban. Valamivel többen válaszolták azt, hogy iskolájuk a német nyelvet tanítja első idegen nyelvként, mint azt, hogy az angolt (német: 238 válasz, 97,14 százalék; angol: 225 válasz, 91,84 százalék), ebből azonban nem következik, hogy németül több szakközépiskolás tanulna, mint angolul, hiszen az 1998/99-es tanévre vonatkozó országos statisztikai adatok szerint az összes szakközépiskolai nyelvtanuló 50,4 százaléka tanult angolul és 43,8 százaléka németül.

Nagyon lényeges szempont a nyelvórák száma is. Teljesen külön kezeltük azoknak az iskoláknak az adatait, amelyekben nem tanítanak szaknyelvet, vagy külön tantárgyként tanítják, illetve azokat, amelyekben az általános és a szaknyelvet együtt tanítják. A csak általános nyelvet tanítók vagy a szaknyelvet külön tantárgyként tanítók esetében az általános nyelvi órák száma a 9–12. évfolyamon átlagosan 4,6 és 3,8, ez az átlag az emelkedő évfolyamokon folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. A külön szaknyelvi órák átlaga az érettségi előtt nem értékelhető, hiszen évfolyamonként csupán néhány erre vonatkozó adatot kaptunk, de a technikai évfolyamokon már jelentősebb a szaknyelvi órák száma: a 13. évfolyamon átlagosan 4,6 óra (46 válaszadó), a 14. évfolyamon 4,5 óra (23 válaszadó). Az általános nyelvet és a szaknyelvet együtt oktató iskolákban a heti óraszámok átlaga 4,6–4,1 az érettségit megelőzően, a technikai évfolyamokon pedig 5,9, illetve 6,2. Ezek az adatok meghaladják a minimálisan kötelező óraszámot, és arra utalnak, hogy az iskolák a tanulókért és a versenyképes tudás közvetítéséért folytatott harcukban bármilyen áron is növelni próbálják az idegen nyelvekre fordítható óraszámokat. Nagyon leegyszerűsített képlet lenne azonban azt állítani, hogy hatékonyan csak magasabb óraszámokban lehet idegen nyelvet tanulni. Természetesen – készségtárgyról lévén szó – fontos a heti órák száma, de nyilvánvalóan alapvetően az a döntő, hogy mi történik azokon az órákon. Az érettségi vizsgafejlesztéshez kapcsolódó próbamérések angolból és németből is egyértelműen bizonyították, hogy a tanulói teljesítmények nem voltak szignifikánsan jobbak azon csoportokban, ahol magasabb volt az óraszám, sőt azt sem lehetett egyértelműen állítani, hogy a régebben (6–8 éve) tanulók egyértelműen jobban teljesítettek volna a rövidebb ideje (például 4 éve) tanulóknál.

A nyelvi munka szempontjából jelentős alapfeltétel a csoportok nagysága. A szakközépiskola kezdő évfolyamán a némettanárok kétharmada 16–20 fős csoportokkal dolgozik, több mint egyharmaduk pedig 7–10 fős csoportokkal, az érettségi évében a tanárok egyharmada dolgozik 16–20 fős csoportokban, és csaknem a felük 11–15 fős csoportokban, tíz százalékuk pedig ekkor már 7–10 fős csoportokkal foglalkozik (2. táblázat). Nagyon fontos kérdés, hogy vajon hány tanárnak van lehetősége csoportbontásban tanítani az idegen nyelvet. Sajnos az erre vonatkozó kérdést kevés kérdőívben töltötték ki: a válaszadóknak csak 3,27–4 százaléka állította egyértelműen, hogy nincs csoportbontás az iskolájában az érettségit megelőző éveken, igaz, csak 65–60 százalék állította az ellenkezőjét.

csoportlétszám	kezdő évfolyam	érettségi éve	13. évfolyam (ha van ilyen)	14. évfolyam (ha van ilyen)
legfeljebb 6 tanuló	0,41	0,82	1,63	1,22
7–10 tanuló	2,86	10,61	12,24	5,31
11–15 tanuló	35,10	44,49	31,84	10,61
16–20 tanuló	59,59	34,69	14,29	4,08
20-nál több tanuló	4,08	2,86	0,82	0,41
van csoportbontás	65,31	60,00	36,33	14,29
nincs csoportbontás	4,08	3,27	6,53	2,04

2. táblázat. A csoportok nagysága a szakközépiskolákban (n=245, az említések aránya %-ban)

A nyelvtanítás szempontjából kulcsfontosságú a nyelvtanárok képzettsége. A mintában húsz olyan tanár volt (8,2 százalék), akinek nincs német szakos tanári képzettsége, és mégis németet tanít, közülük tizenhatan (6,5 százalék) tanítanak valamilyen nyelvvizsgával németet, továbbá a válaszadók 22,04 százaléka rendelkezik több végzettséggel is. A válaszadók közül ötvenhatan (22,9 százalék) vettek részt olyan tanártovábbképzésben, amely a szaknyelvoktatásra irányult, száznolcvanhárman (74,7 százalék) ilyen képzésben eddig nem részesültek.

Az iskolákban rendelkezésre álló technikai eszközök tekintetében nagyon pozitív adatokhoz jutottunk: az iskolák mindegyikében van magnó, 97 százalékában videó, a tanárok 78 százalékának rendelkezésére áll olyan számítógép, amelyen nyelvoktatási szoftverek, multimédiás anyagok vannak, és 93 százalékuknak van internet-hozzáférése. Az természetesen már más kérdés, hogy az eszközöket milyen mértékben használják: a válaszadók 6 százaléka soha nem használ videót a nyelvtanítás során, 37 százalékuk nem alkalmaz nyelvoktató szoftvereket, multimédiás anyagokat, 58 százalékuk pedig nem él az internet lehetőségeivel.

Összesen 82 válaszadó (33,5 százalék) iskolája vett részt valamilyen cserekapcsolatban, nyelvi táborban, interkulturális projektben az elmúlt három évben. Egy-egy iskola általában több ilyen projektben is részt vett.

Szakiskolák

A szakiskolai tantervek alapvetően egy idegen nyelv tanítását írják elő (39 említés, azaz 92,9 százalék). A válaszadók egynegyede számolt be arról, hogy az iskolájában csak általános nyelvet tanítanak, és a fele állította, hogy folyik az iskolájukban szaknyelvi képzés is, három válaszadó iskolájában (7,1 százalék) a szakmai nyelv tanítása külön tárgykör keretében történik.

A szakiskolákban is döntően angolt és németet tanítanak. Értelemszerűen mindegyik kiválasztott szakiskolában tanítanak németet, és 30 kérdőívben (71,4 százalék) jelölték, hogy angolt is. Emellett említették még a franciát (19 százalék) és az olaszt (9,5 százalék). A szakiskolákban egyértelműen többen tanulják a német nyelvet, mint az angolt: az országos statisztikai adatok szerint az 1998/99-es tanévben a szakiskolai nyelvtanulók 27,4 százaléka tanult angolul és 65,22 százaléka németül.

A szakiskola 9. és 10. évfolyamán a németórák száma átlagosan hetente 2,5, illetve 2,6 azokban az iskolákban, ahol csak általános nyelvet tanítanak. A szakiskolák 9. és 10. évfolyamán sehol nem tanítottak szaknyelvet külön tárgyként, a 11. évfolyamon 10, a 12. évfolyamon 5 válaszadó iskolájában volt külön szaknyelvoktatás átlag heti 2,6 (11. évfolyam), illetve 2,3 (12. évfolyam) órában. Azokban az iskolákban, ahol az általános nyelvet és a szaknyelvet együtt oktatják, magasabb volt az átlagos heti óraszám (3 és 3,2), 16 válaszadó iskolájában tanítottak ilyen módon a 11. évfolyamon, és 11 válaszadóban a 12. évfolyamon. A szakiskolai óraszámok tehát jelentősen alacsonyabbak a szakközépiskolaiaknál.

A szakiskolákban is sok a 16–20 fős csoport, sőt sok válaszadó 20 főnél is nagyobb csoportokban tanít (3. táblázat).

csoportlétszám	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam (ha van ilyen)	12. évfolyam (ha van ilyen)
legfeljebb 6 tanuló	2,38	0,00	0,00	2,38
7–10 tanuló	0,00	2,38	4,76	2,38
11–15 tanuló	28,57	19,04	30,95	9,52
16–20 tanuló	40,47	50,00	9,52	0,00
20-nál több tanuló	19,04	7,14	11,90	2,38
van csoportbontás	50,00	52,38	30,95	14,28
nincs csoportbontás	16,66	11,90	9,52	2,38

3. táblázat. A csoportok nagysága szakiskolákban (n=42, az említések aránya %-ban)

A szakiskolai némettanárok közül 7 (16,7 százalék) nem rendelkezik szakirányú végzettséggel. A tanárok 62 százaléka nem vett még részt olyan továbbképzésen, amely a szaknyelvoktatásra irányult, és 35,7 százalékuk vett már részt ilyenben.

Az eszközökkel való ellátottság hasonlóan jónak mondható a szakközépiskoláéhoz: szinte mindegyik iskolában van magnó (92,9 százalék), és sok helyen van videó (88,1 százalék), 26 iskolában (62 százalék) vannak nyelvoktató szoftverek, multimédiás tanulmányok, és 28 iskolában (67 százalék) internet-hozzáférés. Ezeket azonban ebben az iskolatípusban is csak korlátozottan használják. A videót a válaszadók 17 százaléka, a multimédiás szoftvereket 35,7 százalék, az internetet a válaszadók fele soha nem használja a nyelvoktatásban.

5 válaszadó szakiskolája (11,9 százalék) vett részt az elmúlt három év során valamilyen interkulturális projektben vagy cserekapcsolatban német nyelvű országokkal.

Tantervek

Milyen tanterveket használnak az iskolák, azokban milyen célok és tartalmak jelennek meg? Ezt a kérdéskört egyrészt a kérdőívek erre vonatkozó részei alapján tárgyaljuk, másrészt az elemzésre megküldött 31 tanterv alapján, amelyeket külön tanulmányban elemzett *Peteki Katalin*.

A válaszadók nem egészen egyharmadának iskolájában a német nyelvi helyi tantervek teljesen önálló fejlesztő munka eredményeként jöttek létre (4. táblázat), egynegyedük változtatás nélkül vette át valamelyik publikált tantervet vagy más iskola kész tantervét. A válaszadók közel felének az iskolájában kiindulópontul valamilyen publikált vagy más iskolában készült tantervet használtak, ám azt saját igényeiknek, körülményeiknek megfelelően átdolgozták. (A tanárok ennél a kérdésnél több lehetőséget is bejelölhettek, hiszen a különböző szakmai jellegnek megfelelően egyes iskolákban több különböző tantervvel dolgoznak, és ezeket más forrásokból és más módon készítették el.)

	említések száma*	arány (%)**
adatbankból származó vagy publikált tantervet vettek át változtatás nélkül	52	21,22
adatbankból származó vagy publikált tantervet dolgoztak át	97	39,59
más iskola tantervét vették át változtatás nélkül	12	4,89
más iskola tantervét dolgozták át	18	7,34
teljesen helyi fejlesztésű a tantervük	77	31,43

4. táblázat. A szakközépiskolai helyi tantervek forrása (*n=245, több választ lehetséges, ** az arány a 245 válaszadó számához viszonyítva értendő)

A publikált tanterveket átvevők és átdolgozók három tantervre utaltak leggyakrabban: az OKI adatbankjában található SZKINAT '96 tantervre (24 említés), a Raabe Kiadó 'Helyi tantervépítő kézikönyv'-ének tantervére (22 említés) és a Nemzeti Szakképzési Intézet tantervjavaslatára a 11. és 12. évfolyamok számára (16 említés). Ezen kívül 17-en jelölték meg különböző tanterveket, amelyek az OKI adatbankjából származtak.

A fenti tantervek közül a SZKINAT '96 szakközépiskolák számára készült ugyan, de csak minimálisan irányozza elő a szakmai jellegű tartalmak megjelenését, célrendszerében csak a 12. évfolyamnál jelenik meg a szakmai jelleg: „tudjon egyszerű szakmai témákban kommunikálni”. Azok a tantervek, amelyek ennek alapján készültek, csak érintőlegesen és általánosságban említik a szakmai sajátosságokat a nyelvtanításban. A Raabe Kiadó tanterve középiskolák számára készült, típus- és jellegbeli megkötés nélkül. Egyedül az NSZI tantervjavaslatai jelentek meg szakmai iránynak megfelelően különböző tartalommal. Ezek célként a szakmai vizsga letételét, a szakmai kommunikációt és a

szakmai idegen nyelvi ismeretek megalapozását jelölik meg. Konkrét támpontokat is nyújtanak a tanároknak arról, hogy az adott szakterületen (például vendéglátóipar) melyik évfolyamon milyen témaköröket kell idegen nyelven elsajátítani, megemlítik a szakma-specifikus szövegfajtákat, szituációkat és szerepeket is.

A válaszadó tanárok mindössze 6,5 százalékának iskolája vett át vagy dolgozott át olyan központi tantervet, amely valamilyen módon igazodik a képzés szakmai jellegéhez.

A helyi tantervek céljait általában a nemzeti alaptantervből veszik át, finomítás vagy „testre szabás” nélkül, csak a tantervek egyharmadában jelenik meg valamilyen szakma-specifikus cél. Szakmai idegennyelv-tanításra általában a 11. és a 12. évfolyamon kerül sor. A követelmények megfogalmazásakor nem a szakmára jellemző nyelvhasználat játszik döntő szerepet, hanem a megszerzett szakmai ismeretek visszaadása az idegen nyelven. Sokszor a szakmai idegen nyelv csak a követelmények között fordul elő, de a témák, szövegfajták között már nem jelenik meg.

A leírt tartalmak tekintetében a következő fő vonásokat rögzíthetjük. Mivel az egyes készségek fejlesztése nehezebben írható le, ezért a legtöbb tanterv elsősorban a nyelvtani

A helyi tantervek céljait általában a nemzeti alaptantervből veszik át, finomítás vagy „testre szabás” nélkül, csak a tantervek egyharmadában jelenik meg valamilyen szakma-specifikus cél. Szakmai idegennyelv-tanításra általában a 11. és a 12. évfolyamon kerül sor. A követelmények megfogalmazásakor nem a szakmára jellemző nyelvhasználat játszik döntő szerepet, hanem a megszerzett szakmai ismeretek visszaadása az idegen nyelven. Sokszor a szakmai idegen nyelv csak a követelmények között fordul elő, de a témák, szövegfajták között már nem jelenik meg.

tartalmak, a beszédzándékok és a témakörök leírását tartalmazza részletesebben, ezek fejlesztése jelenik meg átgondoltabban a tantervben. A szövegértési stratégiák (olvasás, beszédértés) fejlesztése és mérése a legtöbb tantervben háttérbe szorul. Sok tantervben a nyelvtudásnak az a hagyományos felfogása tükröződik, amely szerint a nyelvtan és a szókincs fejlesztése a fő feladat, és ezek elsajátításának mértékét a fordítási feladatokkal lehet legjobban mérni.

A szakiskolai tantervekkel kevésbé részletesen foglalkoztunk, itt csupán a forrásokra vonatkozó adatokkal rendelkezünk. A válaszadóknak mindössze 7 százaléka vett át publikált tantervet változtatás nélkül, és mintegy a fele használ publikált tantervet átdolgozott formában. Ugyanennyien (45 százalék) használnak teljesen helyi fejlesztésű tanterveket.

Tananyagok

A nyelvoktatás minőségét jelentősen meghatározó tényező a felhasznált tananyag. A tankönyvnek fontos szerepe van a tanulási folyamatban, hiszen közvetítőként működik a tanterv, a tanulási helyzet és a tanulók között. A tankönyv és a tananyag kiválasztása önmagában persze nem tekinthető döntőnek, hiszen a tanár mindenképpen az adott csoportban szükségesnek tartott célok ismeretében formálja át a tananyagot, illetve a leghaladóbb szemléletű tananyagból is lehet tradicionálisan tanítani, és viszont.

A tankönyv-liberalizáció, amely az elmúlt évtizedben minden iskolai tárgy tanításában éreztette a hatását, az idegen nyelvek tanításában „tananyagrobbanáshoz” vezetett. Az alapfokú oktatás tankönyvjegyzékében például az 1989/90-es tanévben németből 6 könyv szerepelt, 1993/94-ben 21, 1996/97-ben 88 és a 2000/01-es tanévben már 230! Hihetetlen mennyiségű és nagyon eltérő minőségű tananyagok jelentek meg a piacon, a tanárok tehát folyamatosan választásra kényszerülnek, erre azonban nagyon kevésbé vannak felkészülve. A tananyag megválasztásában a tartalmi szempontok mellett többnyire fontos tényező a tankönyv ára is.

A megkérdezett szakközépiszkolai tanárok jelentős része (65 százalék) a többi német-tanárral együtt dönti el, hogy milyen tananyagból tanít, közel egyharmaduk azonban teljesen egyedül hozza meg ezt a döntést, míg a válaszadók 2,9 százalékának esetében a munkaközösség vezetője dönt (5. táblázat). A szakiskolai némettanárok nagy többsége a kollégáival egyetert ebben a kérdésben.

	szakközépiszkolai némettanárok		szakiskolai némettanárok	
	említések száma	arány (%)	említések száma	arány (%)
saját maga	71	29,2	4	9,5
az iskolai némettanárok együtt	158	65,0	33	78,7
a német munkaközösség vezetője	7	2,9	0	–
másik némettanár az iskolában	0	0,0	1	2,3
némettanárok és szakmai tanárok együtt	7	2,9	4	9,5
összesen	243	100,0	42	100,0

5. táblázat. Ki dönti el, hogy milyen tananyagból tanít?

A megkérdezett szakközépiszkolai némettanárok jelentős része használ valamilyen könyvkiadó által publikált tankönyvet (6. táblázat). A tanárok egyharmada a szaknyelvi képzéshez is használ ilyet, ugyanakkor a válaszadók több mint fele dolgozik saját készítésű általános nyelvi anyagokkal, egynegyedük pedig saját összeállítású szaknyelvi képzésre szolgáló tananyagokkal (is). A szakiskolai tanárok szakközépiszkolában dolgozó társaiknál nagyobb arányban használnak könyvkiadó által kiadott szaknyelvi képzésre szolgáló tananyagot, szinte egyáltalán nem használnak iskolai munkaközösség által készített segédleteket, és kisebb arányban dolgoznak saját készítésű anyagokkal.

	szakközépiszkola n=245		szakiskola n=42	
	említések száma	arány (%)*	említések száma	arány (%)*
könyvkiadó által kiadott általános nyelvi képzésre szolgáló tankönyvek	239	97,6	40	95,3
könyvkiadó által kiadott szaknyelvi képzésre szolgáló tankönyvek	84	34,3	24	57,1
iskolai munkaközösség által összeállított általános nyelvi képzésre szolgáló tananyag	25	10,2	1	2,4
iskolai munkaközösség által összeállított szaknyelvi képzésre szolgáló tananyag	25	10,2	9	21,4
saját összeállítású általános nyelvi képzésre szolgáló tananyag	129	52,7	15	35,7
saját összeállítású szaknyelvi képzésre szolgáló tananyag	60	24,5	15	35,7

6. táblázat. A tananyagok és kiegészítő anyagok típusa a szakközépiszkolákban és a szakiskolákban (*Több válasz is lehetséges, az arány a válaszadók számához viszonyítva értendő.)

A megkérdezett szakközépiszkolai tanárok összesen 54-féle tankönyvet jelöltek meg, amelyet alaptankönyvként használnak, ezek közül 12 olyan volt, amelyet tíznél többen és 21 olyan, amelyet legalább öten említettek. A kiegészítő anyagként használt tankönyvek listája 85 különböző címet tartalmazott, közülük 19-et használt tíz tanárnál több. A szakiskolák esetében ezek a listák rövidebbek, igaz, a válaszadók száma is jelentősen kisebb. A 42 válaszadó alaptankönyvként 22, kiegészítő könyvként 26 különböző címet adott meg.

A szakközépiszkolai tankönyvlista élén két magyar kiadású tankönyv áll: Maros – Gottlieb: ‚Start!‘ (Tankönyvkiadó) és Maros: ‚Unterwegs‘ (Tankönyvkiadó) (157 és 138 emlí-

tés), amelyek egy tankönyvcsaláddhoz tartoznak. Ezt két multinacionális tankönyv, a ‚Deutsch aktiv neu’ (Langenscheidt) (44 említés), valamint a ‚Themen’ vagy a ‚Themen neu’ (Hueber) (38 említés) követi, majd Szanyi Gyula német nyelvkönyve (35 említés). A fenti tankönyvek közül csak egy készült kifejezetten középiskolás célcsoportnak (Szanyi Gyula: ‚Német nyelvkönyv’), amely azonban szemléletében és szöveganyagában már nem tekinthető korszerűnek. A többi tankönyvet feltehetően azért használják ilyen nagy számban a középiskolásoknál, mert nincs más, ennek a korosztálynak megfelelő tankönyv.

A listán nagyon kevés a szakmai jellegű nyelvhasználatra felkészítő tankönyv, aminek két oka lehet. Egyrészt a tanárok több mint felének iskolájában csak általános nyelvi képzés folyik, másrészt kevés olyan nyelvkönyv készült, amelyet célzottan a szakközépiskolások számára írtak, s amely valamilyen szakma-specifikus nyelvhasználatra készít föl. A 2000/2001-es hivatalos tankönyvlistán szereplő 448 angolkönyv közül kettő volt szaknyelvi anyag, a 230 németkönyvből pedig mindössze négy.

A szakiskolai listát ugyanaz a könyv vezeti, amely a szakközépiskolait (‚Start!’), amely sem a célcsoport életkorát, sem a későbbi nyelvhasználatát tekintve nem adekvát. Ezen a listán azonban már több olyan tankönyv is található, amelyik valamilyen szakmai irányú nyelvhasználat fejlesztését tűzte ki célul.

A publikált tankönyvek mellett a szakközépiskolai tanárok több mint fele használ saját készítésű tananyagokat az általános nyelvi képzéshez, és közel egynegyedük a szaknyelvi képzéshez (6. táblázat). A saját fejlesztésű tananyagok használatát sok tanár azzal indokolta, hogy azokból jobban tud tanítani, könnyebben reagál az adott csoportra, és az ilyen anyagok jobban motiválják a tanulókat (7. táblázat). A megkérdezetteknek csak 8 százaléka volt azon a véleményen, hogy Magyarországon nem kapható megfelelő tananyag, illetve 15,5 százalék szerint van ugyan megfelelő tankönyv, de az nagyon drága. Többen a saját készítésű tananyagok használatát azzal indokolták, hogy a tanulóknak további gyakorlásra van szükségük, és a saját készítésű anyagokkal jobban tudnak rendszerezni, illetve a csoport adottságaihoz és hiányosságaihoz alkalmazkodni.

	szakközépiskola n=245		szakiskola n=42	
	említések száma	arány (%)*	említések száma	arány (%)*
jobban tudom használni azt a tananyagot, amelyet magam írtam vagy állítottam össze	72	29,4	17	40,5
ezek jobban motiválják a tanulókat	58	23,7	14	33,3
nem találok olyan tananyagot, amelyet jól tudnék használni a szaknyelvtanításban	35	14,3	8	19,0
Magyarországon nem kapható megfelelő tananyag	20	8,2	6	14,3
van megfelelő tankönyv, de nagyon drága	38	15,5	8	19,0

7. táblázat. *Miért használ olyan tananyagot, amelyet maga készített vagy állított össze? A szakközépiskolai és szakiskolai némettanárok válaszai (* Több válasz is lehetséges, az arány a válaszadók számához viszonyítva értendő.)*

Módszerek és tanulói tevékenységek

A nyelvtanulás hatékonysága és eredményessége szempontjából kiemelkedően fontos, hogy milyen módszerekkel tanítják az idegen nyelvet. Erre következtethetünk a tantervek és a tananyagok alapján, ám egy adott tanterv vagy tankönyv használata még nem határozza meg egyértelműen a nyelvtanítás mikéntjét.

Megkérdeztük a tanárokat, vajon a különböző tanulói tevékenységeket milyen gyakran alkalmazzák a nyelvtanításban. A felsorolt tevékenységek az idegennyelv-tudás készségei köré csoportosulnak, tehát az értési készségek (olvasás, hallás), a közlési készségek

(beszéd, írás) és a közvetítési készség fejlesztésére alkalmazott különböző tevékenységformákat soroltunk fel. A tanároknak arról kellett nyilatkozniuk, hogy ezeket milyen gyakran alkalmazzák a tanórán, illetve adják fel házi feladatként (a kérdőíven öt választási lehetőséget adtunk meg: hetente többször, hetente, havonta, nagyon ritkán, soha).

Választ kerestünk arra, hogy a különböző kommunikatív készségek fejlesztése milyen gyakran szerepel az órákon, illetve hogy e tekintetben milyen megoldási formák dominálnak. Természetesen nem lehet néhány ilyen típusú kérdés alapján egyértelműen képet alkotni a munkamódszerekről, továbbá nyilvánvalóan torzítja a képet az is, hogy az adatokat nem óramegfigyelések, hanem önreflexiók alapján vettük fel.

A szakközépiskolai némettanárok leggyakrabban nyelvtant gyakorolnak és magyaráznak, hiszen a tanárok 65,7 százaléka jelölte meg, hogy hetente többször is végeztet nyelvtani gyakorlatokat írásban, illetve 53,9 százaléku ad nyelvtani magyarázatokat (magyarul) hetente többször (9. táblázat). Ezt két tevékenységforma követte: hangos felolvasás (57,6 százalék) és olvasott szöveg fordítása magyarra szóban (39,6 százalék). Tehát a nyelvórákon hetente többször is foglalkoznak szövegek olvasásával, ám a két említett tevékenység alkalmatlan arra, hogy értési stratégiákat alakítsanak ki velük. A nyelvtanárnak azt a nehéz problémát kell megoldania, hogy a szövegmunka túlmutasson az adott szöveg megértésén, azaz a tanulóban alakuljon ki a képesség arra, hogy elboldoguljon majd egy másik hasonló, önállóan olvasott szöveggel is. Ehhez feltétlenül szükséges az értési stratégiák fejlesztése. Ezt a célt jobban szolgálja az a másik két tevékenységforma, amelyet szintén felvettünk a lehetőségek közé (a tankönyv szövegértési feladatai egyéni (csöndes) olvasással; autentikus olvasott szövegekhez tartozó értési feladat), ezekre azonban a válaszok szerint már ritkábban, inkább csak hetente vagy havonta kerül sor.

Mivel a jelenlegi érettségi és a felvételi vizsgák a beszédértést nem mérik, arra lehetett számítani, hogy e készség fejlesztése a napi munkában háttérbe szorul, ezzel szemben a tanárok egynegyede hetente többször is végez beszédértési gyakorlatot kazettával, közel felük pedig hetente alkalmazza ezt a tevékenységformát. Kétségtelen tény azonban, hogy 22 százaléku csak havonta végez ilyen gyakorlatot, 4 százaléku pedig nagyon ritkán vagy soha.

A beszéd-készség az idegennyelv-tudás kiemelten fontos területe, általában ez a leggyakrabban használt nyelvi készség. A beszéd-készség terén jelentős fejlemény, hogy a tanárok csaknem háromnegyede alkalmaz szerepjátékokat vagy szituációkat pármunkában hetente többször vagy hetente. Egyharmaduk viszont csak havonta alkalmazza ezt a tevékenységformát, problémamegoldó jellegű feladatot pedig pármunkában vagy kiscsoportban a tanároknak mindössze egynegyede végeztet hetente többször vagy hetente, több mint egyharmaduk havonta, és közel egyharmaduk ritkán vagy soha. Ha meggondoljuk, hogy pontosan ezek azok a feladatok, amelyek a szóbeli interakciós képességet, tehát a napi nyelvhasználat készségét a legjobban fejlesztik, akkor e számok nagyon ala-

A szakközépiskolákba, kivéve néhány kiemeltebb ágazatot (idegenforgalom, vendéglátóipar, informatika stb.), általában olyan tanulók kerülnek, akiknek az addigi eredményei gyengébbek, családi, társadalmi háttérük kevésbé motivál. Közöttük korábban kevesebben fordítottak gondot a nyelvtanulásra, kevesebben jártak nyelvi különórákra, többségük alacsony idegennyelv-tudási szinttel kerül be a középfokú oktatásba. A szakképző iskolás tanulók anyanyelvi ismeretei, általános érdeklődése és tájékozottsága is sokszor elmarad gimnazista társaiké mögött. Sok szakképző iskolában alacsonyabb az idegen nyelvre fordítható óraszám is, és általában rosszabbak az idegennyelv-tanítás külső feltételei.

csonyak. Kétségtelen tény azonban, hogy ezek olyan munkaformák, amelyek kisebb tanulói csoportokat, a tanulók magas együttműködési készségét és motiváltságát igénylik, ellenkező esetben nehezen alkalmazhatóak. Mindenképpen továbbgondolásra érdemes az a tény, hogy a négy beszéd-készséget fejlesztő tevékenységforma közül (8. táblázat, 6–8. tevékenység) hármat a legtöbb tanár csak havonta alkalmaz, egyedül a szerepjátékok, szituációk pármunkában tevékenységforma alkalmazása gyakoribb ennél valamivel.

Az íráskészség fejlesztése általában a nyelvtanítás mostohagyereke. Ennek elsődleges oka az, hogy e készség fejlesztése nagyon időigényes. A tanároknak nem egészen 30 százaléka írat szövegeket az órán önállóan vagy kicscsoportban hetente, 37 százaléka havonta, egynegyedük pedig ezt nagyon ritkán teszi. Házi feladatként a legtöbben havonta adnak írásos feladatot (46,5 százalék), a tanárok csaknem egyharmada nagyon ritkán vagy soha nem ad.

A nyelvtani gyakorlatok túlnyomóan írásban folynak a tanórán is, de a tanárok mintegy háromnegyede szóbeli szituációkba helyezett nyelvtani gyakorlatokat is folytat hetente vagy hetente többször. A nyelvtani és a szókincsgyakorlatok a leggyakoribbak házi feladatként is. A tanárok háromnegyede fordítat tanmondatokat hetente vagy annál többször, és ezek házi feladatként is nagyon gyakoriak. E feladattípus alkalmas arra, hogy bizonyos alapvető különbségekre rámutasson az anyanyelv és a célnyelv között, alkalmazása tehát nagyon indokolt lehet kontrasztív szempontból problematikus nyelvi jelenségek tudatosítására, ám mindenképpen elgondolkodtató, hogy alkalmazásának gyakorisága megelőzi a szituatív helyzetben gyakoroltatott nyelvtant, holott ez a gyakorlási mód jobban megalapozza a nyelvhasználat képességét.

A tanárok fele havi rendszerességgel fordítat szövegeket a nyelvórán mindkét irányba, és viszonylag gyakori házi feladat a szövegek fordítása.

A teljesítménymérés gyakori formája a szóbeli felelés: a tanárok több mint háromnegyede alkalmazza ezt hetente vagy hetente többször, a tanárok egyharmada hetente írat tesztet a tanulókkal, több mint a felük pedig havonta.

A szakiskolai adatok a fentiekkel összecsengenek. Különbség mutatkozik azonban abban a tekintetben, hogy a szakiskolában még ritkábban dolgoznak szövegértési feladatokkal, kevesebb a pár- és csoportmunka, és ritkábban írnak a tanulók önálló szövegeket.

Az adatok elemzésekor figyelembe kell vennünk a szakképzésben oktató tanárok speciális tanítási helyzetét is. A közoktatásban jellemzően a 9. osztályra jelentős szelekció zajlik le. A szakközépiskolákba, kivéve néhány kiemeltebb ágazatot (idegenforgalom, vendéglátóipar, informatika stb.), általában olyan tanulók kerülnek, akiknek az addigi eredményei gyengébbek, családi, társadalmi háttérük kevésbé motivál. Közöttük korábban kevesebben fordítottak gondot a nyelvtanulásra, kevesebben jártak nyelvi különórákra, többségük alacsony idegennyelv-tudási szinttel kerül be a középfokú oktatásba. A szakképző iskolás tanulók anyanyelvi ismeretei, általános érdeklődése és tájékozottsága is sokszor elmarad gimnazista társaiké mögött. Sok szakképző iskolában alacsonyabb az idegen nyelvre fordítható óraszám is, és általában rosszabbak az idegennyelv-tanítás külső feltételei.

A szakképző iskolai nyelvtanárok sokszor csalódottak, mert miközben a társadalom a nyelvtanár sikerességét még mindig elsősorban a nyelvvizsgák és a sikeres felvételik számában méri, a szakképző iskolákban dolgozó nyelvtanároknak ebből a fajta sikerből nagyon kevés jut. Sokszor súlyos ellentmondásokkal is szembe kell nézniük. Az idegennyelv-tanítás legkorszerűbb módszertani irányzatai ugyanis a kommunikációs készség sokoldalú fejlesztésére irányulnak, arra buzdítják a nyelvtanárt, hogy építsen a tanuló motivációjára és nyitottságára, használja fel az idegennyelv-tanításban a tanulók már meglévő kommunikációs stratégiáit, kreativitását és megismerési vágyát. Nehéz azonban ezeket az alapelveket alkalmazni akkor, ha a tanuló nem érdeklődő, kevésbé motivált, ha az anyanyelven sem ír-olvas biztosan és gyakran csak korlátozottan rendelkezik kommunikációs vagy tanulási stratégiákkal.

tevékenység	hetente többször	hetente	havonta	nagyon ritkán	soha	nincs válasz
1. a tankönyv szövegértési feladatai egyéni (csöndes) olvasással	36 14,7%	109 44,5%	57 23,3%	30 12,2%	5 2,0%	8 3,3%
2. autentikus olvasott szöveghez kapcsolódó értési feladat	26 10,6%	93 38,0%	91 37,1%	20 8,2%	4 1,6%	11 4,5%
3. olvasott szöveg fordítása magyarra szóban	97 39,6%	102 41,6%	23 9,4%	18 7,3%	0 0,0%	5 2,0%
4. beszédértési gyakorlat kazettával	59 24,1%	116 47,3%	54 22,0%	9 3,7%	1 0,4%	6 2,4%
5. szövegek írása önállóan vagy kiscsoportban a tanórán	11 4,5%	73 29,8%	91 37,1%	58 23,7%	4 1,6%	8 3,3%
6. szerepjátékok, szituációk teljes csoportban	21 8,6%	69 28,2%	92 37,6%	45 18,4%	9 3,7%	9 3,7%
7. szerepjátékok, szituációk pármunkában	44 18,0%	110 44,9%	68 27,8%	16 6,5%	0 0,0%	7 2,9%
8. problémamegoldó jellegű feladat kiscsoportban vagy pármunkában	21 8,6%	44 18,0%	97 39,6%	60 24,5%	11 4,5%	12 4,9%
9. egy téma megvitatása a teljes csoportban	42 17,1%	60 24,5%	93 38,0%	40 16,3%	5 2,0%	5 2,0%
10. szókinccs gyakorlatok írásban	54 22,0%	111 45,3%	60 24,5%	12 4,9%	1 0,4%	7 2,9%
11. nyelvtani gyakorlatok írásban	161 65,7%	70 28,6%	9 3,7%	1 0,4%	0 0,0%	4 1,6%
12. szóbeli szituációba helyezett nyelvtani gyakorlatok	69 28,2%	102 41,6%	46 18,8%	19 7,8%	1 0,4%	8 3,3%
13. nyelvtani magyarázatok magyarul	132 53,9%	87 35,5%	17 6,9%	6 2,4%	0 0,0%	3 1,2%
14. tanmondatok fordítása németre vagy magyarra szóban	85 34,7%	103 42,0%	28 11,4%	21 8,6%	3 1,2%	5 2,0%
15. tanmondatok fordítása németre vagy magyarra írásban	84 34,3%	100 40,8%	42 17,1%	13 5,3%	2 0,8%	4 1,6%
16. szövegek fordítása magyarra írásban	20 8,2%	84 34,3%	107 43,7%	29 11,8%	2 0,8%	3 1,2%
17. szövegek fordítása németre írásban	18 7,3%	83 33,9%	101 41,2%	33 13,5%	7 2,9%	3 1,2%
18. hangos felolvasás	141 57,6%	56 22,9%	26 10,6%	19 7,8%	0 0,0%	3 1,2%
19. diktálás	16 6,5%	48 19,6%	68 27,8%	99 40,4%	9 3,7%	5 2,0%
20. helyes kiejtés, intonáció gyakorlása hanganyaggal	43 17,6%	50 20,4%	72 29,4%	64 26,1%	8 3,3%	8 3,3%
21. játékok	11 4,5%	41 16,7%	108 44,1%	72 29,4%	6 2,4%	7 2,9%
22. dalok	0 0,0%	3 1,2%	32 13,1%	161 65,7%	43 17,6%	6 2,4%
23. projekt munka	0 0,0%	6 2,4%	40 16,3%	108 44,1%	71 29,0%	20 8,2%
24. memoriter ellenőrzése	16 6,5%	47 19,2%	109 44,5%	49 20,0%	17 6,9%	7 2,9%
25. szóbeli felelés	87 35,5%	103 42,0%	46 18,8%	6 2,4%	0 0,0%	3 1,2%
26. írásbeli tesztek	15 6,1%	81 33,1%	139 56,7%	5 2,0%	1 0,4%	4 1,6%

8. táblázat. A tanórai tevékenység alkalmazásának gyakorisága a szakközépszkolai némettanításban (n=245)

Összefoglalás

A szakközépiskolákban általában egy idegen nyelvet tanítanak, és ez többnyire az angol és/vagy a német, e tekintetben a szakmacsoportok között nincs jelentős különbség.

Az átlagos szakközépiskolai óraszámok meghaladják a kerettantervben minimumként rögzített heti 3 órát, a szakiskolai óraszámok általában alacsonyabbak.

A legtöbb szakközépiskolás a kezdő évfolyamon 16–20 fős csoportokban tanul németül, az érettségi évében pedig többnyire 11–15 fős csoportokban. A szakiskolai csoportok általában nagyobbak. A szakközépiskolai tanárok mintegy 4 százaléka állította, hogy nem osztott csoportban dolgozik, a szakiskolákban ez az arány csaknem 17 százalék.

A szakközépiskolák 60 százalékában az érettségit megelőzően csak általános nyelvet tanítanak. A szakközépiskolák 23 százalékában tanítanak szaknyelvet is az érettségit megelőzően, a vizsgált iskolák 2,5 százalékában külön tantárgyként. Érettségi után a szakközépiskolák 28 százalékában tanítanak szaknyelvet külön tantárgyként és további 22,9 százalékukban az általános nyelvoktatás részeként. A szakiskolák felében van szaknyelvi képzés az általános nyelvtanítás részeként, és 7 százalékukban külön tantárgyként.

A jelenleg használt szakközépiskolai tantervekben jellemzően nem jelennek meg szakma-specifikus célok és tartalmak.

A szakközépiskolákban használt tankönyvek jelentős része nem ad lehetőséget a szakma-specifikus nyelvtudás megalapozására és nem ennek a célcsoportnak készült.

A némettanárok viszonylag ritkábban alkalmazzák azokat a tevékenységformákat, amelyek a kommunikációs stratégiák kialakulását fejlesztik, és ritkábban fejlesztik a produktív készségeket (írás, beszéd).

Irodalom

ALDERSON, J. Charles: *Exploding myths: Does the number of hours per week matter?* NovELTy 2000. Volume 7. number 1. 17–32. old.

EINHORN Ágnes: *Német érettségi feladatok kipróbálása. Kutatási jelentés.* OKI ÉK, Bp, 2000. kézirat
NEUNER, Gerhard: *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik.* In: KAST, Bernd – NEUNER, Gerhard: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Langenscheidt, Berlin – München, 1994. 8–20. old.

PETNEKI Katalin: *A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése.* Modern Nyelvoktatás 2000/2–3. szám, 61–69. old.

PETNEKI Katalin: *Német nyelvoktatás a szakképző iskolákban. Tantervelemzés az érettségi szempontjából.* OKI ÉK, Bp, 2000. kézirat

REISENER, Helmut: *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen.* Max Hueber Verlag, München, 1989.

Statistikai tájékoztató. Középfokú oktatás. Oktatási Minisztérium

TEEMANT, Annela – VARGA Zsófia – HELTAI Pál: *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives.* Hungarian Ministry of Culture – Hungarian Ministry of Labour – United States Information Agency – Council of Europe – Modern Languages Project Group, Bp, 1993.

VÁGÓ Irén: *Az oktatás tartalma.* In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* OKI, Bp.

ZALÁNNÉ SZABLYÁR Anna – PETNEKI Katalin: *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere.* Soros Oktatási Füzetek, Bp, 1997.

A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők

Az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében 2000 tavaszán országos reprezentatív mintán átfogó felmérést végeztünk a nyelvtanulás és nyelvtudás vizsgálatára. Az adatfelvétel az idegen nyelvi teljesítményen túl sokféle tényezőre kitért, például vizsgáltuk a tanulók általános gondolkodási képességeit, családi hátterét, a nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, attitűdjeit és énképét is. Adataink lehetővé teszik a nyelvtudás különböző összefüggéseinek feltérképezését, a nyelvválasztást és az idegen nyelvi készségek fejlődését befolyásoló tényezők elemzését. Ez alkalommal elsősorban néhány háttér-tényező szerepét mutatjuk be.

Az 1990-es években két olyan felmérés-sorozatra került sor, amely az idegen nyelvi vizsgálat közvetlen előzményének tekinthető. Az egyik program az iskolában elsajátított tudás érvényességének és szerveződésének vizsgálatára irányult. Az 1995-ben elvégzett, a természettudományi és matematikai tudás minőségét elemző vizsgálatot (6) 1999-ben követte a humán tantárgyak – beleértve az angol mint idegen nyelv – átfogó felmérése. A másik felmérés-sorozat a készségek és képességek fejlettségét vizsgálta országos reprezentatív mintákon. Az idegen nyelvek felmérésében lényegében egysítettük e kétféle megközelítésben szerzett tapasztalatokat.

A vizsgálat megtervezése során építettünk azokra a korábbi munkákra is, amelyek a magyarországi nyelvtanítás és nyelvtudás különböző aspektusait vizsgálták, mindenekelőtt a British Council által támogatott átfogó elemzésekre (10; 1) és a megreformált érettségi vizsga előkészítésével kapcsolatos felmérésekre. (9; 8)

Az országos adatfelvételre az Oktatási Minisztérium felkérése alapján került sor. A felmérés célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk az idegen nyelvek magyarországi oktatásának helyzetéről, a tanulók nyelvtudásáról és a nyelvtudást meghatározó tényezőkről. Ezért az adatfelvételt úgy terveztük meg, hogy:

- a nyelvtudást olyan méretű, országos reprezentatív mintán vizsgáljuk, amely lehetővé teszi a regionális és település-jelleggel összefüggő különbségek kimutatását;
- három életkorban, azonos koncepció szerint készített és egymásra épülő tesztekkel mérjük a tanulók nyelvtudását;
- az adatfelvétel kiterjedjen az összes iskolatípusra és a vizsgálatba bevont iskolák összes párhuzamos osztályára;
- minden résztvevő és angol vagy német nyelvet tanuló diák három készségének (olvasás, írás, hallott beszéd értése) fejlettségét vizsgáljuk;
- a tanulók gondolkodási képességét is felmérjük, így az is elemezhetővé válik, hogy az egyes nyelvek választása és a nyelvtudás miképpen függ össze a tanulók általános képességeivel;
- az elemzés kiterjedjen a tanulók attitűdjeire, az egyes tanítási módszerekkel kapcsolatos véleményére;
- az elemzés kiterjedjen a tanulók családi hátterének vizsgálatára.

A kiválasztott iskolák teljes évfolyamainak felmérését az iskolai nyelvtanítás sajátosságai is szükségessé tették. A nyelvi csoportok ugyanis gyakran nem követik a tanulók osztályokba sorolását, azaz a nyelvórákra az osztályokat gyakran megbontják, és különböző osztályokból új csoportokat képeznek. Az iskolák sokfélesége is megnehezítette az adatfelvétel egységes tervezését és az eredmények nyilvántartását. Egyetlen intézményen belül is különböző képzési típusokkal kellett számolnunk, továbbá a nyelvtanításban gyakori csoportbontás miatt az iskolai osztályok és csoportok bonyolult viszonyát kellett adatbázisunkban megjelenítenünk.

A vizsgálat módszerei

A felméréshez kiválasztott minta

Korábbi felméréseink tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a különböző nagyságú településeket, az iskolákat, valamint a megyéket is arányosan reprezentáló mintához, valamint a kellően részletes felbontású elemzésekhez mintegy 300 iskolára van szükség. A mintavétel során követtük a hasonló országos reprezentatív vizsgálatok gyakorlatát. A korábbi képesség-felmérésekhez már kialakítottunk egy több mint 200 iskolából álló mintát, a nyelvtudás vizsgálatához elsősorban ezekre az iskolákra számítottunk. Ezt a mintát egészítettük ki a jelenlegi méretre, így nagyrészt építhettünk a már kialakult kapcsolatokra.

A felmérés során 200 általános iskola és 100 középiskola bevonását kívántuk elérni. A tartalék intézményekkel együtt végül 316 iskolából sikerült az adatokat összegyűjtenünk. Így összesen a három életkorban 1154 iskolai osztályról vannak adataink. Ez csaknem 30 ezer tanulót jelent, akik közül körülbelül 24 ezer a nyelvi tesztek is megoldotta.

A vizsgálat jellegéből következik, hogy csak teljes iskolákat lehet felmérni, azaz nem lehet az iskolákból egy-egy osztályt kiválasztani, mert az iskolán belül az egyes osztályok között a nyelvtanulás tekintetében óriási különbségek vannak. A felmérés célja, hogy a nyelvtudásról reális képet adjon, így azoknak is be kellett kerülniük a mintába, akiknek a nyelvtudása nagyon gyenge.

A felmérésekre a 6., a 8. és a 10. évfolyamon került sor, azokban az osztályokban (tanulócsoportokban), amelyek angol vagy német nyelvet tanulnak. Törekedtünk arra, hogy az egyes megyék, továbbá a különböző nagyságú települések iskolái arányosan szerepeljenek a mintában (Budapestet kissé alulreprezentálva). A településnagyság tekintetében a minta összeállítása során öt fokozatot különböztettünk meg (község 2500 lakos alatt, község 2500 lakos felett, város 35 000 lakos alatt, város 35 000 lakos felett és Budapest). A minta e változó szerinti megoszlását a 6. és 8. évfolyamra az *1. táblázatban* mutatjuk be. A felmérés összesen 195 településen folyt.

település	évfolyam	
	6.	8.
község 2500 alatt	1482	1365
község 2500 felett	2327	2123
város 35000 alatt	1578	1607
város 35000 felett	2394	2206
Budapest	1193	1006
összesen	8974	8307

1. táblázat. A minta összetétele az iskola székhelyének településmérete szerint

Az adatbázisunkban a települések lakosságszámát is nyilvántartjuk, így tetszőleges bontásban elemezhetjük a település méretének és jellegének szerepét. A legélesebb kü-

lönbségeket annak a felosztásnak a révén kaptuk, amelyben a nyolcadik évfolyamosok mintáját nagyjából tíz egyenlő részre bontottuk.

Bár törekedtünk arra, hogy az egyes megyék arányosan szerepeljenek a mintában, a megye túlságosan kis egység ahhoz, hogy arra elemzéseket végezzünk. Nagyok a megyék lakosságszáma közötti különbségek, így egy pontosan arányosított mintavétel esetén a kisebb megyék csak egy-két iskolával vettek volna részt, ami természetesen nagyon esetleges kiválasztást jelent. Néhány iskolával nem lehet egy egész megye iskoláinak sajátosságait megjeleníteni. A régió azonban már alkalmas egység arra, hogy a regionális különbségeket és az egyes régiók sajátosságait is bemutathassuk. A minta régiók szerinti megoszlását tartalmazza a 2. táblázat.

régió	gyakoriság (fő)	százalék
Közép-Magyarország	5540	18,9
Közép-Dunántúl	3529	12,1
Nyugat-Dunántúl	4242	14,5
Dél-Dunántúl	2528	8,6
Észak-Magyarország	4047	13,8
Észak-Alföld	5061	17,3
Dél-Alföld	4292	14,7
összesen	29239	100,0

2. táblázat. A minta régiók szerinti megoszlása

Az adatgyűjtés eszközei

A nyelvi készségek fejlettségét az angol és a német nyelv felmérésével térképeztük fel. Az egyéb adatok gyűjtését azonban a felmérésbe bevont iskolák összes tanulója kiterjesztettük.

A vizsgálat több, egymástól többé-kevésbé független komponensből áll. Ezek: a három nyelvi készség felmérése, az általános értelmi képességeket jellemző induktív gondolkodás felmérése, az iskolához és a nyelvtanuláshoz való viszonyt tükröző attitűdök felmérése és a tanulókat jellemző egyéb háttér adatok összegyűjtése.

Az értelmi képességek felmérése

A gondolkodási képesség jellemzésére az induktív gondolkodás tesztet használtuk. A teszt már több vizsgálatunkban is szerepelt, korábbi országos reprezentatív adatok is rendelkezésünkre állnak. (4; 5; 7) A teszt három résztesztből áll: szóbeli analógiák, számanalógiák és számsorok. Reliabilitás-mutatója (Cronbach alfa) ennek a vizsgálatnak az adatai alapján számítva: 0,9362.

Ezt a tesztet a kiválasztott iskolák minden tanulója megoldotta, így össze lehet hasonlítani az angolt és németet tanulókat egymással, továbbá azokkal, akik nem tanulják e két nyelv egyikét sem. Ez a teszt mindhárom évfolyam számára azonos.

Kérdőíves adatgyűjtés a tanulókról

A vizsgálatához két kérdőívet használtunk.

a) Általános kérdőív. Egy körülbelül 15 perces a tanuló iskolai eredményeiről, családi háttéréről, attitűdjeiről. Ezt mindenki kitöltötte, nem csak azok, akik angol vagy német nyelvet tanulnak.

b) Kérdőív a nyelvtanulásról. Egy teljes tanórát igénybe vevő részletes kérdőív a tanulóknak a nyelvtanuláshoz való viszonyáról, az iskolán kívüli nyelvtanulásáról. Ezt csak azok töltik ki, akik angolt vagy németet tanulnak.

Mindkét kérdőív mindhárom évfolyam számára azonos.

A nyelvi készségek felmérése

A nyelvi tesztek Nikolov Marianne és munkacsoportja dolgozta ki. A három életkor számára különböző tesztek készültek, viszont vannak a tesztek között átfedések, tartalmaznak úgynevezett horgony feladatokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a készségek fejlettségét a három évfolyamon egy egységes skálán fejezzük ki. A tesztek itt felhasznált formái számos korábbi felmérés tapasztalatain alapulnak. A tesztek részletes bemutatására itt nincs módunk, azonban azok jellegéről, nyelvtudás-konceptiójáról részletesen tájékoztatnak a tesztek készítőinek a korábbi publikációi. (10; 2; 12; 3)

A német és az angol tesztek szerkezetüket tekintve megegyeznek egymással. Minden tesztből összesen két (egy A és egy B) változat készült. Ezek feladatai megegyeznek, csak a feladatok sorrendje különbözik. A mérés három készségre terjedt ki:

- olvasás (szövegértés teszt);
- írás (irányított fogalmazás);
- beszédértés (magnetofonról elhangzó szöveg megértése).

A három készség mérését két 45 perces tanóra alatt megoldható tesztbe szerveztük. Az egyik teszt az olvasást, a másik a beszédértést és az írást vizsgálta. Ezt a két tesztet azok a tanulók oldották meg, akik angolt vagy németet tanulnak.

A tesztek megbízhatósága

Az adatelemzés első fázisában a klasszikus tesztelmélet elemzési eljárásait alkalmazzuk. Az eredményeket százalékpontban (az elérhető maximális pontszámok százalékában) fejezzük ki. Az elemzés későbbi fázisában kerítünk sort a valószínűségi tesztmodelleken alapuló skálák kidolgozására.

A tesztek általában nagyon megbízható mérőeszközöknek bizonyultak. A reliabilitás-mutatók (Cronbach alfa) különösen az olvasástesztek esetében voltak kiemelkedőek, általában 0,95 körüli értéknek adódtak. Az írástesztek reliabilitás-mutatói általában 0,85 és 0,90 közé, míg a beszédértéstesztek reliabilitás-mutatói többnyire 0,75 és 0,80 közé estek.

A felmérés lebonyolítása

Az adatfelvételt 2000 tavaszán, áprilisban és májusban végeztük. A felmérés jellegéből következően két alapvető egységet kellett megkülönböztetnünk: az iskolai osztályt és a nyelvi csoportot. Az induktív gondolkodás teszt megoldása és a kérdőív kitöltése osztálykeretben történt, míg a nyelvi tesztek megoldása a csoportbontás formájától, jellegétől, időbeli beosztásától függően osztálykeretben vagy nyelvi csoportban. Számos egyedi változat fordult elő, például ha az osztály egyik fele angolt, a másik fele olaszt tanult, akkor a nyelvi felmérés csak az osztály egyik részére terjedt ki.

Azokban az osztályokban, illetve csoportokban, amelyek mind az angol, mind a német nyelvet tanulják, azt a nyelvet céloztuk meg, amelyet a tanulók várhatóan jobban tudnak. Ilyen esetben az iskolák döntöttek el, hogy melyik a felmért nyelv (az első idegen nyelv, a magasabb szinten vagy magasabb óraszámban tanított nyelv). A tanulók attitűdjeinek és a nyelvtudással, nyelvtanítással kapcsolatos véleményüknek a vizsgálata is erre a nyelvre vonatkozott.

A tesztek jelentős része objektíven értékelhető feladatokat tartalmaz, így azokat közvetlenül lehetett számítógépen rögzíteni. Az írástesztek 8. és 10. évfolyamon nyitott feladatokat tartalmaznak, ezeknek az értékelését ugyanaz a munkacsoport szervezte meg, amelyik a tesztek kidolgozta.

A felméréseket helyi szinten a mérőbiztosok megyénként megszervezett hálózata bonyolította le. Ebben a munkában főleg a megyei pedagógiai intézetek munkatársai vettek részt.

A felmérés előkészítéséhez rendelkezésre álló rendkívül rövid idő nagyon szoros szervezést és időbeli ütemezést tett szükségessé. Mivel számítani lehetett arra, hogy az isko-

lák a rendelkezésre álló időintervallumban esetleg egyes tesztek nem tudnak megoldatni, a kiinduló mintát a feltétlenül szükségesnél kissé nagyobbak választottuk. A tervezett, de elmaradt adatfelvétel aránya nem jelentős, és végül a minta még a hiányzó tesztekkel is reprezentatív maradt, meghaladva a tervezett méretet. Nagyobb eltérések származnak az osztályok és nyelvi csoportok különbözőségéből, mivel bizonyos adatok egyes osztályoknak csak az egyik feléről állnak rendelkezésre. Az adatbázisban minden adatot szerepeltettünk.

Mivel nem minden osztályról áll minden adat rendelkezésünkre, a számításokban az aktuálisan használt részminták mérete különbözhet. Ez főleg akkor figyelhető meg, ha az összefüggésekben szereplő különböző változók különböző adatforrásokból (kérdőív, teszt) származnak. Az adatbázis bonyolult felépítése, illetve az adathiány az aktuális részminták tekintetében százalékos, az érdemi eredményekben ezrelékes nagyságrendű eltéréseket okozhat.

A nyelvválasztást befolyásoló tényezők

Az angol és a német nyelvet országos szinten csaknem azonos arányban választják a tanulók, de a nyelvet választók száma nem egyenletesen oszlik el az egyes háttérváltozók mentén. Vannak különbségek regionális szinten, a szülők iskolázottsága tekintetében és a tanulók általános gondolkodási képességeit tekintve is (a korábbi felmérésekben vizsgált háttértényezőkről lásd *Vágó Irén* tanulmányát (13)).

A következő táblázatokban azt mutatjuk be, hogyan befolyásolja néhány háttérváltozó a német és az angol nyelv választását.

Regionális különbségek a nyelvválasztásban

A nyelvválasztásban nagyon markánsak a regionális különbségek. Ezt elsősorban az általános iskolások adatain érdemes tanulmányozni, ugyanis a középiskolások nem mindig a lakóhelyükön folytatják a tanulmányaikat. A 3. táblázat a nyolcadik évfolyam adatait mutatja be. A német nyelvet legmagasabb arányban a Nyugat-Dunántúlon tanulják, a tanulók csaknem 90 százaléka esetében ez az első idegen nyelv. Ugyancsak kiemelkedik Közép-Dunántúl aránytalansága, itt 72 százalékos a német nyelv aránya, amitől alig tér el a Dél-Dunántúl. Ennek szinte a fordítottját mutatja Közép-Magyarország, ahol a 72:28-as arány már az angol nyelv preferenciáját tükrözi. (Budapesten 76,2 százalékos az angol aránya.) A keleti megyékben az angol a vezető nyelv (északon 57–58 százalék), különösen a Dél-Alföldön (64 százalék) magas az angolt tanulók aránya. (Az elemzéshez használt részminta méretre: $n = 6682$; az összefüggést jellemző kontingencia-koefficiens $k = 0,387$, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns).

régión	melyik nyelvet választotta (%)	
	angol	német
Közép-Magyarország	72,2	27,8
Közép-Dunántúl	28,0	72,0
Nyugat-Dunántúl	10,4	89,6
Dél-Dunántúl	26,6	73,4
Észak-Magyarország	57,0	43,0
Észak-Alföld	57,8	42,2
Dél-Alföld	63,9	36,1
együtt	49,3	50,7

3. táblázat. Az angol és a német nyelvet tanulók aránya a különböző régiókban a 8. évfolyamon

A szülők iskolázottságának szerepe a nyelvválasztásban

A szülők iskolázottsága jelentősen befolyásolja azt, hogy gyermekeik milyen nyelvet tanulnak. Az összefüggés bemutatására az egyik konkrét változót, az anya iskolázottságát választjuk. Az összefüggés tipikusan a nyolcadik évfolyamon figyelhető meg, ekkor ugyanis a tanulók többsége már tanul egy vagy két nyelvet, és ebben a korosztályban a népesség nagyobb hányada van még iskolában, mint a középiskolások korosztályában.

A 4. táblázatban az angol és német nyelv százalékos megoszlását mutatjuk be azok között, akik tanulják e két nyelv közül valamelyiket. Az adatok szerint minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál valószínűbb, hogy gyermeke az angol nyelvet tanulja. Míg az általános iskolát végzett anyák gyermekeinek csak 41 százaléka, az egyetemet végzett anyák gyermekeinek már 66 százaléka tanul angolt. (A rész minta mérete: $n = 5520$; a két változó közötti korreláció $r = 0,14$, ez az összefüggés $p < 0,001$ szinten szignifikáns.)

anya iskolai végzettsége	melyik nyelvet választotta (%)	
	angol	német
8 általános	40,7	59,3
szakmunkásképző	41,6	58,4
érettségi	48,7	51,3
főiskola	56,3	43,7
egyetem	65,8	34,2
együtt	48,9	51,1

4. táblázat. Az angol és a német nyelvet tanulók aránya az anya iskolai végzettségének függvényében a 8. évfolyamon

A 10. évfolyamon a tanulók többsége már eleve angolt tanul (53:47 arányban), az egyetemet végzett anyák gyermekei tizedszázalék pontossággal ugyanolyan arányban tanulnak angolt, mint az általános iskola nyolcadik osztályába járók (5. táblázat). Az alacsonyabb iskolázottságú anyák gyerekeinek körében viszont középiskolában némileg magasabb az angolt tanulók aránya, mint az általános iskolások között láttuk. Az anya iskolázottságának és a nyelv választásának összefüggése ebben az esetben is szignifikáns ($n = 7819$; $r = 0,1$; $p < 0,001$). A nyolcadikos és tizedikes minta összehasonlításából arra következtethetünk, hogy az általános iskolából általában a magasabb végzettségű anyák gyermekei, az alacsonyabb végzettségűek gyermekei közül pedig azok, akik angol nyelvet tanulnak, nagyobb eséllyel juthatnak be a középiskolába.

anya iskolai végzettsége	melyik nyelvet választotta (%)	
	angol	német
8 általános	46,0	54,0
szakmunkásképző	46,1	53,9
érettségi	53,4	46,6
főiskola	59,5	40,5
egyetem	65,8	34,2
együtt	53,1	46,9

5. táblázat. Az angol és a német nyelvet tanulók aránya az anya iskolai végzettségének függvényében a 10. évfolyamon

A képességek fejlettsége szerinti különbségek

A különböző nyelvet választó tanulók gondolkodási képessége között is vannak eltérések. A 6. táblázat bemutatja az induktív gondolkodás teszt eredményét a tanulók nyelvválasztásának függvényében. A hatodik évfolyamon 2 százalékpont, a tizedik évfolyamon 3 százalékpont körüli különbségek vannak. (A t próbát elvégezve a különbségek statisztikailag mindhárom életkorban szignifikánsak $p < 0,001$ szinten). Bár ezek a különbségek nem túl nagyok, azt azért jelzik, hogy az angol és a német nyelv tanárai nem egészen azonos feltételek között dolgoznak.

évfolyam	tesztelt nyelv	átlag (%p)
6.	angol	35,6
	német	33,7
	egyiket sem	32,0
	<i>együtt</i>	<i>34,3</i>
8.	angol	48,2
	német	46,2
	egyiket sem	45,2
	<i>együtt</i>	<i>46,8</i>
10.	angol	57,4
	német	53,9
	egyiket sem	55,9
	<i>együtt</i>	<i>55,8</i>

6. táblázat. Az angol és német nyelvet választók induktív gondolkodásának fejlettsége a tesztelt nyelv függvényében

Azoknak az általános képességei, akik sem angolt, sem németet nem tanulnak, a hatodik és a nyolcadik évfolyamon még elmaradnak a többiekétől. A tizedik évfolyamon már nem tapasztalható ilyen mértékű különbség.

Összefüggés a háttérváltozók között

Az előző táblázatokban bemutatott adatok szerint a nyelvválasztás több más változóval is összefügg, azonban ezek között a változók között is van kapcsolat. A szülők (apa és anya együtt) iskolázottságát jellemző mutató például $r = 0,28$ szinten korrelál az induktív gondolkodással a nyolcadik évfolyamon országos szinten.

régió	átlag	szórás
Közép-Magyarország	3,24	1,05
Közép-Dunántúl	2,69	1,03
Nyugat-Dunántúl	2,73	0,98
Dél-Dunántúl	2,72	1,07
Észak-Magyarország	2,92	1,09
Észak-Alföld	2,75	1,07
Dél-Alföld	2,76	1,09
<i>együtt</i>	<i>2,86</i>	<i>1,07</i>

7. táblázat. Az anya iskolázottságát jellemző mutató regionális bontásban (8. évfolyam)

Ugyancsak van különbség a szülők iskolázottsága között regionális szinten. Az anya iskolázottságát jellemző adatokat a 8. évfolyamra regionális bontásban a 7. táblázatban mutatjuk be. (Az anya iskolázottsága és a régió között a kontingencia-koefficiens $k=0,20$,

$p < 0,001$). Lényegében Közép-Magyarország iskolázottsági mutatója kiemelkedik az összes többi régióból, amelyek között a különbségek már kisebbek.

A tanulók teljesítményei

A tanulók teljesítményei az egyes teszteken jelentősen különböznek egymástól, és e teljesítményeket befolyásolják a különböző háttérváltozók is. A következő táblázatok a teljesítményeket a háttérváltozók szerinti bontásban mutatják be.

A teljesítmények nemek szerinti bontásban

A teszteredményeket a tanulók neme szerint bontásban a 8. táblázat mutatja be. A lányok teljesítménye az összes lehetséges összehasonlításban magasabb a fiúkénál. Különösen nagyok a különbségek a 8. és a 10. évfolyam írástesztjein. Ezeket a tesztek két tényező is megkülönbözteti a többitől: az eredmények átlagosan alacsonyabbak a többinél, és így különösképpen megnyilvánulhatnak a tudásbeli különbségek; nyitott, feleletalkotó feladatokat tartalmaztak az írásteszték, melyeket értékelők pontoztak, így esetleg a külalak, az íráskép rendezettsége is befolyásolhatta a pontozást. A legkisebb különbséget a 10. évfolyam angol olvasástesztjeinél találtuk.

évfolyam	nem	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
6.	fiú	56,0	80,4	57,4	49,9	60,3	54,2
	lány	59,5	83,1	65,5	56,7	63,0	63,3
	<i>együtt</i>	<i>57,8</i>	<i>81,7</i>	<i>61,5</i>	<i>53,4</i>	<i>61,7</i>	<i>58,9</i>
8.	fiú	58,1	63,9	24,4	55,7	51,1	15,2
	lány	62,3	65,9	34,2	62,6	53,7	25,6
	<i>együtt</i>	<i>60,2</i>	<i>64,9</i>	<i>29,5</i>	<i>59,3</i>	<i>52,5</i>	<i>20,5</i>
10.	fiú	61,0	61,9	39,3	50,4	60,7	22,9
	lány	61,7	65,5	54,2	57,9	62,6	38,3
	<i>együtt</i>	<i>61,3</i>	<i>63,7</i>	<i>46,9</i>	<i>54,3</i>	<i>61,7</i>	<i>30,9</i>

8. táblázat. A tesztek eredményei nemek szerinti bontásban (%pont)

A teljesítmények regionális bontásban

A 9–11. táblázatok a teljesítményeket regionális bontásban mutatják be. Mindhárom évfolyamon figyelemre méltóak Nyugat-Dunántúl tanulóinak eredményei.

régió	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
Közép-Magyarország	61,4	82,4	59,9	46,2	60,2	51,4
Közép-Dunántúl	52,8	80,7	61,3	52,3	66,1	59,9
Nyugat-Dunántúl	60,7	85,2	66,8	55,5	59,9	59,2
Dél-Dunántúl	60,8	79,3	61,0	56,9	61,8	60,3
Észak-Magyarország	54,4	81,1	60,7	50,7	61,0	56,5
Észak-Alföld	60,0	82,2	64,5	53,5	61,3	57,3
Dél-Alföld	49,7	81,0	60,6	47,7	58,4	58,3
összesen	57,5	81,7	61,6	52,4	61,5	58,0

9. táblázat. A tesztek eredményei a 6. évfolyamon régiók szerinti bontásban (%pont)

régió	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
Közép-Magyarország	61,6	64,5	30,6	50,1	50,2	21,1
Közép-Dunántúl	56,3	67,3	27,6	61,1	56,2	21,2
Nyugat-Dunántúl	75,5	68,1	41,4	62,2	55,3	23,1
Dél-Dunántúl	60,0	63,9	22,4	63,6	53,9	23,3
Észak-Magyarország	58,7	65,8	26,7	59,5	50,7	14,2
Észak-Alföld	60,2	64,6	32,2	59,2	52,3	17,6
Dél-Alföld	57,2	64,6	26,1	54,5	44,7	16,2
összesen	60,0	65,0	29,2	59,2	52,5	19,9

10. táblázat. A tesztek eredményei a 8. évfolyamon régiók szerinti bontásban (%pont)

régió	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
Közép-Magyarország	55,7	60,2	37,9	42,8	53,2	15,3
Közép-Dunántúl	63,7	63,9	54,2	53,0	63,1	36,2
Nyugat-Dunántúl	71,2	68,6	62,3	62,1	70,0	32,5
Dél-Dunántúl	55,4	64,5	37,2	60,6	57,9	37,3
Észak-Magyarország	61,1	65,6	46,5	55,2	64,0	31,8
Észak-Alföld	60,0	62,7	42,4	51,6	58,1	34,8
Dél-Alföld	58,9	61,1	46,3	49,1	56,5	30,9
összesen	61,1	63,5	46,7	54,0	61,6	31,2

11. táblázat. A tesztek eredményei a 10. évfolyamon régiók szerinti bontásban (%pont)

Az eredmények az anya iskolázottsága szerinti bontásban

A 12. táblázat a teljesítményeket az anya iskolázottsága szerinti bontásban mutatja be. Összességében megfigyelhető, hogy az anya iskolázottságának növekedésével javulnak a teljesítmények, az összefüggés szorossága azonban tesztől tesztre változik. Az anya iskolázottságának befolyása leginkább az olvasástesztek esetében mutatható ki.

évf.	anya iskolai végzettsége	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
6.	8 általános	43,2	71,8	46,5	49,3	62,0	51,7
	szakmunkásképző	50,2	76,6	55,3	50,7	59,9	56,6
	érettségi	58,9	83,6	63,7	56,1	62,9	61,5
	főiskola	65,2	85,7	67,8	56,1	62,8	62,6
	egyetem	67,6	87,4	69,2	57,3	62,4	64,2
	<i>együtt</i>	<i>58,6</i>	<i>82,1</i>	<i>62,2</i>	<i>53,8</i>	<i>61,9</i>	<i>59,2</i>
8.	8 általános	45,6	56,1	14,5	52,5	50,6	13,9
	szakmunkásképző	48,2	57,7	17,9	55,2	51,9	14,8
	érettségi	61,0	64,8	28,4	60,8	53,1	22,6
	főiskola	71,1	72,5	42,0	67,6	54,7	30,7
	egyetem	75,7	75,5	49,4	65,2	53,0	28,1
	<i>együtt</i>	<i>60,8</i>	<i>65,4</i>	<i>30,1</i>	<i>59,6</i>	<i>52,7</i>	<i>21,0</i>
10.	8 általános	54,0	59,3	34,8	47,6	58,0	24,0
	szakmunkásképző	53,8	58,8	36,7	48,9	59,8	24,2
	érettségi	61,1	63,5	47,4	55,9	61,9	32,4
	főiskola	66,6	67,1	54,2	60,4	64,5	39,0
	egyetem	74,9	71,3	61,9	65,9	68,4	45,4
	<i>együtt</i>	<i>61,5</i>	<i>63,7</i>	<i>47,1</i>	<i>54,4</i>	<i>61,7</i>	<i>31,1</i>

12. táblázat. A teszteredmények évfolyamonként az anya iskolázottsága szerinti bontásban (%pont)

A családi háttér hatásának egyszerűbb áttekinthetősége érdekében kiszámítottuk a szülők iskolázottsága és a teljesítmények közötti korrelációs együtthatót. Itt a szülők iskolázottságát azzal az indexszel jellemeztük, amit az apa és az anya iskolázottságát jellemző mutató összegzésével kaptunk. A korrelációs együtthatókat a 13. táblázat tartalmazza. A táblázatban csak azok az értékek szerepelnek, amelyek $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

évfolyam	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
6.	0,315	0,265	0,281	0,123	–	0,175
8.	0,370	0,290	0,388	0,196	–	0,221
10.	0,285	0,212	0,281	0,231	0,140	0,247

13. táblázat. A szülők iskolázottsága és a teszteredmények közötti korrelációk

A korrelációs együtthatók alapján már áttekinthetőbb formában látható, hogy az angol tesztek eredményei általában szorosabban összefüggenek a szülők iskolázottságával, mint a német teszteken nyújtott teljesítmények.

Az eredmények a település szerinti bontásban

A teljesítményeket település szerinti bontásban a 14. táblázat tartalmazza. Mivel a kisebb településeken nincs középiskola, itt csak a hatodik és a nyolcadik osztály eredményeit mutatjuk be.

évf.	a település jellege	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
6.	község 2500 alatt	44,7	73,5	48,7	53,7	59,6	56,4
	község 2500 felett	51,9	79,5	58,3	55,6	63,4	58,6
	város 35000 alatt	57,3	84,3	61,6	47,6	60,1	55,4
	város 35000 felett	60,5	84,9	67,2	51,3	61,8	60,3
	Budapest	67,1	83,1	65,0	58,8	66,0	62,9
	<i>együtt</i>	<i>57,5</i>	<i>81,8</i>	<i>61,6</i>	<i>52,4</i>	<i>61,5</i>	<i>58,0</i>
8.	község 2500 alatt	51,2	59,5	17,2	58,3	52,3	18,0
	község 2500 felett	55,7	61,3	23,3	62,9	56,1	19,8
	város 35000 alatt	57,7	64,7	27,4	58,9	51,4	21,4
	város 35000 felett	63,3	68,3	34,3	57,4	50,1	18,0
	Budapest	68,1	68,4	38,7	55,0	57,6	29,5
	<i>együtt</i>	<i>59,8</i>	<i>64,8</i>	<i>28,9</i>	<i>59,2</i>	<i>52,7</i>	<i>19,7</i>

14. táblázat. A teszteredmények évfolyamonként a település jellege szerinti bontásban

Az összefüggések jobb áttekinthetősége érdekében itt is kiszámítottuk a korrelációs együtthatókat. A település méretét – a tíz egyenlő népességű intervallumra való felosztás alapján képezett változót – használtuk az összefüggés kiszámítására. Ezeket a korrelációkat a 15. táblázatban foglaltuk össze. Az angol tesztek esetében mindegyik összefüggés szignifikáns $p < 0,001$ szinten, a német tesztek esetében pedig egyik sem. Ennek az lehet az oka, hogy – mint korábban láttuk –, a nyelvek eloszlása földrajzi szempontból nagyon egyenetlen. Például az iskolázottabb népességű Közép-Magyarországon alacsonyabb a németet tanulók aránya, és ezek a regionális és iskolázottságbeli különbségek elfedik a településméret különbségeit.

évfolyam	angol olvasás	angol beszédértés	angol írás	német olvasás	német beszédértés	német írás
6.	0,266	0,159	0,202	-0,034	0,049	0,046
8.	0,178	0,150	0,251	-0,050	-0,046	0,033

15. táblázat. A település mérete és a teljesítmények közötti összefüggés (korrelációk)

Összegezve

A felmérés eredményei szerint ma Magyarországon a tanulók jelentős része a tantervekben és követelményekben az adott korosztályok számára megfogalmazott célokkal összemérhető színvonalon elsajátított legalább egy idegen nyelvet. Ebben a tekintetben eredményeink összhangban vannak azokkal a megállapításokkal (például (13)), amelyek szerint a nyelvtanítás eredményessége terén az utóbbi időben jelentős változások következtek be. Korábban még tömegjelenség volt, hogy több éves formális nyelvtanulás után sem alakult ki a minimális idegen nyelvi kompetencia. Ez ma már egyre kevesebb tanulóra jellemző.

A kedvező összkép mögött azonban igen jelentős különbségek vannak. Az eredmények nagymértékű szóródást tükröznek, és szinte minden megvizsgált háttértényező mentén nagy eltéréseket találtunk. Az elemzett összefüggések arra utalnak, hogy a nyelvtudásbeli különbségek forrását az iskolán kívül kell keresnünk. A tanulók közötti különbségek olyan jelentősek, hogy azokat az iskola kiemelt figyelem és többlet-erőforrások bevonása nélkül nem képes kiegyenlíteni.

Irodalom

- (1) Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000, szerk.): *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest.
- (2) Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99**, 3. sz. 289–306.
- (3) Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 4. sz. 73–88.
- (4) Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**, 1–2. sz. 53–80.
- (5) Csapó, B. (1997): Development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, **20**, 4. sz. 609–626.
- (6) Csapó Benő (1998a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- (7) Csapó Benő (1998b): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.
- (8) Einhorn Ágnes (1998, szerk.): *Német nyelv. Mérés – értékelés – vizsga 5*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (9) Nagy Edit és Krolopp Judit (1997): Angol nyelv. In: Mártai Zsuzsa (szerk.): *Középiskolai tantárgyi feladatbankok I. Mérés – értékelés – vizsga 2*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (10) Nikolov, M. (szerk. 1999): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. The British Council Hungary, Budapest.
- (11) Nikolov M. (2000): Research into Early Second Language Acquisition. In: Moon, J. és Nikolov, M. (szerk.): *Research into Teaching English to Young Learners: International Perspectives*. Pécs University Press, Pécs.
- (12) Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája. Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 6. 4. sz. 3–28.
- (13) Vágó Irén (1999): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 135–172.

Mit tanulnak a diákok angol órán?

7. és 11. évfolyamos tanulók angol nyelvtudásának vizsgálata

E tanulmány az iskolai nyelvtanulás egyik sajátos kérdésével, a tanultak alkalmazhatóságával foglalkozik. A Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének kutatói az 1990-es években többféle felmérést végeztek az iskolában elsajátított tudás minőségével, alkalmazhatóságával kapcsolatban.

A természettudomány és a matematika terén végzett felmérések eredményeit 'Az iskolai tudás' című kötet mutatja be. Az ott kialakított módszereket alkalmazzuk a nyelvtudás elemzésére: összehasonlítjuk a tanulók tesztekkel mérhető teljesítményeit kétféle szituációban.

Egyrészt a hagyományos, az iskolában megszokott módon kérjük számon a tanultakat, majd olyan módon, ahogy azt az iskolán kívül, reális élethelyzetekben alkalmazhatják a tanulók.

Az idegen nyelvek tanulása a mai Magyarországon az utóbbi évtizedekben a figyelem középpontjába került. A politikai és társadalmi változások egyik következménye az orosz nyelv kötelező tanulásának eltörlése volt, amely után az angol és a német nyelv oktatása vált a leggyakoribbá, és jelenleg is vezeti a listát a közoktatásban. A másik, igen fontos változás az idegen nyelvek tanításában a gyakorlati nyelvhasználat előtérbe kerülése, ami a Nemzeti Alaptantervben is megfogalmazódik.

A megváltozott szemléletmód új tanítási módszerek bevezetését, más tankönyvek használatát tette szükségessé, és nem utolsósorban a nyelvtanárokat is nehéz feladatok elé állította. A bekövetkezett változások hatását a tanulók nyelvtudására az alábbi vizsgálattal kívántuk tanulmányozni. A mérést megelőzően öt kérdést fogalmaztunk meg:

- Milyen a hetedik és tizenegyedik évfolyamos diákok teljesítménye a hagyományos nyelvi tudást és a kommunikatív nyelvtudást mérő feladatokon?
- Mennyiben hasonlóak és eltérőek a teljesítmények a két vizsgált évfolyamon?
- Melyik alapkészség és részkészség az erősebb, melyik a gyengébb a két vizsgált évfolyamon?
- Melyik feladatot milyen sikerrel oldották meg a diákok?
- Milyen összefüggés található a diákok teljesítménye és az iskolatípus között?

A vizsgálati minta

A vizsgálatban szereplő három különböző iskolai csoportot Szeged iskoláinak összesen 632 tanulója alkotja, az adatok összesítve a 1. táblázatban találhatóak. A feladatlapokat nem azonos időpontban töltötték ki, ezért nem mindenki oldotta meg mindkettőt, ami az elemzésnél adatvesztéshez vezetett. Az iskolák többségében az idegen nyelvet csoportbontásban tanítják, a feladatsorokat az adott osztály angol tanuló diákjai töltötték ki. Az egyes osztályok létszámai közötti különbségek tehát egyrészt ennek köszönhetők, másrészt nem mindenki az angol nyelvet tanulja az egyes osztályokban.

Az első csoportban kilenc különböző általános iskola 7. évfolyama vett részt, köztük

belvárosi és külvárosi egyaránt szerepel, összesen 20 osztállyal, több iskolából kettő, illetve három párhuzamos osztály, összesen 324 tanuló.

A második csoportot öt gimnázium 11. évfolyamos osztályai alkotják, amelyek között egyetemi gyakorló, illetve nagy hagyományokkal rendelkező, valamint közepes tekintélyű gimnázium és szakközépiskolával együtt működő intézmény is megtalálható. Összesen 11 gimnáziumi osztály 218 tanulója töltötte ki a feladatlapokat.

A harmadik csoportot hat különböző típusú szakközépiskola 11. évfolyama alkotja, egy, illetve két osztállyal, összesen 8 osztály 90 tanulója. A szakmák között műszaki, textilipari, élelmiszeripari, kereskedelmi, vendéglátó és művészeti szerepel.

iskola	osztályok száma	tanulók száma	arány
7. évfolyam általános iskola	20	324	51%
11. évfolyam gimnázium	11	218	35%
11. évfolyam szakközépiskola	8	90	14%
összesen	38	632	100%

1. táblázat. Az angol nyelvi mérésben szereplő tanulók száma

A vizsgálat eszközei

A diákok angol nyelvtudását két feladatsor segítségével mértük. A mérést nagy mértékben terveztük, s ez a tény jelentősen beszűkítette a mérőeszköz megválasztásának lehetőségeit. Kézenfekvőnek látszott praktikus szempontokat figyelembe venni és a mérendő készségeket leszűkíteni az írásban értékelhetőkre. Az első feladatsor célja olyan feladatok megoldása volt, amelyekkel a tanulók feltehetően gyakran találkoznak az iskolai nyelvórákon és amelyek tükrözik az órán folyó munkát. A feladatok kiválasztásánál figyelembe vettük a leggyakrabban használt tankönyvekben előforduló feladattípusokat és a tanítási órákon megfigyelt feladatokat. A másik az „Alkalmazott angol” nyelvhasználatot mérő feladatsor volt, amely eredeti szövegek felhasználásával azt mérte, hogy az iskolában elsajátított nyelvtudást hogyan és milyen mértékben képesek a tanulók alkalmazni valóságoshoz közeli helyzetben. Mindkét feladatsor megoldására egy-egy tanóra (45 perc) állt rendelkezésre.

A hagyományos feladatsor A és B változatban készült, azonos feladatokkal, de más, hasonló nehézségű szavakkal, illetve mondatokkal. A két változat használatával el szeretnénk volna kerülni a csalás lehetőségét. A kommunikatív feladatsornál erre kevés esélyt adtak a feladatok, nyitott kérdések megválaszolásánál, illetve fogalmazás írásakor nem nagyon lehet másolni. Mindkét korosztály ugyanazt a feladatsort oldotta meg, ezáltal az angol nyelv tanításának sokféleségére vonatkozó adatokat is szeretnénk volna nyerni. A tudásszintmérőn nyújtott teljesítményt össze kívántuk vetni más, a nyelvtanulást befolyásoló változókkal. A tanulók a feladatsorok megoldása után egy adatlapot is kitöltöttek, amely az angol nyelvi osztályzatot, a tankönyvük címét tartalmazta néhány háttérváltozóval együtt. A feladatlapokat az adott csoportot tanító tanár íratta meg a tanév vége felé, két egymáshoz közeli időpontban és tanítási órán, a feladatsorokhoz kapott pontos, írásbeli utasítások szerint.

A hagyományos feladatsor

Mindkét feladatsor hasonló nehézségű szókincset tartalmazott, néhány feladatban az itemek sorrendjét felcseréltük, ami azonban nem jelent tartalmi változtatást. Az utasításokat célnyelven közöltük, és minden feladat jól elkülönülő példával kezdődött.

A kilenc feladat a tanórán gyakran előforduló feladattípusra épül, a szókincs és a leggyakrabban előforduló, a tanulók számára feltehetően ismerős nyelvtani szerkezetekből

áll. Az első három szókinceset mér különböző feladattípussal – közülük kettő párosító, a harmadikban a többihez jelentésben nem illő szót kell kiválasztani –, a többi nyelvtanudást vizsgál. A feladatok legfontosabb jellemzőit a 2. táblázat mutatja be.

feladat sorszáma	itemek száma	pontszám	vizsgált nyelvi anyag	feladattípus
1	5	5	szókinces: szinonimák	hasonló jelentésű szavak párosítása (választás 7 lehetőség közül)
2	5	5	szókinces: antonimák	ellentétes jelentésű szavak párosítása (választás 7 lehetőség közül)
3	5	5	szókinces: szócsoportok felismerése	4 szó közül az oda nem illő kiválasztása
4	5	5	prepozíció használata	megfelelő előjárószo beillesztése a mondatba, lista nincs megadva
5	10	10	alapvető igeidők használata	mondatok átírása a megadott ige megfelelő alakjával
6	3	3	szenvető szerkezet	megadott mondatok átalakítása
7	3	3	kérdésalkotás	megadott mondatokhoz kérdések alkotása
8	4	4	névmások használata	4 névmás kiválasztása és beírása a megfelelő hiányos mondatba
9	3	3	függő beszéd	három mondat függő beszéddé alakítása
összesen	43	43 pont		

2. táblázat. A tudásszintmérő feladatsor szerkezete

A kommunikatív feladatsor

A kommunikatív feladatsor négy részből áll, az első kettő feleletválasztós, mely olvasásértést mér: eredeti szövegből – egy-egy tájékoztató szórólapról – a megfelelő információt kell kiszűrni. Az első egy gyorsétkezdé hirdetése, a második az angliai tömegközlekedéssel kapcsolatos tudnivalókról szól. A harmadik részben egyrészt az utazási tájékoztató megfelelő információjának megtalálása, másrészt a kérdésekre adott értelmes, kommunikatív szempontból értékes, akárcsak egyszavas válasz megadását vártuk. Ez a feladat nem csak olvasásértést, hanem íráskészséget is mér. A negyedik célja a produktív íráskészség mérése egy életszerű helyzetre épülő bemutatkozó levél írásával, amely szerint a tanuló Angliába készül cseregyerekként, a fogadó családnak bemutatva önmagát. A feladatsor részletes leírását a 3. táblázat tartalmazza.

1. rész	feladat sorszáma	itemek száma	pontszám	vizsgált nyelvi készség	feladattípus
	1	4	4	olvasásértés	3 kijelentés közül a helyes kiválasztása
	2	4	4	olvasásértés	mondatok második felének felismerése 4 választási lehetőség közül
	3	8	16	olvasásértés és íráskészség	nyitott kérdésekre értelemszerű válasz
2. rész	4		4 szempont, egyenként 5–5 pont adható	íráskészség	levélírás megadott szempontok alapján
összesen			44 pont		

3. táblázat. A kommunikatív feladatsor szerkezete

Az első két feladat értékelése objektív, a feladatlaphoz mellékelte megoldókulcs használatával egyértelműen elvégezhető. A harmadik értékelése három szempont szerint történik, a válasz 2 pontot ér, ha mind nyelvi, mind tartalmi szempontból elfogadható; 1 pont adható a nem teljesen jó, de többé-kevésbé érthető válaszra; 0 pontot adunk a teljesen értelmetlen megfogalmazású, illetve tartalmilag nem megfelelő válaszra. A negyedik feladathoz részletes értékelési útmutató készült, amely négy szempontból, hat szinten történő értékelésre biztosított lehetőséget. Az értékelő tanár feladata összetett, ugyanis minden levelet legalább kétszer kellett elolvasni. Első olvasásra csak a feladat teljesítését vizsgáltuk, vagyis azt, mennyire felelt meg a levél az utasításban megadott szempontoknak és a vázolt tartalomnak. Amennyiben a levél másnak, másról szólt, illetve a tanuló félreértette, 0 pontot kapott, és a többi szempont szerint tovább nem értékeltük. Második olvasásra a szókincset, a nyelvhelyességet és a formai követelményeket értékeltük egy analitikus skála segítségével, amely az egyes szintek pontos leírását tartalmazta.

Az utolsó két feladatot ugyanaz a tanár értékelte, a megbízhatóságot 129 feladatlap (az összes 17 százalékának) másodszori értékelésével ellenőriztük, amelyet egy külső szaktanár végzett.

A mérés lebonyolítása

A mérést helyi mérőbiztosokkal végeztük, az iskolákban az osztályt tanító kollégát kértük fel kérdezőbiztosnak, a felügyelettel kapcsolatos tudnivalókat a feladatlapokkal együtt írásban kapták meg. Megoldókulcsokat nem mellékelünk, mert az objektíven értékelhető feladatok számítógépes adatbevitelle központilag történt. Nem kaptak az iskolák értékelési útmutatót sem, ugyanis el szeretnénk volna kerülni azt, hogy a szaktanárok kijavítsák a feladatlapokat, ami főleg a nyitott feladatok értékelését zavarta volna. A feladatlapok egy tanítási órán megoldhatóak voltak a szokásos iskolai menetrendbe illesztve. Nem kívántuk a tanulókat, főleg a 7. évfolyamosokat, egy esetleg számukra szokatlan helyzetben túlzott terhelésnek kitenni. A felmérést a tanévre tervezett tananyag befejezését követő időszakra terveztük. A két feladatsort egy-két hetes eltéréssel oldották meg a tanulók.

Megbízhatósági mutatók

A hagyományos feladatsor A és B változata összességében jól működött. A megbízhatósági mutatók (Cronbach alfa) 0,88 és 0,92 között mozognak, és nincs jelentős eltérés az A és a B változat között. A feladatsorokon elért összesített eredményeket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

feladatsor		7. évfolyam	11. évfolyam gimnázium	11. évfolyam szakközépiskola
hagyományos A	átlag	40%	75%	49%
	szórás	18,07	16,79	17,58
	Cronbach alfa	0,90	0,89	0,90
hagyományos B	átlag	44%	81%	60%
	szórás	19,97	16,08	16,95
	Cronbach alfa	0,92	0,88	0,88
A és B együtt	átlag	42%	78%	55%
	szórás	19,12	16,73	18,04
	Cronbach alfa	0,90	0,90	0,89

4. táblázat. A hagyományos feladatsor megbízhatósági mutatói

Néhány item azonban nem mért megfelelően, ugyanis mindkét korosztály számára könnyű volt. Ezek az első három, szókinccset mérő feladatban találhatóak (lásd az 1/C,D, a 2/A,C,D és a 3/A,B,D feladatok átlagait az 5. táblázatban). A negyedik feladatban a prepozíció használatát mértük, amelyben az első 3 item igen könnyűnek bizonyult, az utolsó kettő azonban nehéznek, főleg az utolsó („This is very kind of you”) szerkezetet ismerték fel kevesen. Az ötödik, igeidők használatát mérő itemek eredményei nagyon alacsonyak: 24 százalék és 51 százalék között mozognak, de a legtöbb gondot a hatodik, a passzív szerkezet használatát és a kilencedik, függő beszédet mérő feladat jelentette. A hatodik összteljesítménye egy itemben sem haladta meg a 26 százalékot, a kilencediké pedig a 31 százalékot. A hetedikben nyújtott teljesítmény eredményei szerint a tanulók kérdésképesége jól differenciál: a teljesítmény 47 százalék, 61 százalék és 42 százalék. A nyolcadik is hasonló megoszlást mutat. Az utolsó, függő beszédet mérő feladat második iteme jelentette a mélypontot 10 százalékos teljesítménnyel. (Az egyes itemeken nyújtott teljesítményeket az 5. táblázat tartalmazza).

feladat	átlag	szórás
1 A	64%	0,48
B	62%	0,49
C	84%	0,36
D	79%	0,41
E	61%	0,49
2 A	94%	0,24
B	64%	0,48
C	90%	0,30
D	84%	0,37
E	78%	0,42
3 A	82%	0,39
B	82%	0,38
C	78%	0,41
D	85%	0,35
E	66%	0,47
4 A	72%	0,45
B	71%	0,45
C	74%	0,44
D	51%	0,50
E	34%	0,47
5 A	40%	0,49
B	51%	0,50
C	36%	0,48
D	45%	0,50
E	42%	0,49
F	48%	0,50
G	47%	0,50
H	24%	0,42
I	43%	0,50
J	29%	0,45
6 A	26%	0,44
B	19%	0,39
C	18%	0,38
7 A	47%	0,50
B	61%	0,49
C	42%	0,49
8 A	65%	0,48
B	68%	0,47
C	76%	0,43
D	74%	0,44
9 A	31%	0,46
B	10%	0,30
C	17%	0,38

5. táblázat. A hagyományos feladatsor egyes itemein elért összteljesítmény

A kommunikatív feladatsor megbízhatósága is megfelelő. A feleletválasztós első két feladat itemeinek elemzése szerint az elemek többsége jól mér. Az előzetes bemérés utáni változtatások ellenére a B 1. iteme nem működött jól, ugyanis a tanulók fele az „a” választ karikázta be, valószínűleg a magyarországi tömegközlekedési szabályok ismerete alapján döntött, és nem olvasta el a szöveget elég figyelmesen ahhoz, hogy rájöjjön, nem az a helyes válasz. Nem túl egyenletes az A 3. itemének az eloszlása sem, a „c” mondat helyességének valószínűsége annyira kicsi, hogy mindössze 36 tanuló választotta. A harmadik, C feladat 4. iteme rendkívül nehéznek bizonyult, valószínűleg sokak számára a kérdés („Which are the two ways of sightseeing Plymouth?”) nem volt világos. Az íráskészséget mérő feladat reliabilitás-mutatója igen magas. Mivel ez a feladattípus jellegében lényegesen eltér a többitől, az értékeit külön is megjelenítjük az 6. összefoglaló táblázatban.

	összesen			4. feladat		
	átlag	szórás	Cr. alfa	átlag	szórás	Cr. alfa
7. évfolyam	30%	18,12	0,89	22%	3,85	0,90
11. évfolyam gimnázium	59%	24,27	0,88	49%	6,14	0,98
11. évfolyam szakközépiskola	42%	18,81	0,88	34%	4,94	0,97

6. táblázat. A kommunikatív feladatsor megbízhatósági mutatói

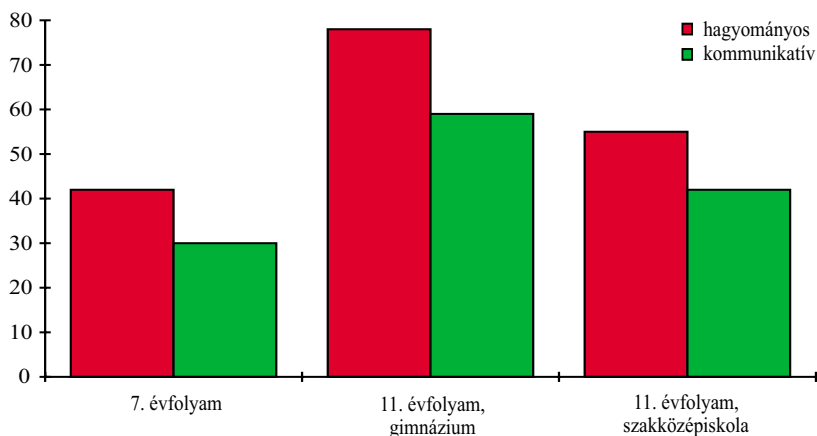
Az összteljesítmény a kommunikatív feladatsoron egyenletesebb képet mutat, mint a hagyományosan, bár itt lényegesen kevesebb az itemek száma (16 és az íráskészséget értékelő négyféle szempont). Kiemelkedően magas teljesítményt egyik sem mutat, bár az első feladat (A) lényegesen könnyebbnek látszik a másodiknál (B). Az íráskészséget mérő (D) feladat rendkívül alacsony teljesítményt mutat, a leggyengébb a nyelvhelyesség és helyesírás teljesítménye 30 százalékkal, 0,26 szórással. (Az eredményeket összefoglaltuk a 7. táblázatban).

feladat	átlag	szórás
A 1	70%	0,46
2	76%	0,43
3	81%	0,39
4	53%	0,50
B 1	22%	0,42
2	46%	0,50
3	50%	0,50
4	48%	0,50
C 1	54%	0,44
2	66%	0,42
3	37%	0,31
4	31%	0,36
5	41%	0,39
6	45%	0,48
7	57%	0,45
8	47%	0,41
D 1	38%	0,30
2	37%	0,31
3	30%	0,26
4	34%	0,30

7. táblázat. A kommunikatív feladatsor egyes itemein elért összteljesítmény

A diákok teljesítményének elemzése

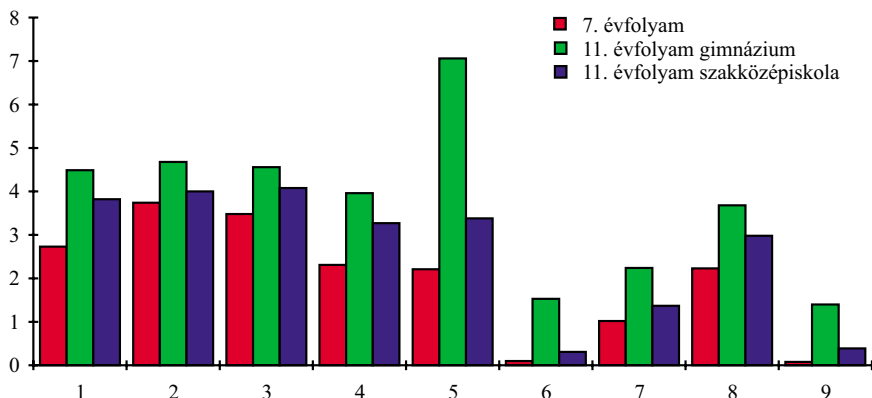
A tanulókat iskolatípus és korosztály szerint három nagy csoportba osztottuk: 7. évfolyamosokra, illetve 11. évfolyamos gimnazista és szakközépiskolás csoportra. Az 1. ábrán a három csoport összteljesítménye látható a két feladatlapon. Az eredmények a vártnak megfelelően alakultak: a hetedikeseké a legalacsonyabb, őket a szakközépiskolások követik, majd a gimnáziumban tanulók következnek. A szakközépiskolások teljesítménye alig tér el a 7. évfolyamon tanulókétól, a hagyományos feladatsoron a 7. évfolyamosok teljesítménye 42 százalék, a szakközépiskolásoké 55 százalék. A kommunikatív feladatsorok megoldásánál az eredmény 30 százalék és 42 százalék. A hagyományos feladatsoron nyújtott teljesítmény mindhárom csoportnál magasabb a gyakorlatban használható tudást mérőnél, a gimnáziumban tanulók különösen jól teljesítettek.



1. ábra. A három csoport tanulójának összteljesítménye a két feladatlapon (százalék)

A hagyományos feladatsorokon nyújtott teljesítmény

A második ábra a három csoport teljesítményét ábrázolja a hagyományos feladatsoron. Az ábra és a táblázat segítségével megállapítható, hogy a legegyszerűsebb teljesítményt az első négy feladaton nyújtották a tanulók. Kiemelkedően jól teljesítettek a gimnáziumi tanulók az igeidők használatát mérő itemeken. Igen alacsony a hatodik és a kilencedik feladatok megoldási aránya a hetedik évfolyamosoknál és a szakközépiskolásoknál.



2. ábra. A három tanulócsoport teljesítménye a hagyományos feladatsoron

A 8. táblázat a három tanulócsoporthoz tartozó diákjainak teljesítményét mutatja feladatonként a hagyományos feladatsoron.

feladat sorszáma	összpontszám	7. évfolyam		11. évfolyam gimnázium		11. évfolyam szakközépiskola		összesen	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1	5	2,73	1,63	4,49	0,79	3,82	1,12	1,12	3,50
2	5	3,74	1,35	4,68	0,63	4,00	1,11	1,11	4,10
3	5	3,48	1,52	4,56	0,81	4,08	1,14	1,14	3,94
4	5	2,31	1,38	3,96	1,12	3,27	1,26	1,26	3,02
5	10	2,21	2,38	7,06	2,44	3,38	2,67	2,67	4,05
6	3	0,10	0,40	1,53	1,18	0,31	0,66	0,66	0,62
7	3	1,02	0,98	2,24	0,93	1,37	0,96	0,98	1,49
8	4	2,23	1,56	3,68	0,81	2,98	1,39	1,39	2,83
9	3	0,08	0,30	1,40	1,09	0,39	0,65	0,65	0,58

8. táblázat. A hagyományos feladatsorokon nyújtott teljesítmények feladatonként

Mindhárom iskolatípusban az első három szókincs-feladatot oldották meg a tanulók a legmagasabb teljesítménnyel. Az előjárósók használatával a hetedik osztályosok vannak a legkevésbé tisztában, míg a 11. évfolyamon mindkét iskolatípusban hasonló eredmények születtek. Az igeidők közül feltűnő hiányosságot mutattak a hetedikesek és a 11. évfolyam szakközépiskolás diákjai. Az általános iskolai korosztály teljesítménye igen alacsony a Present Perfect Tense használatánál, ami azzal magyarázható, hogy bár a korai szakaszban tanítják a tankönyvek, mégis a viszonylag későn elsajátított struktúrák közé tartozik. Ez a korosztály ismeri a legkevésbé a függő beszéd használatát és a szenvedő szerkezetet, sokan meg is jegyezték, hogy ezt a nyelvtani jelenséget nem tanulták, holott már legalább négy éve tanulnak angolul. A kérdésalkotás nem okozott nehézséget a 11. évfolyam gimnáziumi tanulóinak, átlaguk 2,24 az elérhető 3 pontból, a szórás pedig 0,93. Ez az eredmény, bár a feladat csak három ítemet tartalmazott, biztató, mert a gyakorlati nyelvhasználatban igen fontos a megfelelő kérdésalkotási készség kialakulása.

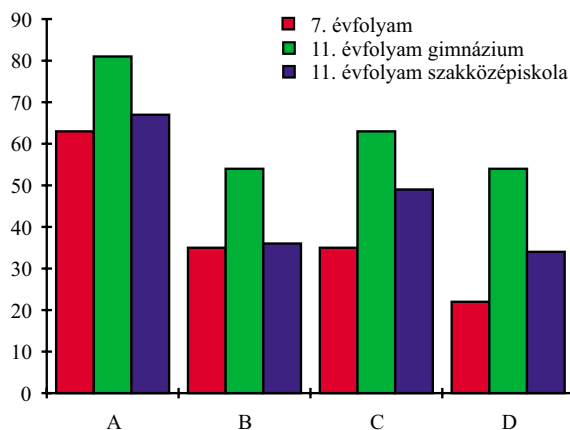
Összességében a hagyományos feladatsort megoldó 7. osztályosokról megállapítható, hogy egyes nyelvtani jelenségekkel nincsenek tisztában és a legtöbbet pontatlanul használják. Azokon a feladatokon, ahol viszonylag jól teljesítettek, mint például a szókinccset mérőn is egyenletlenek az eredmények. A kérdésalkotást mérő ítemeken is súlyos hiányosságokat hozott felszínre a statisztika. A tizenegyedik évfolyamos tanulók esetében pedig érdekes, hogy míg egyes területeken a teljesítmény hasonló, például a szókincs, a névelőhasználat és a névmások terén, lényeges eltérés mutatkozik az igeidők és a szenvedő szerkezetek megfelelő alkalmazásában. A függő beszédet mérő feladat az utolsó a feladatsoron, talán ez is lehet az oka az igen alacsony teljesítménynek. A 11. évfolyamos gimnáziumi tanulók is csak 1,40-es átlagot teljesítettek az elérhető 3 pontból.

A tanulók teljesítménye a kommunikatív feladatsoron

A gimnáziumban tanulók teljesítménye ezen a feladatsoron is meghaladta a másik két csoportét, de az eltérés ebben az esetben nagyobb, mint a hagyományos feladatsoron.

A kommunikatív feladatsor két különböző készséget mért, az olvasásértést az első három (A, B és C) feladat és az íráskészséget a harmadik (C) feladat részében és a negyedik (D) teljes egészében. Az első két feladatban a hetedik évfolyamosok és a szakközépiskolában tanulók teljesítménye nagyon közel van egymáshoz. A harmadik feladat már az olvasásértésen kívül íráskészséget is mért, hiszen a feltett kérdést nem volt elég megérteni, meg is kellett válaszolni. Ebben a feladatban már lényeges a két gyengébb csoport

közötti eltérés, a 11. évfolyam szakközépiskolásai az átlagoshoz közeli teljesítményt nyújtottak. A gimnáziumban tanuló 11. évfolyamosok teljesítménye egyenletesen magas az egész feladatsoron.



3. ábra. A három tanulócsoport teljesítménye a kommunikatív feladatsoron (százalék)

feladat sorszám	összpontszám	7. évfolyam		11. évfolyam gimnázium		11. évfolyam szakközépiskola		összesen	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
A	4	2,52	1,26	3,23	0,83	2,69	1,33	2,79	1,18
B	4	1,41	1,17	2,14	1,11	1,43	1,06	1,66	1,18
C	16	5,66	4,55	10,10	4,16	7,90	3,72	7,51	4,75
D	20	4,32	3,85	10,87	6,22	6,88	4,94	6,94	5,76

9. táblázat. A tanulók teljesítménye a kommunikatív feladatsoron

Az egyes tanulócsoportok teljesítménye

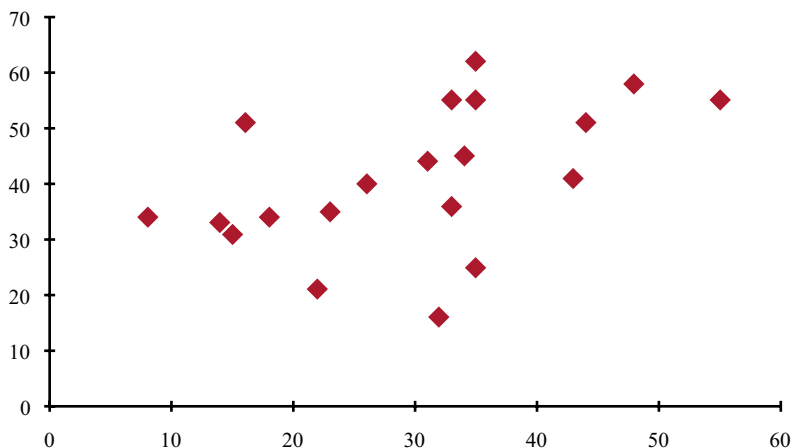
Az egyes tanulócsoportokon belül is megfigyelhetők teljesítménykülönbségek. Az egyes csoportok eredményeit összehasonlítva látszik, hogy az azonos iskolába járó diákok teljesítménye eltér. Az adatrögzítés a tanulók osztálya szerint és nem a nyelvi csoportba tartozásuk alapján történt. Ezért a létszámok egyes osztályoknál igen alacsonyak, ami az idegen nyelvi csoportbontásnak és az idegen nyelvek választási lehetőségének köszönhető. Ennek ellenére tanulságos a két feladatsoron nyújtott teljesítmények összehasonlítása.

A 4. ábra a hetedik osztályok teljesítményét mutatja mindkét feladatsoron. A legtöbb osztály a hagyományos feladatlapon jobb eredményt ért el, de van példa az ellenkezőjére is. Az összteljesítmény a hetedik évfolyamon közepes, a 60 százalékot csak egy csoport érte el a hagyományos feladatsoron.

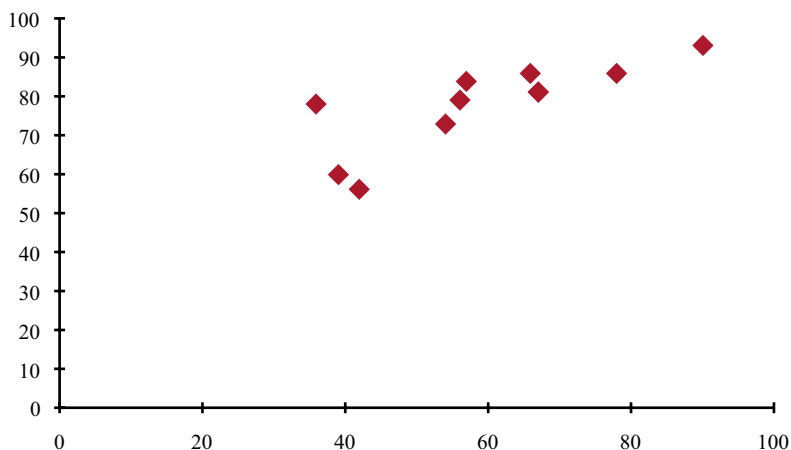
A gimnáziumi osztályok létszáma két csoport kivételével magas, általában 20 fölötti. A 11 csoportból egy egymagában képviselte iskoláját, a többi iskola két vagy három osztállyal vett részt a mérésben.

A gimnáziumi csoportok között vannak kiválóan teljesítők (például a 202., 203. és a 236. számú osztály), amelyek a hagyományos feladatsoron igen jól teljesítettek, azonban a kommunikatív megoldásában már nem mind a három jeleskedett. Az osztályok össztel-

jesítménye általában is igen magas, a hagyományos feladatsoron 56 százalékos a legalacsonyabb teljesítmény.

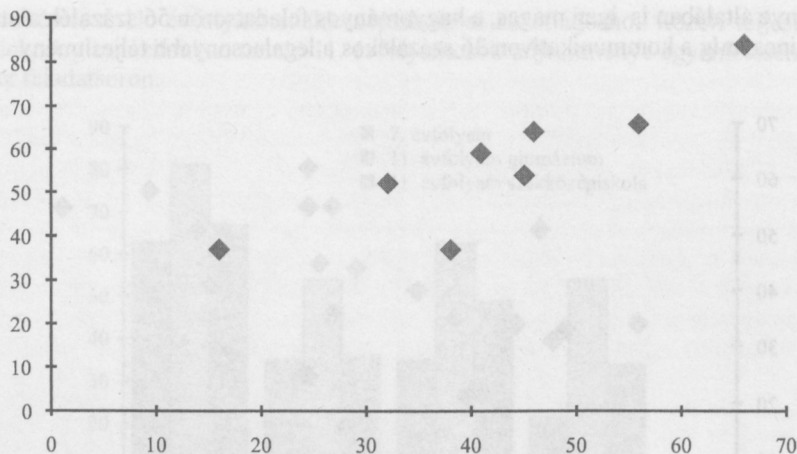


4. ábra. A hetedik évfolyamosok teljesítménye osztályonként mindkét feladatsoron (százalék)



5. ábra. A 11. évfolyamos gimnáziumi tanulók teljesítménye osztályonként mindkét feladatsoron (százalék)

A szakközépiskolásokról kevés adatot sikerült gyűjteni, ezért az eredmények elemzése csak óvatos következtetések levonására alkalmas. A 8 szakközépiskolai osztály közül kettőben (352. és 361.) csak két, illetve négy tanuló oldotta meg a feladatokat, itt valószínűleg nem az angol nyelvet tanulják elsősorban. Egy csoport kivételével a többi csoport létszáma is kevéssel haladja meg a tíz főt. A szakközépiskolások eredménye szélsőséges értékeket mutat. A legalacsonyabb teljesítmény 37 százalékos a hagyományos feladatsoron és ugyanaz a csoport érte el a leggyengébb, 16 százalékos eredményt a kommunikatív feladatsoron is. Ugyanakkor van egy 84 és 66 százalékos teljesítő tanulócsoporthoz is, igaz, a csoportot csak ketten alkották.



6. ábra. A 11. évfolyamos szakközépiskolai tanulónak osztályonkénti teljesítménye mindkét feladatsoron (százalék)

Összegzés

Az iskolai angol nyelvtudás mérésével adatokat gyűjtöttünk a tanulók tudásszintjéről két korosztály három iskolatípusba járó tanulónak köréből. A hagyományos és a kommunikatív feladatsorokkal a hetedik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók angol tudásszintjét mértük. Az eredmények szerint a gimnáziumba járó tanulók tudásszintje lényegesen magasabb, mint az azonos korú, de más iskolatípusba járó tanulóké. A hetedik évfolyamos és a 11. évfolyamos, szakközépiskolás diákok teljesítménye közel áll egymáshoz. A mérőeszközök bizonyos részképességek, a szókinccs, a nyelvtani szerkezetek, valamint olvasásértés és íráskészség mérésére korlátozódtak. A hagyományos feladatsorokon lényegesen jobban teljesített mindhárom tanulócsoporthoz, mint a kommunikatív feladatok megoldása során. Eredményeink alapján valószínűnek látszik, hogy még ma is nagyobb hangsúlyt fektetnek az angol tanárok a nyelvtan gyakorlására és minél több szó megtanulására, mint a mindennapi életben használható nyelvtudás kialakítására. Kiváló eredményt értek el például a gimnáziumban tanulók a hagyományos feladatsor igeidőket mérő feladatában.

A hetedik korosztályra jellemző, hogy a tanulók egy része meg sem kísérelte megoldani a feladatot a pontos utasítás és a példa ellenére sem. Nagyon kevesen vállalták a kockázatot, és kevesen kíséreltek megoldást találni a nem nagyon ismerős feladatok esetében. Számos dolgot ráírták, hogy az adott nyelvtani szerkezetet még nem tanulták. Ez a szenvedő szerkezetet és a függő beszédet tartalmazó feladatoknál fordult elő.

A 11. évfolyamos szakközépiskolás tanulói teljesítményük tekintetében a 7. évfolyamosokhoz hasonló szinten állnak, és ez más mérések eredményével is összecseng. Ennek több oka is lehet, például az angolt a középiskolában kezdik tanulni, vagy az, hogy az ilyen típusú iskolába a gyengébb teljesítményű tanulók jelentkeznek. A szakközépiskolák esetében a szakma nyelvi igénye is meghatározó lehet, hiszen ennél a csoportnál találtak a legnagyobb szélsőségeket. Ezen kérdések tisztázására további vizsgálatok szükségesek.

Az íráskészséget mérő feladat eredményeiből mindhárom korosztály esetében látszik, hogy a tanulók többségének gondot okoz egy bemutatkozó levél megírása idegen nyelven. Kérdés, vajon anyanyelvükön hogyan oldanák meg a feladatot.

A két feladatsoron nyújtott teljesítmény összehasonlítása csak óvatos következtetésre ad lehetőséget, ugyanis egyik feladatsor sem tartalmazott kalibrált feladatot, bár a kipró-

bálást és a mérést körültekintően végeztük el. A vizsgálat nem reprezentatív, és a tanulói létszám sem tükrözi a populációt teljes egészében, ugyanis a szakközépiskolások jóval magasabb arányt képviselnek az általunk vizsgált populációnál. Fontos lenne a beszéd-készség és beszédértés mérésére is megfelelő mérőeszközt készíteni. A megbízhatóság fokozására a jövőben a kutatási módszereket órai megfigyeléssel, valamint a tanárok és a tanulók megkérdezésével kellene kiegészíteni. Érdeemes lenne továbbá a tanulókat nyelvi csoportok szerint vizsgálni, hiszen egy iskolán belül is eltérőek az óraszámok, és a csoportba sorolás sok helyen tudásszintmérésen alapul.

Irodalom

CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Korona Kiadó, Bp, 1995.

NIKOLOV Marianne – PÉRCSEICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai*. Modern Nyelvoktatás 2000/4. sz. 3–28. old.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

A jelenlegi angol érettségi vizsga

Tanulmánykötetében Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne részletesen elemezte a jelenleg érvényben lévő érettségi vizsga eljárásait. Azt a leírást most egy kívülálló szakember, majd a jelenlegi érettségi vizsgafelelős szemszögéből kiegészítjük a szóbeli és az írásbeli vizsga lebonyolításakor tapasztaltakkal.

Gimnáziumi szóbeli érettségi, 1999. június

Abban a szerencsés helyzetben voltam, hogy az igazgatóhelyettes közreműködésével és a gimnázium igazgatójának engedélyével számos szóbeli érettségi vizsgán lehettem jelen. Láttam néhány kéttannyelvű osztályt végzett tanuló történelem és angol vizsgáját angol nyelven, valamint magyar és ének vizsgát magyarul. Részt vettem továbbá nem tagozatos vizsgázók magyar nyelvű történelem érettségijén és ugyanezen tanulók német és angol vizsgáján is. Valaki azt tanácsolta, vegyem videóra a történeteket, mert később bánni fogom, ha nem teszem. Igazuk lett, megbántam: nehéz kívülállónként szavakba önteni mindazt, amit tapasztaltam.

A szóbeli vizsga nagy esemény. A tizenkét évig tartó tanulás végét jelenti ez a beavatási szertartás, a felnőttkorba átvézető ceremónia. A tanulók az alkalomhoz illő ünneplőt öltenek: a fiúk öltönyt és nyakkendőt (egyikük csokornyakkendőt), a lányok pedig csinos ruhát és blúzt. Mindenki igyekszik a legjobb formáját hozni. Az édesanyák két vizsga között süteményt és üdítőket szolgálnak fel egy teremben a vizsgáról kijövő tanulóknak. A vizsgaterem berendezése előírásos: az egyik végében egy hosszú asztal az érettségi bizottság tagjai számára; erre gyakran váza is kerül tarka virágokkal. Az asztal előtt egy kisebb asztal és egy szék áll, vagy csak egy szék: a vizsgázó helye. Az asztal egyik oldalán egy másik asztal is áll szöveggyűjtemények, kézikönyvek, atlaszok számára (ezek között furcsa módon viszont nincs szótár). Ezeket a tanulók használhatják. A vizsgázó mögött öt további asztal található székekkel: itt készülnek fel a további vizsgázók. Egyesek nagyban jegyzetelnek, mások maguk elé meredve gondolkodnak vagy társukat hallgatják, sőt az időnként feltörő nevetésbe is bekapcsolódnak. És a nevetés arra utal, hogy ez itt mégsem teljesen hivatalos esemény.

Az egyik vizsgán a következőknek voltam tanúja: az ajtót nyitva hagyták, idegenek járkáltak ki és be, a bizottság tagjai nyugodtan beszélgettek egymással a vizsga alatt, a készülő diákok egymással beszélgettek vagy a bizottságban ülő tanároknak tettek fel kérdéseket, tanulók járultak a bizottság tagjai elé és tételeket húztak, amelyeket az egyik tanár jegyzőkönyvezett – az éppen felelő közvetlen közelében, akit látszólag mindez cseppet sem zavart a felelésben. A vizsgáztató tanárok biztatgatták diákjaikat, mosolyogtak, kitöltötték az üresjáratokat, derültek a tévedéseken, melléfogásokon. Gyakran tettek fel olyan kérdéseket, amelyekre egyértelmű a válasz, sőt néha maguk válaszolták meg azokat. Még vissza is jeleztek egyetértő bólintással vagy megmondták, helyes volt-e a válasz vagy nem. De még ezek a tanárok is zavarba jöttek, amikor egy szertelenebb diák megkérdezte: „Nagyon rossz voltam?”

Természetesen semmilyen döntés nem születik közvetlenül a felelet után. Magam ilyet nem tapasztaltam, de úgy tájékoztattak, hogy a vizsga végeztével az elnök értekezletet hív össze, ahol mindenki bemondja a feleletekre adott érdemjegyeket és azokat hivatalosan is bejegyzik a bizonyítványba. Nem tudom, van-e valaha vita az érdemjegyeket ille-

tően, én nem láttam senkit jegyeket írni, kivéve a kérdező tanárt, de ő sem írta le mindig a jegyeket és a benyomásait. Így nem is igazán lehet tudni, hogyan merülhet fel nézeteltérés. Megtudtam, ez nem is igen fordul elő, csak olyan esetben, ha a kérdező tanár nem biztos a végső jegyben. Ilyenkor kikérheti azoknak a bizottsági tagoknak a véleményét, akik hallották a feleletet. A bizottság elnöke nem tartózkodik végig a teremben, nem is teheti, hiszen a vizsgák reggel nyolckor kezdődnek és délután ötig tartanak, szünet nélkül. Így valószínűleg ő sem tudná leírni a jegyeket és benyomásait, és különben sem ítélné meg a feleletek értékét valamennyi tárgyból. Lehet, hogy nem is beszél angolul, vagy nem történelem, illetve magyar irodalom szakos. Ezért nem tudom biztosan, mit is csinál az elnök azon kívül, hogy figyel arra, betartják-e a szabályokat. Mindig jelen van egy jegyző (lehet tanár is), aki feljegyzi a kérdések sorszámát, illetve az előző napi jegyzőkönyvet írja, és előkészíti a bizonyítványokat stb. Ez a személy felel azért is, hogy a jegyzőkönyveket 50 évig megőrizték (ugyan ki nézi meg őket újra?).

Az érettségi bizonyítványok érdekeseek: kemény kötésben különleges technikával nyomtatott és az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) által kibocsátott papírra írják, amely állítólag nem hamisítható. A kéttannyelvű képzésben részt vevőkén az Érettségi Bizonyítvány és a General Certificate of Education elnevezés is szerepel. Ott áll rajtuk, kézírással, a jelölt neve, a választott tantárgyak és a jegyek, valamint az egyéb bizonyítványok felsorolása (például a Rigó utcai vagy valamely nemzetközi vizsga). Az iskola igazgatója és az érettségi bizottság elnöke írja alá, és az iskola pecsétje is rákerül. Soha nem írják alá vagy hitelesítik más, külső hatóságok. Az egyetlen külső hatósági jelleg a hamisíthatatlan papíré.

A külső ellenőrzés vagy felügyelet eme hiánya jellemzi az egész rendszert. Az OKSZI a 11. évfolyamba lépés elején kibocsátja az aktuális irányelveket (tapasztalatom szerint az 1999-es vizsga az 1997-es dokumentumra hivatkozott), az elnök természetesen kívülálló, bár lehet valamilyen kapcsolata az iskolával. Mint már megjegyeztem, az elnöktől nem várható el, hogy beleszóljon az értékelési folyamatba és a vizsgafeladatokat is az iskola tanárai készítik el. Feltehető, hogy egyes tételeket a tanárok közösen állítanak össze, bár legalább egy általam megfigyelt bizottság angol tételei tanáronként különbözőek voltak. A tételleket az OKSZI által meghatározott mintafeladatok alapján írják. A kéttannyelvű vizsga körülbelül 35 téma listájából áll, melyekkel kapcsolatban a tanárok kérdéseket állítanak össze (lásd később), valamint egy mintaszövegből, amelyből részek hiányoznak és aláhúzott szavak is találhatóak benne. Három feladat tartozik hozzá: hiányzó szavak behelyettesítése, aláhúzott szavak jelentésének magyarázata, és a szöveg eredetének, illetve stílusának tárgyalása. A tanárok maguk választják ki a szövegeket, határozzák meg a kihagyandó és aláhúzendő szavakat, bár nincs semmilyen útmutató arra, ezt hogyan is kell csinálni, milyen szövegeket lehet választani, hogyan kell a nehézséget bemérni, milyen típusú szavakat kell kihagyni vagy aláhúzni, még arra sem, hány szöveget kell összeállítani. Az egyetlen általam ismert szabály, már ami az átlag gimnáziumokat illeti, az, hogy legalább egy tétellel többnek kell lennie, mint ahány vizsgázó van.

A témákat és a szövegeket tartalmazó tétellapok írott oldalukkal lefelé vagy borítékban vannak elhelyezve; a tanulók ezekből húznak. Néhányan csukott szemmel tették, mások kiszámolták, melyik borítékot válasszák, néhánynak elakadt a lélegzete a téma vagy szöveg láttán, egy-két tanuló pedig azt mondta, nem tudja a kihúzott tételt, de újat húzni nem igazán lehetett. Úgy tudom, lehet második tételt húzni, de ebben az esetben az első elégtelennek számít. Így, még ha a második tétel ötösré sikerül is, a legjobb jegy csak hármás lehet abból a tárgyból. A tanárok általában azt tanácsolják a diákoknak, hogy ne adjanak vissza tételt, csak akkor, ha egyáltalán nem tudnak hozzászólni a témához. Ezért bíznak a szerencsében, és még a kabaláikat is bevihetik magukkal a vizsgára – láttam is számos macit és más plüssállatkát.

A vizsga befejeztével az összes szöveget és témát összegyűjtjük újbóli felhasználásra (ami valószínűleg azt jelenti, hogy már a vizsga második napján a diákok nagy vonalakban ismerhetik a legtöbb tételt), de a jegyzeteket be kell adni; feltehetően megsemmisítik őket.

Ez a rendszer van érvényben minden tantárgy esetében: az OKSZI kiad bizonyos útmutatást, ha mást nem, egy témalistát, de a tanárok állítják össze a tételeket. Úgy tudom, ezeket az elnök is megkapja, valószínűleg néhány nappal a vizsga előtt, hogy ellenőrizhesse, megfelelnek-e az OKSZI előírásainak. Kétséges azonban, hogy szakmai szempontból is meg tudja őket ítélni, mivel nem lehet minden tárgyban járatos.

Hogyan értékelik a diákokat? Ahogyan én látom, csak a saját tanáruk vizsgáztatja őket. Bár jelen vannak mások is az éppen soron levő tantárgy tanárán kívül (a szabály szerint mindig legalább három embernek kell jelen lennie, és gyakran ennél többen is vannak), mégis úgy tűnt, csak egy személy kérdez, aki vagy jegyzetel, vagy nem. Feltehetően csak egy ember osztályoz az értekezleten. Úgy értelmezem, mindkét vizsgakérdésre, az A-ra és a B-re is adnak egy-egy jegyet, melyek egyenlő súlyúak és ezeket átlagolják a szóbeli jegy

Sem hivatalos, sem más szempontrendszer nem áll a tanárok rendelkezésére. Tudomásom szerint az osztályozásnak nincsenek irányelvei, bár létezik valamilyen homályos meghatározása az elégtelennek és a jelesnek; a köztes jegyek a tanár szakmai belátására vannak bízva. Semmilyen értékelésre vonatkozó képzés nincs, meg sem kísérik ellenőrizni az értékelő megbízhatóságát, még kevésbé az értékelők közötti megbízhatóságot, és nem történik semmi a színvonal fenntartásának érdekében, annak ellenére sem, hogy a bizottságoknak olyan sok tagja van.

végző kialakításánál. Ha a tárgy érettségije írásbeli és szóbeli részből is áll, a kettő eredményét átlagolják és az a jegy kerül a bizonyítványba. A magyar nyelv és irodalom írásbeli és szóbeli vizsgából áll, a történelem csak szóbeliből, a matematika csak írásbeliből, az idegen nyelvek mindkettőből, ugyanígy a fizika és kémia (a diákok dönthetnek, akarnak-e szóban vizsgázni, az írásbeli azonban kötelező), a földrajz csak szóbeliből, bár az írásbeli kötelező, ha a diák a közös érettségi-felvételi vizsgát teszi le.

Vajon minek alapján adják az osztályzatokat (1-től 5-ig)? Úgy fest, sem hivatalos, sem más szempontrendszer nem áll a tanárok rendelkezésére. Tudomásom szerint az osztályozásnak nincsenek irányelvei, bár létezik valamilyen homályos meghatározása az elégtelennek és a jelesnek; a köztes jegyek a tanár szakmai belátására vannak bízva. Semmilyen értékelésre vonatkozó képzés nincs, meg sem kísérik ellenőrizni az

értékelő megbízhatóságát, még kevésbé az értékelők közötti megbízhatóságot, és nem történik semmi a színvonal fenntartásának érdekében, annak ellenére sem, hogy a bizottságoknak olyan sok tagja van.

Én nem tapasztaltam, hogy az iskoláknak a jegyeket valamely központi szervnek le kellene adniuk, bár a jegyzőkönyv egy másolatát az iskola elküldi a helyi önkormányzat jegyzőjének. Az bizonyos, hogy soha nem elemzik az eredményeket iskolák vagy tantárgyak szerint, ezért nem is történik módosítás, és az eredményeket sem kérdőjelezzik meg soha. Ez azért lehet így, mert elvileg a tanár ismeri a legjobban diákjait, és mert a vizsgaeredmény nemcsak a teljesítményt tükrözi, hanem a befektetett energiát, intelligenciát, magatartást, motivációt és egyebeket. A tanár a szakember; szakmai tudása megkérdőjelezésének számítana a képzés szükségességének, az egyeztetésnek, az osztályzatok egybehangolásának, a megfigyelésnek, az egyértelmű kritériumok meghatározásának felvetése. Kíváncsi lennék, valóban vannak-e, akik ezt így fogják fel.

Akárkivel beszéltem, mindenki egyetértett abban, hogy az érettségi időpocsékolás. Ami igazán számít, az az egyetemi felvételi egy vagy két héttel később. (Nem mintha az,

legalábbis a szóbeli része, nagyon különbözne az érettségitől, annak alapján, amit hallottam. Bár a természettudományos tárgyak és az idegen nyelvek írásbeli vizsgája közös az érettségivel, a többi tárgy vizsgáját az egyes tanszékek állítják össze, ezért minőségük meglehetősen kétséges). A felvételi vizsgák a tanulók jövője szempontjából valóban fontosak, és ezért komolyan kell őket venni. A jobb eredmény érdekében a diákok felvehetnek fakultációs tantárgyakat a 11. és a 12. évfolyamon, ezeket emelt óraszámú tanulóknak, heti plusz két vagy három órában, hogy jobban teljesítsenek a felvételin. A tanárok egyértelműen a felvételi vizsgákra készítik fel őket.

Mi is történik tehát ezen az „értéktelen” érettségien? A tanulókat csoportokba osztják, általában ötösével. A kitűzött időben megjelennek, odamennek a bizottság elé ahhoz a tanárhoz, akinél először vizsgáznak, húznak egy A és egy B tételt. A tételek számát a tanár feljegyzi, azután a diákok szöveggyűjteményt vagy más segédkönyvet választanak az asztalról, jegyzetpapírt vesznek magukhoz, leülnek és átgondolják a tételekre adandó feleletüket. Egyesek jegyzetelnek, mások mintha egész mondatokat írnának; van, aki fél oldalt ír, de van, aki hármat vagy négyet. Kíváncsi lennék, hogyan készülnek fel erre: tanítja-e nekik valaki a jegyzetelés technikáját? Ad-e nekik valaki tanácsot, hogyan birkózzanak meg a stresszel és hogyan jegyezze meg a főbb gondolatokat? Megmondja-e nekik valaki, mi a különbség a tanult anyag felmondása és a tartalom összefoglalása között? Remélem, igen, különösen a 12. évfolyamon.

A diákok felállhatnak, vizet ihatnak vagy süteményt ehetnek a terem alkalmi büféjéből. Amíg valaki más vizsgázik, a többi diák megpróbálhat nem odafigyelni, bár ez igen nehéz lehetett abban az esetben, amelynek szemtanúja voltam. Három jelölt vizsgázott kottaolvasásból, majd mikor a vizsga hangszeres zene részére került a sor, csoportot alkottak, és a két lány énekelt, míg a fiú gitározott! Nekem úgy tűnt, sem a készüléskor, sem a vizsgázásban nem zavarta a diákokat a körülöttük lévő zaj.

A tanulóknak minimum 30 perc készülési idő áll rendelkezésükre, amelyet sokan még akkor is kihasználtak, ha az előttük beosztott tanuló már korábban befejezte a vizsgát. A vizsga tíz perc, de alkalmasint néhány diáknak kevesebb idő is elég, és a tanár le is állíthatja a felelőt előbb. Elméletileg nem várakozhat a vizsgára 40 percnél tovább egyetlen diák sem, de a gyakorlatban különböző okokból előfordulnak csúszások.

Amikor egy jelölt sorra kerül, a bizottság elé megy, bement a B tétel számát és nekikezd a tételnek. Ez általában egy hosszú, körülbelül öt percig tartó monológ, amelyet a tanár nem szakít félbe. Időnként rákérdez egy-egy tényre, rámutat egy hibára (beleértve az angol nevek kiejtését a magyar nyelvű történelem vizsgán!) vagy feltesz egy-két kérdést. A tanárok megjegyzést is fűznek a felelethez (az egyik azt mondta: „Ügyes volt”, mások tényanyagban vagy kiejtésben elkövetett hibára hívták fel a figyelmet). Ezután a jelöltet megkérlik, térjen át a B tételre, amely többnyire ismét monológyszerű feleletben realizálódik. Megjegyzések és kérdések következnek, illetve a tanár egyszerűen közli, „ennyi elég is lesz”, majd a jelölt átadja jegyzeteit, és vagy elhagyja a termet egy időre, vagy azonnal megkezd a felkészülést a következő vizsgára. Ha átmenetileg végzett, bemehet a büféterembe, ahol az édesanyák várakoznak, beszélgethet velük, de öt vagy tíz perc múlva vissza kell térnie a vizsgaterembe, hogy folytassa a vizsgáit a következő tárgyból.

Egy-egy diák teljes érettségije körülbelül két és fél óráig tart, ezalatt négy tárgyból vizsgázik. Vajon mi az ő véleményük az egyszerre ennyi tantárgyból lebonyolított vizsgázásról? Hogyan csinálják? Bár a témák ismerősek, a tényleges tétel, amelyet húznak, nem, így valószínűleg jól felkészültek a váratlan esetekre is. Történelemből például ez azt jelenti, hogy tudják az összes évszámot és tényt egy sor eseménnyel és helyszínnel kapcsolatban, remélve, hogy a nekik legkedvesebb témát húzzák, nem a legrosszabbat. Nem is csoda, ha magukkal hozzák azokat a kabalákat! Tulajdonképpen azt várják el tőlük, hogy két szóbeli kiselőadást tartsanak tíz percen – ami sok szempontból igazságo-

sabb lehet, mint egy három órás írásbeli esszéfeladat, hiszen itt lehetőségük van arra, hogy megmagyarázzák mondandójukat, válaszoljanak a kérdésekre, tisztázzák és igazolják, mire gondoltak, helyesbítsenek stb. Négy tantárgy nem egészen három óra alatt mégis hihetetlen terhelést jelent. Hatalmas mennyiségű információt kell megjegyezniük. Ismét azt mondom, nem csoda, hogy ez nagy esemény, és talán nem is baj, hogy nincs nagy tétje. Fontos lenne alaposan megvizsgálni a diákok véleményét; vajon létezik-e bármilyen kutatás e témában?

A bizottságnak is fárasztó a nap; én is azon kaptam magam, hogy időnként elkalandozik a figyelmem. A vizsgákat szünet nélkül osztják be egész napra, de a szaktanárok váltakozva vizsgáztatnak: a történelem tanár kimegy az angol vizsgák elején, az angol tanár a magyar kör elején hagyja el a termet. Ez általában 50 perces elfoglaltságot (egy ötös csoportot) jelent egy-egy tanárnak, ami után elmehet egy-két órára vagy jelen lehet egy másik bizottságban, ahol az ő diákjai vizsgáznak. A jegyző és az elnök számára viszont hosszú a nap, bár a szabályok kimondják, még az elnöknek sem kötelező végig bent lenni. Egyértelmű, hogy az övé a legunalmasabb feladat; az általam megfigyelt vizsgák többségében végig bent volt a teremben.

Angolból a vizsga jellege az eltérő szintek szerint más és más. A kéttannyelvű vizsgának két része van: A és B. Az A rész az OKSZI által kibocsátott kérdéseken alapul, mint például:

- Ismertessen néhány jellegzetes angol és amerikai sportot!
- Ismertesse a brit törvénykezési rendszert!
- Ismertesse az Amerikában élő etnikai csoportokat!
- Ismertesse a brit/amerikai oktatási rendszer néhány jellemzőjét!
- Mutassa be a huszadik század végének technikai újdonságait!
- Hogyan lehet megelőzni a természeti katasztrófákat? (Ez a kérdés nem felelt meg az OKSZI listáján szereplő egyik témának sem.)

A B tétel egy szöveget tartalmaz néhány kihagyott, illetve aláhúzott szóval, a már ismertetett módon. A szövegek nehézsége és eredete igen változatos: *Gerald Durrell* éppúgy szerepelt benne, mint *Dick Gregory*. Talán azért tartalmaz a szóbeli egy láthatóan olvasási készséget mérő komponenst, mert az írásbeli két fordításból és egy fogalmazásból áll, de nincs olvasási feladat.

A diákok tehát felmondanak egy rögtönzött kiselőadást az A tételnek megfelelően. Nem ismeretes, hogy az értékelők mit tesznek, ha a tényeket hibásan, nem teljes mértékben vagy összekeverve adja elő a jelölt. Mi a teendő, ha a felelet felszínes, közhelyszerű? Mi van, ha a jelölt két perc után kimeríti mondanivalóját, és nem tud többet? Ha a felelet nyilvánvalóan magolás eredménye? Ha a felelő eltér a tárgytól? (Ez egyszer meg is történt: a diák tökéletes angolással beszélt a brit törvénykezéstről, sok tényt sorolt fel a bíróságokkal kapcsolatban, majd áttért az Alcatraz leírására!) Mi van, ha egy intelligens, jól megfogalmazott és a téma értését tanúsító feleletet hallunk, de a jelölt angol tudása szörnyű? Mi számít fontosabbnak: az összefogottság vagy a jó kiejtés, a mondattan vagy a szókincs? Úgy fest, ezekkel a témákkal senki sem foglalkozik, és minden tanár más-képp kezeli őket.

A B tételek sokkal rövidebbek. A tanár megkéri a diákot, sorolja fel a hiányzó szavakat, és jelzi, helyes-e az adott szó (viszont nem jegyzi a helyes válaszok számát). Megjegyzésekkel kíséri, sőt segíti is az aláhúzott szavak magyarázatát, és mihelyest a jelölt bármit mond a szöveg stílusával kapcsolatban, elfogadja azt, és a vizsgának ezzel vége. Bár a B tételre adott felelet sokkal rövidebb és valamelyest interaktívabb, az értékelésben a két tétel mégis egyenlő súlyú!

A nem tagozatos tanterv szerinti szóbeli angol érettségi más. A tételeket itt is a vizgázó tanára állítja össze. Az A tétel azonban egy rövid, körülbelül 14 soros szöveg változatos témákkal (Szemetes tájékoztató; Zsebpénz – hogyan?; Esélyegyenlőség; Rekla-

máció egy utazás kapcsán; Piccadilly Circus; *Isaac Newton*; *Charles Darwin*; *I. Edward király* stb.), a nehézségi szint is különböző. A diákok 30 percig tanulmányozzák a szöveget (a legtöbbnek 10 perc elegendő, utána maguk elé merednek). Először hangosan fel kell olvasni a szöveget, majd össze kell foglalni magyarul (általában ez szó szerinti fordítást jelentett, amit a tanár nem ellenzett). Ezután a tanár kérdéseket tehet fel a szöveggel kapcsolatban (az egyik általam megfigyelt tanár ezt csak néhány esetben tette, többnyire vagy elfelejtette, vagy nem akart kérdezni semmit).

Csak ezután húznak a tanulók B tételt, amely hasonló a kéttannyelvű tanterv szerinti vizsga A tételéhez; a tanár által összeállított 20 témából áll (Milyen látnivalókat mutatna meg egy külföldinek Budapesten? Miért fontos önnek hobbija és a kedvenc zenéje? Írja le lakóhelyét és mondja el, hol szeretne élni stb.). A jelöltek felolvassák a tétel számát, és azonnal el kell kezdeniük beszélni. Úgy tűnik, csak a címet olvassák el, a kérdéseket észre sem veszik, és a témáról általánosságban beszélnek. A tanárok vagy felhívják a diákok figyelmét a kérdésekre, vagy nem, de ez látszólag nem számít. A tanárok néhány segítő kérdést is intéznek a jelölthöz, de látszólag nincsenek felkészítve erre a technikára: a kérdések homályosak, néha alig hallhatóak, néha nem is lehet őket megválaszolni: „Ugye Srí Lanka a világ legszebb országa?” Az is előfordul, hogy ugyanannak a diáknak többször is felteszik ugyanazt a kérdést. Az „Egészség megőrzése és a megelőzés” téma kapcsán a tanár áttért a környezetvédelmi problémákra, amire a diák fellélegzett. Ezt nyilván begyakorolták az órán. Egy másik tanár rámutatott a hím- és nőnemű névmás használatának problémáira (amit tanuló megköszönt). Ugyanez a tanár a következőt mondta az egyik vizsgázónak felelet előtt: „Figyelj a kiejtésedre, anyanyelvű van a teremben.” A végén engem is megkértek, tegyek fel néhány kérdést. Ez igen megijesztette a diákokat, ezért egyszerű kérdéseket tettem fel: mióta tanulnak angolul, mit fognak tanulni a jövőben stb. Nem volt túl meggyőző a válaszuk. Mellékesen jegyzem meg, hogy ugyanez fordult elő a német vizsgán is, ugyanezekkel a problémákkal.

Nem értem, miért kell a gyengébb tanulóknak (hiszen az osztály 36 tanulójából 30 nem érettségizett, mert már megszerezték a Rigó utcai bizonyítványt) a rájuk zúdított kérdésekre azonnal válaszolniuk, míg a jobb tanulók 30 perc felkészülési időt kapnak. Véleményem szerint az utóbbi vizsgaváltozat sokkal könnyebb és kevésbé feszélyezi a jelölteket. Feltehetően ez a szabály, amelyet nem lehet megváltoztatni, legalábbis idén nem.

Világos, hogy lehet is és kell is változtatni. A kérdezők felkészítése sürgős feladat, és éppígy elengedhetetlen munkájuk állandó felügyelete is. De az ügyet óvatosan kell kezelni, ugyanis azt a látszatot keltheti, hogy a tanárok nem képesek szóban vizsgáztatni. Az osztályozás rendszerét alaposan felül kell vizsgálni, szempontrendszerrel kell kidolgozni és megmagyarázni azok szükségességét. A tanárokat ki kell képezni e rendszer használatára, illetve meg kell honosítani a megbízhatóság és a kettős értékelés elvét. Tulajdonképpen a kettős értékelést már most is be lehetne vezetni, mivel általában két szaktanár is tagja a bizottságnak, és nem látom okát, miért ne vehetnének részt mindketten az értékelésben, még akkor is, ha csak egyikük vizsgáztat. Ez már az értékelés szempontjainak egyeztetését jelentené. Jelenleg azonban az érettségi a szóban forgó tantárgyat az utolsó évben tanító egyetlen tanár felelőssége. Némelyek talán úgy gondolnák, több időre és pénzre lenne szükség ahhoz, hogy a tanárok tevélegesen vegyenek részt az értékelésben, bár az a benyomásom, sokan már most is szívesen végigülik kollégáik vizsgáztatását minden külön díjazás nélkül.

Lényegében semmilyen okát nem látom annak, hogy egyetlen tanár dolgozza ki a tételeket, hiszen ismeretes, hogy egyedül senki sem ír jó feladatokat. A jelenlegi gyakorlat egyik oka az lehet, hogy az osztályok tudás- és képességszintje eltér egymástól, és így az osztályt tanító tanárt tartják képesnek arra, hogy meghatározza a szintet. Eszerint a vizsgának nem az a szerepe, hogy meghatározza a tanulók tudásszintjét, hanem az, hogy megállapítsa, a maguk szintjén hogyan teljesítenek. Az érettségi bizonyítvány sem tük-

rözi a diák tudásszintjét. Nem is teheti. Az osztályt tanító tanár viszont „tisztában van” a szinttel, így a vizsga nehézségét ehhez igazítja.

Természetesen a tanárok tévedhetnek is a tanulók tudásszintjének megítélésekor, így nem kizárt, hogy a kérdéseket, a választott szövegeket, a kihagyott és aláhúzott szavakat rosszul választják ki, és azok nem felelnek meg az adott szintnek. De ha az elv valóban a tanulók szintjéhez való igazodás, akkor foglalkozni kell ezzel is. És ha igazam van akkor, amikor azt gondolom, a vizsgának nem célja a tudásszintek meghatározása, át kell gondolni a külső vizsgáztatók vagy a minőségbiztosítók szerepét, de legalábbis pontosan meg kell érteni a lényegét, ugyanúgy, mint az egész vizsgáztatási kultúráét.

Ha az angol vizsgák változnak, más idegen nyelvekével együtt, a jelenlegi rendszert nem hagyhatjuk figyelmen kívül. Meg kell ismerni a történelemből, magyarból és földrajzból tervezett változtatásokat is. Szerepel-e a tervek között a szertartásos bizottság megtartása és a tantárgyak rotációja? Ha igen, akkor a párosra tervezett angol szóbeli

Lényegében semmilyen okát nem látom annak, hogy egyetlen tanár dolgozza ki a tételket, hiszen ismeretes, hogy egyedül senki sem ír jó feladatokat. A jelenlegi gyakorlat egyik oka az lehet, hogy az osztályok tudás- és képességszintje eltér egymástól, és így az osztályt tanító tanárt tartják képesnek arra, hogy meghatározza a szintet. Eszerint a vizsgának nem az a szerepe, hogy meghatározza a tanulók tudásszintjét, hanem az, hogy megállapítsa, a maguk szintjén hogyan teljesítenek. Az érettségi bizonyítvány sem tükrözi a diák tudásszintjét. Nem is teheti. Az osztályt tanító tanár viszont „tisztában van” a szinttel, így a vizsga nehézségét ehhez igazítja.

vizsgát nehezebb lesz megszervezni (de nem lehetetlen, ahogy a balti államokban tapasztaltuk). Óvatosan kell eljárunk minden olyan változtatással kapcsolatban, amelyet eleve ellehetetlenítene a meglévő szokásrendszer (lásd a lett példát). Ha megmarad a 30 perces készülési idő, hogyan lehet ezt a legjobban felhasználni angolból? Ne is legyen egyáltalán felkészülési idő? Ha lesz ilyen, ki lehet-e erre jelölni egy külön helyiséget? Szerintem a jelenlegi rendszer zavarja a felelőt, a készülő diákok pedig feleslegesen nyomasztja. Ez kétségtelenül felveti, hogy a tanárok mennyi időt töltenek felügyelettel, és hogy ezért milyen díjazásban részesülnek.

A rendszernek azonban számos pozitív vonása van, amelyre építeni kell. Van szóbeli vizsga, tehát adott a szóbeli létjogosultságának elve, más országokkal ellentétben. Olajozottan zajlik, jól tervezett és szabályozott, a biztonság megfelelőnek látszik. A külső szakember jelenlétének elve is megvalósul az elnök személyében, és az esemény nyilvános, mivel a szülők elvben figyelhetik az eseményeket, így adottak a feltételek a

külső minőségellenőrzésre (bár nagyon körültekintőnek kell lenni, hogy kérdéses esetben milyen beavatkozásra van mód).

Szükség van a szóbeli vizsgáztatók képzésének bevezetésére, a tényanyagot és intelligenciát felvillantó felelet értékeléséről a diák nyelvi kritériumok alapján történő mérését célzó vizsgára való áttérésre, egyértelmű kritériumrendszer alkalmazására, arra, hogy a tanárokat felkészítsék ennek használatára, továbbá a kettős értékelésre – mindezt csak nagyon körültekintően lehet bevezetni, összhangban bármilyen, az egyéb tantárgyakat érintő újításokkal. Izgalmas kihívás! De talán még ennél is fontosabb az, hogy tiszteletben tartsuk az esemény ünnepélyességét, tiszteljük a kulturális beavatási rítust, miközben érvényes és megbízható értékelési módszereket vezetünk be, olyanokat, amelyek megfelelnek a jelenlegi elképzelésnek, amelyet nyilván sokkal jobban ismernek azok, akik ezt belülről látják, s nem, mint ahogyan én, kívülről.

Gimnáziumi írásbeli érettségi, 1999. május

Az érettségi tételeket az OKSZI küldi a helyi Pedagógiai Intézetnek, és az iskola igazgatója veszi át egy héttel a vizsgaidőszak kezdete előtt. A tételeket pecséttel lezárt borítékok tartalmazzák, minden tantárgy külön borítékban és címkével az iskola nevével, a tantárgy megnevezésével, a boríték kinyitásának időpontjával (nap és óra). Minden A és B változat külön borítékban van. A borítékokat az iskola széfjében tárolják, és csak 15 perccel a vizsga megkezdése előtt lehet őket felbontani.

Abban az iskolában, amelyet meglátogattam, egy felügyelő állt a vizsgaterem előtt a folyosón: gondoskodott a folyosói csendről és elkísérte a mellékhelyiségbe az esetleg ki-kérdzhető diákokat.

Két vizsgára kijelölt terem volt egymás mellett. Az egyikben tíz, a másikban hét tanuló ültetett le (60 angolos nem vizsgázott, mert már letette a Rigó utcai vizsgát). A diákokat öt perccel a vizsga megkezdése előtt engedték a terembe. A szokásnak megfelelően öltönyben, elegáns ruhában jelentek meg. Egyenként asztalhoz ültek, és nem hiszem, hogy láthatták egymás dolgozatát. A felügyelő tanár – aki nem angol szakos volt – ekkor már elfoglalta a helyét, és később óránként cserélték. Azt mondták, hogy minden teremben ülésrendet készítenek, bár az asztalok nem voltak megszámozva. (Az ülésrendet valószínűleg megtartják arra az esetre, ha egyezések mutathatók ki a dolgozatok között, hogy ellenőrizhessék, egymás mellett ültek-e a jelöltek.)

Pontban nyolckor az igazgató bejött az első terembe, felmutatta a lepecsételt borítékot, majd ollóval ünnepélyesen felnyitotta. Körbement, és minden tanulóknak kiosztott egy A tételt, a felesleges példányokat az elől lévő asztalra tette. Mindez körülbelül egy percet vett igénybe, majd átsietett a másik terembe, ahol megismételte a ceremóniát. Nem tudom, a vizsga szervezése azonos volt-e más tantárgyakból is, ahol több tanuló lehetett, de ha a Rigó utcai vizsga többé nem helyettesíti az érettségit, több jelöltre – ebben az iskolában összesen 77-re – lehet számítani, ami több adminisztrációt jelent és több termet tesz majd szükségessé.

A felügyelő felírta a táblára a kezdés és a befejezés időpontját. A diákokat magyarul felszólították, írják fel nevüket a tételfüzet utolsó lapjára, illetve minden piszkozatpapír tetejére. Az A tétel kidolgozásához, amely az angol nyelvhasználat és az olvasásértés komponenseiből állt, szótárt nem lehetett használni (egy tanuló asztalán volt ugyan szótár, de nem használta).

A tétel a következő nyolc feladatot tartalmazta:

- szöveg nyolc kihagyott szóval, helyükbe a szöveg fölött felsorolt igék megfelelő alakjait kellett behelyettesíteni;
- szöveg, melynek nyolc kihagyott helyére kellett megfelelő szavakat beírni;
- két beszélőt (A-t és B-t) jelző párbeszéd-táblázat, amelyben az egyik beszélő mondatait kellett helyes sorrendbe rakni (öt item);
- öt ítemes mondat-átalakításos feladat, amely duplán számított (összesen 10 pont);
- kilenc ítemet tartalmazó mondat szintű feleletválasztós nyelvtani feladat;
- rövid bekezdésnyi szöveg négy feleletalkotó kérdéssel, szintén duplán pontozva;
- szókinccset mérő feladat, amelyben hat szót kellett egy szövegben megtalálni meghatározások alapján;
- hat pontot érő rövid fogalmazás.

Néhányan a fogalmazással kezdtek és visszafelé haladtak, míg mások az elejétől indultak és sorban oldották meg a feladatokat.

A tanulók ehettek és ihattak vizsga közben, sőt kísérettel el is hagyhatták a termet. Aki előbb végzett, elmehetett, miután beadta a dolgozatot és a felügyelő kitöltötte a jegyzőkönyvet, amelyben többek között szerepelt a befejezés ideje is. A vizsga csendben zajlott, a család legkisebb jele nélkül. Az utcai forgalom zaja egy kicsit erős volt, amit még

tetézett, hogy nagy volt a meleg és ezért az ablakok tárva voltak (ez májusban elkerülhetetlen, az új vizsga hallásértés-feladatát viszont érinteni fogja).

Az A tételsorra adott idő 90 perc volt; nekem tíz perc kellett a megoldáshoz. Az első diák 40 perc alatt fejezte be, és ezután az időt az átnézéssel töltötte. Egy óra eltelte után a legtöbben a válaszokat ellenőrizték vagy maguk elé meredtek. Egy óra után új felügyelő váltotta fel az elsőt. Az előzővel ellentétben, aki olvasott és feladatokat értékelt, ő ült és figyelte a tanulókat. Az első diák 75 perc elteltével ment ki, a második csak három perccel a megengedett idő lejárta előtt. A megadott idő bőven elég volt, jutott idő átnézésre és gondolkodásra, tehát ez a vizsga nem tekinthető gyors, spontán nyelvhasználatot mérő feladatsornak.

Miután a tanulók sorba álltak a dolgozatuk leadására várva, elhagyták a terem körülbelül tíz percre, majd visszatértek az előírt 15 perces szünet letelte előtt a második feladat, az angolról magyarra fordítás megírásához. (Megjegyzendő, hogy a kéttannyelvű iskolák vizsgája három részből áll: fogalmazásból, magyarról angolra és angolról magyarra fordításból.)

Egy újabb felügyelő üres papírlapokat osztott ki, és a diákok elvették szótáraikat a hátsó asztalról. Ez alkalommal az igazgató az ollós tételbontó szertartást a másik teremben kezdte és azután hajtotta végre ebben a teremben is. A felügyelő felírta a beadás időpontját a táblára, de harminc perccel elszámolta magát. Több percnyi számolás és megbeszélés után rendeződött az ügy, mialatt néhányan kuncogtak, mások dolgozni kezdtek. Egy „mindenki szótára” is volt az első asztalon, egy lány odament gyorsan megnézni benne valamit, magával is vitte, és csak akkor adta vissza, amikor erre felszólították. Ezután a diákok néha felálltak, odamentek a szótárhoz és használták.

A szöveg 17 sorból állt, és minden bizonnyal egy magazin utazással kapcsolatos cikkből származott, forrás azonban nem volt megadva. Nemigen látszott olyan textusnak, amelyet a valóságban a tanulóknak valaha is fordítaniuk kellene, és nem volt világos az sem, hogyan és miért választották ki. Néhány nehéz szót tartalmazott, a stílusa közvetlen volt. Meglehetősen kultúra-specifikus jellegűnek tűnt.

Néhány tanuló szisztematikusan haladt a szöveggel szótár segítségével és a fordítást beírta a sorok közé. Mások piszkozatot készítettek. Csak egy diák szánt időt a szöveg teljes végigolvasására, mielőtt szótározni kezdett volna. A legtöbben mintha minden egyes szót kikerestek volna a szótárból. Egy idő után újabb felügyelő érkezett.

A diákok nagyon jól viselkedtek, a vizsgát nyilvánvalóan komolyan vették. Csend uralkodott. Nem tudom, mik a szabályok fegyelmezetlenség, csalás, beszélgetés vagy más rendellenesség esetén, de konfliktusnak még a jelét sem láttam.

A fordítás fájdalmasan lassan haladt, és a tanulók elég sok időt töltöttek a vége felé a piszkozat tisztázásával. Nevüket felírták a végső változatra (a névtelen értékelés így módon lehetetlen). Háromnegyed óra elteltével az első diák kiment, a felügyelő ismét kitöltötte a jegyzőkönyvet az eseményekről és felírta az időt, majd aláírta a beadott feladatlapot. A tizből hét diák még a másolással volt elfoglalva négy perccel az idő lejárta előtt. Az előző felügyelővel ellentétben a mostani bejelentette, hogy három perc maradt, majd jelezte a vizsga végét is.

A szabályok az írásbeli vizsgával kapcsolatban négy órát szabnak a magyar nyelv és irodalom tantárgyra, szünetek nélkül. A legtöbb tantárgyra, így az angolra is, három óra tiszta időt adnak.

A vizsgát egyértelműen mindenki komolyan veszi: a lebonyolítás és a biztonság nagyon jó, és a rendszer alkalmas egy megújított vizsga lebonyolítására is. Tizenkét vizsga létezik különböző iskolatípusok számára, így a rendszer elvben alkalmas különböző tételsorozatok kezelésére is, bár az egyes szintekre való előzetes jelentkezés megszervezésének és az egy teremben más-más tételsorok megírásának szervezési feltételei még nem teljesen világosak. De előzetes terembeosztás alapján nyilvánvalóan megszervezhető eltérő tételsorok iratása.

Rejtély, hogyan történik az értékelés. Nincsenek megadott szempontok vagy utasítások a tanárok számára, és képzés sincs. Ebben az iskolában azt mondták, az értékelés csoportokban történik, de nem volt egyértelmű a problémák megbeszélésének módja. Azt is megtudtam, hogy a fordításokban főleg magyar, nem pedig angol nyelvi hibák fordulnak elő, így a jelöltek inkább magyarból vizsgáznak, nem angolból. A legtöbb iskolában a tanárok egyedül értékelnek, ezért a szempontjaik – alkalmazásukkal együtt – nyilván eltérést mutatnak, a felmerülő gondokat nem beszélik meg, és egységes szempontrendszer sem alkalmaznak. Nincs külső minőségbiztosítás sem. Úgy fest, két szabály van: az eredményeknek meg kell lenniük június elejére, és a tanulóknak joguk van jegyük megtekintésére, illetve a dolgozatjavítás átnézésére. Fellebbezésre is van lehetőség (amit néha elfogadnak). Ez problémákat vet fel. A tanulóknak bármilyen panaszt vagy fellebbezést a szóbeli vizsga megkezdése előtt meg kell tenniük, ami ebben az iskolában június végét jelenti.

Az érettségi a feladatíró szempontjából: törődünk-e a jelenlegi érettséggel?

Az érettségi vizsgareform-tervezet kidolgozásával kapcsolatosan sok minden került nyilvánosságra. A mostani vizsgára azonban kevesen figyelnek, ha egyáltalán figyel rá valaki. Szükséges rossznak tartják, amit elsöpörnek, amint az újat bevezetik, ezért fejlesztésével nem is érdemes foglalkozni. Úgy tűnik azonban, eltelik még négy vagy öt év, mire a közoktatási rendszerbe bekerül az új modell. Ez azt jelenti, hogy körülbelül száz-ezer diáknak kell még a jelenlegi rendszer szerint angolból vizsgáznia, s ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni.

A jelenlegi angol írásbeli érettségi összeállításának fontos lépéseit leírva igyekszem:

- betekintést nyújtani a jelenlegi angol érettségi írásbeli részének összeállítási elveiről és menetéről;
- tájékoztatni a vizsgáztatásban részt vevőket és a jelenlegi vizsga fejlesztésében érdekelteket.

A vizsga története

1978-ban a közoktatásban fontos reform lépett életbe: a tanterveket felülvizsgálták, és a nyelvtanítás módszertanának fejlődéséhez, valamint az értékelés elméletének új eredményeihez igazították. A mindenki számára kötelező tantervet központilag tervezték, előírták a tankönyveket és a kiegészítő anyagokat is. A vizsgamodellt a tanterv céljainak és követelményeinek megfelelően alkották meg. Az érettségi ezek szerint olyan teljesítménymérő teszt, amely a tantervben előírt követelmények elsajátítását hivatott mérni. (Ez tulajdonképpen még mindig jól működik az orosz esetében).

A jelenlegi vizsgát szabályozó dokumentumok

Minden tantárgyra érvényes az Oktatási Minisztérium által kibocsátott vizsgamodell, az Érettségi vizsgaszabályzat, amelyet a ‚Rendelkezések a gimnáziumok számára’ című dokumentum tartalmaz. Az idegen nyelveket nem kezeli külön; az egységes vizsgamodell az ‚Élő idegen nyelvek’ fejezetben található.

A vizsga tartalmát általában a ‚Részletes követelmények’ szabályozzák, de azt, hogy pontosan mi a követelmény, elég bonyolult meghatározni Magyarországon. Az 1978-as tanterv még mindig életben van, de számos helyi tanterv nem arra épít, és tankönyvek, illetve kiegészítő anyagok százai léteznek (a minisztérium tankönyv-listáján több mint 400 cím szerepel), amelyeket figyelembe kell venni a teljesítménymérő feladatsor összeállításánál. Mivel megvalósíthatatlan az összes anyag figyelembevétele, a vizsga tartalmát főleg a tapasztalat és a megérzés határozza meg.

Vizsgázók

Az érettségiző népesség nagyon heterogén, különböző tanulási háttérrel rendelkezik és sokféle tanítási környezetből jön. Az angol nyelvből érettségizők száma évente körülbelül 15000, és ez a szám folytonosan növekszik. A statisztika magában foglalja azokat is, akik ténylegesen nem vizsgáznak, de automatikusan ötöst kapnak a sikeres állami nyelvvizsgájukért. Az állami nyelvvizsgával rendelkezők felmentést kapnak az érettségi alól, ami a ténylegesen vizsgázó népességet gyengébbnek mutatja a középiskolát végzettek valóságos tudásszintjénél.

Az angol írásbeli érettségi feladatok típusai

Az írásbelinek hét különböző típusa van (mindegyik két változatban). A Balettintézet, a művészeti szakiskolák, a zeneiskolák és az esti iskolák azonos szinten vannak az alaptantervet követő intézményekkel, de a vizsgát nem ugyanazon a napon írják. Ez eléggé kedvezőtlen gyakorlat, mivel 75 oldal írott anyag összeállítását teszi szükségessé évente, ami rengeteg energiát és pénzt emészt fel, igazi nyereség nélkül, ugyanakkor növeli a hibalehetőségek számát. A mennyiségi tényező pedig elvonja a figyelmet a minőségre való koncentrációtól.

A fordításokban főleg magyar, nem pedig angol nyelvi hibák fordulnak elő, így a jelöltek inkább magyarból vizsgáznak, nem angolból. A legtöbb iskolában a tanárok egyedül értékelnek, ezért a szempontjaik – alkalmazásukkal együtt – nyilván eltérést mutatnak, a felmerülő gondokat nem beszélik meg, és egységes szempontrendszert sem alkalmaznak. Nincs külső minőségbiztosítás sem. Úgy fest, két szabály van: az eredményeknek meg kell lenniük június elejére, és a tanulóknak joguk van jegyük megtekintésére, illetve a dolgozatjavítás átnézésére.

A továbbiakban az alaptanterv szerint haladó diákok számára összeállított írásbeli vizsga felépítésével foglalkozom. Az „alap” szó félreérthető, ugyanis utalhat az állami nyelvvizsga alapfokú (Rigó utca) vizsgájára és a 10. évfolyam utánra tervezett alapvizsgára is. Valójában az alaptanterv az általános magyarországi gyakorlat heti háromtól öt tanítási óráját jelenti négy év alatt. Az angol nyelvből vizsgázó diákok többsége (négyötöde) jelentkezik erre a vizsgára.

A vizsga által megcélzott szint az állami nyelvvizsga alap- és középfoka között helyezkedik el, illetve az Európa Tanács A2 és B1 szintje között. Kétségem sincs afelől, hogy a legjobb magyar középiskolák tanárai nevéseként könnyűnek találják a vizsgát, míg a vizsgázók igen nagy hányadától elég nagy erőfeszítést követel.

Az írásbeli két 90 perces részből áll: egy angol nyelvhasználatot mérőből és egy angolról magyarra fordításból.

A feladatokat az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) állítja össze és juttatja el az iskolákba. Az OKSZI szakemberei felelnek a feladatírásért és a végső szerkesztésért. Jelenleg nincsenek hivatalos érettségi vizsgaleírások egyetlen nyelvre sem, jónéhány elvet azonban előír az adott nyelv felelőse, amelyek tájékoztató jellegűek a feladatírók és a szerkesztők számára. A tételSOR összeállítása nagyban függ a feladatíró általános tapasztalatától, tanítási gyakorlatától és megérezésétől.

Az angol nyelvhasználat feladatsor összeállításának főbb jellemzői

Itemtípusok

- Az összpontszám 60 (minden nyelvre érvényes).
- Általában 8–10 itemtípust tartalmaz, amelyek egyenként 5–10 pontot érnek.

- A feladattípusok és a mérési módszerek váltakoznak egy feladatlapon belül.
- A feladatsor egyaránt tartalmaz szövegalapú és mondataalapú feladatokat.
- Tartalmaz objektíven értékelhető itemeket és szubjektíven értékelhető itemeket egyaránt.
- A feladattípusnak a vizsgázók számára ismertnek kell lennie (például hasonlóak a középfok előtti és a középfokú tankönyvekben találhatóéhoz).
- Nem lehet átfedés a nyelvtan és a szókincs tesztelésében.
- Az olvasásértést és egy kevés íráskészséget mérő feladatot is be kell „csempészni” (általában egy-egy 10 pontos olvasásértést és íráskészséget mérő feladattal).
- A vizsgafeladatoknak egészében tükrözniük kell az általános tanítási módszereket: a tanítási gyakorlat természetes kimenetének kell lenniük.

Szövegalapú itemek

- A szövegnek megfelelőnek kell lennie az adott korcsoport számára.
- A szövegek adaptáltak.

Fordítás

- A szövegek kevés változtatással használhatóak legyenek.
- A szövegek legyenek megfelelőek az életkor-csoport számára.
- A szövegek tartalmazhatnak kulturális utalást, de csak általánosat, amelyet a tanulók könnyen megértenek.
- Nem lehet túl bonyolult megfogalmazású szövegeket választani.
- Nem lehet hat-nyolcnál több olyan ismeretlen szó bennük, amelyek szótárhasználatot igényelnek.
- A szókincs nem tartalmazhat szlenget.

A feladatírás folyamatának lépései

1. szövegbank létrehozása,
2. szövegalapú itemek írása,
3. mondataalapú itemek írása,
4. feladattípusok kiválasztása, súlyozása,
5. első olvasás (nem anyanyelvű és anyanyelvű szakemberek által),
6. az itemek első felülvizsgálata az olvasás eredményei alapján, a nem megfelelő itemek cseréje,
7. második olvasás,
8. második felülvizsgálat,
9. korrektúra.

Technikai kérdések

- Az utasításokat magyarul adják meg (ez inkább szokáson alapuló, semmint szakmai megalapozottságú érv, ugyanis ez a bevett gyakorlat minden idegen nyelvben).
- Mivel az itemtípusok feltehetően jól ismertek, példákat nem adnak meg.

Előtesztelés

Előtesztelés pillanatnyilag két okból nem történik: biztonsági okokból és infrastruktúra hiányában. Az Oktatási Minisztérium a jelenlegi rendszerben a biztonságot tartja a feladatírás és a vizsgáztatás legfontosabb szempontjának, ami korlátozza az előtesztelés lehetőségét. Bár az első olvasást tekinthetjük valamiféle előtesztelésnek, célcsoporton végzett bemérés nem létezik.

Értékelés

Az angol nyelvhasználat feladatsorhoz nincs megoldókulcs. Egy központilag kidolgo-

zott értékelési szempontrendszert küldenek az iskoláknak, amely minden idegen nyelvre érvényes. Amennyiben gondok merülnek fel az értékeléssel kapcsolatban, a tanároknak az iskola angol nyelvi munkaközösségéhez kell fordulniuk.

Visszajelzés

Bár a tanároknak jelentést kell írniuk a diákok teljesítményéről, nincs hivatalos tájékoztatási csatorna a feladatírásért felelős testület, az OKSZI felé az eredményekről, véleményekről és javaslatokról. Az egyetlen OKSZI-hoz eljutó visszajelzést a nem hivatalos kapcsolatok jelentik. Így egyszerűen nincs lehetőség az eredmények elemzésére. Ezzel együtt az is igaz, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő infrastruktúra (szakember, szoftver, költségvetés) sem az ilyen feladatok ellátására.

Összegzés

A feladatírók célja olyan feladatsorok összeállítása, melyek eredménye megegyezik a tanuló év végi osztályzatával, azaz megkülönbözteti a kiválót a jótól, a megfeleltet a bukástól. Jelenleg az érettségi (és ez az összes tantárgyra érvényes) nem képvisel igazi értéket a diákok számára azon túl, hogy jogot biztosít a továbbképzésre, a felsőoktatásba lépésre. Tehát tulajdonképpen a megfelelésnek és a bukásnak van jelentése, nem az osztályzatnak. A vizsgareform nagy kérdése éppen az, hogy meg tudja-e úgy változtatni a vizsga szerepét, hogy jelentősen emeli annak minőségét is.

Sokkal nagyobb támogatásra lenne szükség azoktól, akik valamilyen formában érdekeltek az érettségi vizsgáztatásban – a minisztériumtól és szakemberektől – a jelenlegi vizsga továbbfejlesztésének érdekében, amely hozzájárulhat a tervezett vizsgareform bevezetéséhez. Rövid távon a következőket kellene megvalósítani:

- a visszajelzés megszervezését (valószínűleg egy kisebb mintán, kiválasztott megyékből gyűjtött adatok elemzése alapján);
- kismintás bemérés a hibák kiszűrése érdekében.

Addig is a feladatíróknak a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy a szabályzatot betartva a lehető legtöbbet szorítsák be a 60 pontos nyelvhasználati feladatsorba, hogy megfeleljenek a szakemberek elvárásainak és figyelembe vegyék a legkorszerűbb mérési eredményeket és módszereket. Nem könnyű feladat!

Irodalom

FEKETE Hajnal – MAJOR Éva – NIKOLOV Marianne (szerk.): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. British Council Hungary, Bp, 1999.

Ami az átlagok mögött van

Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban

Az oktatási javak közül mind maga az iskolarendszer, mind pedig a munkaerőpiac a kilencvenes években kiemelten, esetenként talán túl is értékelte a nyelvtudást Magyarországon, ami teljesen természetes, ha tekintetbe vesszük a lakosság nyelvismeretének katasztrofálisan alacsony szintjét (1), az ország keleti orientációjának megváltozását, a (nyugat-)európai politikai, gazdasági együttműködési rendszerekbe való bekapcsolódását, a gazdaság nyitottá válását a nemzetközi tőke számára, a külföldi utazási, tanulási, munkavállalási lehetőségek megsokszorozódását.

Míg az utazás és még inkább a külföldi vagy hazai magas szintű nyelvtudást igénylő állás ma is csupán a népesség töredéke számára elérhető lehetőség, addig az (angol) nyelvi globalizációt leghatékonyabban segítő korszerű információs és kommunikációs technológiák rendszeres használata egyre szélesebb tanulói és munkavállalói rétegeket érint Magyarországon is. A nyelvoktatásnak az elmúlt évtizedben töretlenül javuló eredményei (2) sem feledtethetik azonban, hogy a kulcskompetenciának tekintett idegennyelv-tudás iskolarendszeren belüli megszerzésére igen eltérő eséllyel indulnak az eltérő családi háttérrel rendelkező, különböző nagyságú településeken élő és nem utolsósorban a különböző iskolatípusokba, sőt azon belül a nyelvoktatás számára más-más feltételeket biztosító konkrét oktatási intézményekbe járó gyerekek.

A kötelező orosztanítást eltörlő politikai döntés (1989) után az egységes és alacsony hatékonyságú orosz nyelvi oktatás helyébe fokozatosan egy többnyelvű, többszintű, erősen differenciált idegennyelv-oktatás lépett. Bár az iskolarendszer az idegennyelv-tudás elismerésében mindvégig igyekezett „nyelvsemleges” maradni (ugyanolyan érettségi jegyet, plusz felvételi pontokat jelent az orosz nyelvi vizsga, mint bármely másik), a bevezetöben jelzett változások az iskolahasználók számára is nyilvánvalóan elértékteleníték az orosz és jelentösen felértékelték a nyugatinyelv-tudást. Az iskolák között megindult a küzdelem az akkortájt igencsak kevés angol, német, francia nyelvi oktató megszerzéséért, mert a legkülönbözöbb szintű és típusú oktatási intézmények egyaránt a nyugati nyelvek oktatásának ígéretével tudták az erősen fogyatkozó korosztályokból a pedagógus álláshelyek megörzéséhez szükséges számú tanulót beiskolázni. Ebben a kezdeti szakaszban a különbségek elsösorban abban mutatkoztak meg, hogy az egyes iskolákban a gyerekek hány évig kényszerültek továbbra is orosz tanulni.

A nyelvváltás (az orosz nyelv oktatásáról a nyugati nyelvek oktatására való áttérés) a hátrányos helyzetű megyékben és általában a keleti országrészen lényegesen lassabban zajlott, mint a fejlett régiókban. Az 1990/91-es tanévben a keleti országrészen általános iskoláiban az országos átlagnál 13 százalékkal többen tanultak oroszul, két év múltán – a nyelvváltásban kulcsévnék tekinthető 1992/93-as tanévben – a 19,5 százalékos országos arányt több mint 50 százalékkal haladta meg a három alföldi megyében (Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg) az orosz nyelvet tanuló diákok aránya. Újabb két év elteltével, amikor összességében már szinte elhanyagolható (1,6 százalék) volt az oroszul tanuló kisdíákok aránya, a szabolcsi gyerekeknek még mindig 15 százaléka orosz nyelvi

képzést kapott, feltehetően nem csupán Ukrajna szomszédsága miatt. (3) A kritikus mértékű nyelvtanárihiány miatt általában vidéken, különösen pedig a kisebb településeken csak évekkal később kerülhetett sor a nyugati nyelvek oktatási kínálatának megteremtésére.

A nyelvi szerkezetváltás befejeződésével, a nyugati nyelvek elérhetővé válásával az erősen motivált, érdekérvényesítésre kész és képes szülők már a több nyelv, az emeltszintű képzési formák, a korai nyelvoktatás és legfőképpen a jó minőségű nyelvi képzés megszerzésért indultak harcba. Az idegennyelv-oktatási expanzió (4), de ezzel párhuzamosan az iskolában megszerzhető nyelvtudás polarizálódása is folytatódott. Ez utóbbi állítás igazolása azonban nem könnyű, mivel az intézményes nyelvoktatás eredményének mérése önmagában szinte lehetetlen, nem lévén reprezentatív adatok a diákok iskolán kívüli nyelvtanulásáról. Annyi azonban nyilvánvaló, hogy a különbségek ebben a vonatkozásban is jelentősek, és hozzájárulnak az előnyök, illetve hátrányok halmozódásához az iskolák (iskolatípusok) és a gyerekek tekintetében egyaránt.

Megkíséreljük az iskolai nyelvoktatás hatékonyságában – a nyelvtanári hitek és kutatási eredmények szerint is – meghatározó szerepet játszó, esélykülönbségeket teremtő feltételeket a teljesség igénye nélkül számba venni, és iskolafokonként, de még inkább iskolatípusonként elemezni. A nyelvoktatásra vonatkozó hiteles adatok összegyűjtése azonban, mint látni fogjuk, csöppet sem egyszerű feladat.

Az OECD, az UNESCO vagy az Európai Bizottság által a különböző országok oktatási rendszereinek jellemzésére és összehasonlítására alkalmas legfontosabb adatokról, az úgynevezett indikátorokról megjelentetett kiadványokból az idegen nyelvek heti, illetve éves óraszámára vonatkozó magyar adatok gyakran hiányoznak. Mint ismeretes, a magyar közoktatást jelenleg két, 2001 szeptemberétől 2004-ig – a kerettantervek teljes körű bevezetéséig – pedig háromféle tanterv egyszerre szabályozza majd. Mindezen tantervek a különböző osztályfokokon eltérő időpontokban lépnek érvénybe, illetve bizonyos években és évfolyamokon az iskoláknak joguk van közülük kiválasztani a számukra megfelelőbbet. E három tanterv mindegyike tantárgyanként – így természetesen az idegen nyelvek tekintetében is – eltérő óraszámokat állapít meg, sőt az első idegen nyelv oktatásának kezdő időpontját is különböző osztályfokokra határozza meg.

E kevéssé átlátható tantervi (óratervi) helyzetben is tanulságos a magyarországi idegennyelv-oktatás legfontosabb mutatóinak átlagértékeit, szórásait megvizsgálni, és az 1998/99-es tanévről rendelkezésre álló európai adatokkal összevetni.

Az idegen nyelvek oktatására fordított idő

A nyelvórák heti gyakorisága

A központi tantervi dokumentumok többségének előírásai szerint Magyarországon is, az európai országok többségéhez hasonlóan, heti három alkalommal vesznek részt a tanulók az első nyelvként tanult, rendszerint angol vagy német órákon. Figyelemre méltó azonban, hogy hazánktól eltérően az európai országok többségében (5) a tantervi szabályozás rendkívül szűk sávban mozog az elsőként tanított kötelező idegen nyelvek órásmait tekintve. (1. táblázat) Az adatközlő országok egyik felében minden pedagógiai ciklusban, minden tanuló számára meghatározzák a nyelvórák kötelező órászámát, illetve a heti nyelvórák gyakoriságát, a másik felében – rendszerint a különböző középiskolák eltérő képzési céljaira tekintettel – a tizenhat éveseknél az egységes szabályozást felváltja a nyelvórászámok alsó és felső határának a központi tantervben történő rögzítése. Alsóbb osztályfokokon azonban az ilyen megengedő szabályozás ritka, mivel az államok többsége az egyenlő esélyek biztosítását óratervi eszközökkel is biztosítani kívánja. Nem meglepő tehát, hogy a tízéveseknél mindössze a német és osztrák szabályozás ad lehetőséget egy-egy óra eltérésre a minimálisan kötelező és a maximális heti órászám között, másik 4 országban pedig az alsó középfokú (lásd: 13 évesek) oktatásban van ilyen mozgástér. (6)

átlag	10 évesek	13 évesek	16 évesek
EU-tagországok*	2,8–2,9	3,3–3,5	3,2–3,6
tagjelölt országok*	2,8–3,1	2,6–2,9	2,5–3,7
Magyarország**	0–3,0 (8)	1,7–3,0	2,0–3,0

1. táblázat. Az első kötelező idegen nyelv átlagos heti gyakorisága/óraszámja az Európai Unió tagországaiban (n=12), a tagjelölt országokban (n=9) és Magyarországon. (7) Forrás: *Foreign Language Teaching in Schools in Europe (Eurydice, 2001) alapján saját számítások; ** Hetes óratervezés az általános iskoláknak, Gimnáziumi óratervezés 1988; Nemzeti alaptanterv 1995, Az alap- és középfokú oktatás kerettantervei 2000.

Magyarországon – részben a három központi tanterv ('78-as tanterv, NAT, kerettantervek) egymás mellett élése, részben a Nemzeti alaptantervben a minimum-maximum határok viszonylag tág nyitása következtében – már a kötelező órák központi szabályozásának szintjén is minden iskolafokon jelentős óraszámkülönbségek adódnak az egyes tanulócsoportok között. Ehhez járul, hogy az iskolák többsége a tehetségfejlesztésre, hátránykompenzálásra, csoportbontásra szánt, úgynevezett nem kötelező tanórai foglalkozások terhére is tanórákat, leggyakrabban éppen idegennyelv-órákat szervez. (9) Márpedig a szabadon választható foglalkozások óratömege hazánkban nemzetközi összehasonlításban meglehetősen magas, például a 12–14 éveseket befogadó évfolyamokon átlagosan 22 százalék, míg az OECD-országok átlaga ugyanennél a korosztálynál 8 százalék. (10) A nyelvoktatásban is erős differenciálódás mutatkozik az oktatási intézmények között annak függvényében, hogy a fenntartók a nem kötelező óraszám hány százalékát bocsátják az iskolák rendelkezésére, a kapott óramennyiségből hogyan részesül az idegen nyelv, azaz jut-e a nyelvórák számának növelésére és/vagy csoportbontásra.

Akár nyereségként ünnepeljük a helyi tantervi programok diverzifikációját, akár az esélykülönbségek növekedése miatt aggályosnak tarjuk azt, jelenleg a legnagyobb problémát az új rendszer átláthatatlansága, az alapinformációk hiánya okozza. Minthogy az iskolák a központi tantervben megadott óraszámokat egyszerűen nem tartják be – a nyelvtanárok hiánya miatt elvesznek belőle vagy hozzáadnak a fakultatív foglalkozások keretéből, illetve a fenntartók által megfinanszírozott többlet-órakeretből –, valóságos adatokat az idegen nyelvi óraszámokról teljes körű statisztikai adatszolgáltatás (11) híján csak a költségessége miatt viszonylag ritkán alkalmazott nagymintás, országosan reprezentatív adatfelvételek segítségével nyerhetünk. Egy ilyen vizsgálat adatsorával szeretnénk illusztrálni (2. táblázat), hogy Magyarországon a különböző pedagógiai ciklusokban és iskolatípusokban mennyire jelentős az óraszámok szóródása.

13 évesek (7. évfolyam)		16 évesek, gimnázium (10. évfolyam)		16 évesek, szakközépiskola (10. évfolyam)	
heti óraszám	iskolák %-a	heti óraszám	iskolák %-a	heti óraszám	iskolák %-a
< 3	30,6	< 3	28,6	< 3	70,9
3	31,4	3	28,6	3	11,4
4	19,3	4	26,2	4	6,3
5	7,7	5	4,7	5	3,8
> 5	11,0	> 5	11,9	> 5	7,6

2. táblázat. A heti idegen nyelvi óraszámok* megoszlása az általános és középiskolai helyi tantervekben az 1998/99-es tanévben. Forrás: A helyi tanterv-kutatás adatbázisa. (12) *Az iskolák heti nyelvi óratömeget a gimnáziumok esetében és a szakközépiskoláknál (13) (a két kötelező nyelvre tekintettel) osztottuk kettővel, így az itt megadott átlagos óraszámok nyelvenként értendők (14), míg a 7. évfolyamon a teljes idegennyelvi óratömeget egy nyelvre vonatkoztatva jelenik meg.

Távol áll tőlünk, hogy az oktatás eredményességében meghatározó jelentőséget tulajdonítsunk az óraszámok nagyságának, mint ahogy az örvendetesen szaporodó hazai nyelv-

vi tudásmérések eredményei is ritkán mutatnak erős pozitív korrelációt a nyelvismeret és a nyelvórak gyakorisága között (sőt!) (15), annyit azonban meg kell állapítani, hogy az egyes iskolák, osztályok közötti range rendkívül nagy. Az Európai Unió tagországaihoz viszonyítva minden pedagógiai ciklusban és iskolatípusban (különösen a szakképző iskolákban) túlságosan magas a hatékony nyelvtanításra teljesen alkalmatlannak tartott (16), heti két alkalommal folyó nyelvi képzések aránya.

A nyelvtanulás hossza a kötelező iskolázáson belül

Az európai országok többségéhez hasonlóan az iskolázás kezdeti időszakában nincs kötelező nyelvtanítás Magyarországon. Az uniós és a csatlakozásra váró országok körében egyaránt leggyakoribb 9 éves kori kezdéssel szemben a 78-as tanterv és az általános iskolák kerettanterve a 4. osztálytól (10 éves kortól), a NAT pedig az 5. osztálytól induló nyelvtanítást tette kötelezővé. Ritkán, de előfordul más európai országban is, hogy valamely iskolatípusba járó gyerekcsoport számára megszűnik a kötelező nyelvtanítás a tankötelezettségi koron belül, hazánkban azonban egy-egy kohorsz harmadát érintette ez a gyakorlat. A szakmunkásképző iskolákba járók döntő többségének ugyanis nem kellett és általában nem is lehetett idegen nyelvet tanulnia 1998-ig, a NAT bevezetéséig. Az egymástól eltérő, de a korai nyelvtanítást – a kerettanterv esetében bizonyos korlátozással – megengedő szabályozás miatt a kötelező iskolázáson belül meglehetősen különböző a nyelvtanulás hossza. Az általános iskolák közel 29 százalékában az iskolába lépéssel kezdetét veszi a nyelvtanítás, ez az arány második osztályra nem változik (17), harmadikra viszont megduplázódik, míg a negyedik osztályosok néhány százalék híján mindannyian tanulnak egy idegen nyelvet. Bár a NAT felmenő rendszerű bevezetése hivatalosan még nem érte el az 5. osztályt, a hátrányos helyzetű, kis tanulólétszámú községi iskolák igazgatói interjúk során az alaptantervre hivatkozva jelezték, hogy legalább egy tekintetben ők már bevezették a NAT-ot, mivel csak 5. osztálytól kezdődik intézményükben az idegen nyelv oktatása. (18)

Míg a tankötelezettség megszűnéséig (16 éves korig) a magyar diákok többsége hét évig tanul nyelvet (nyelveket), addig egy jelentős kisebbségnek tíz éven át van erre ingyenes lehetősége. Ugyanakkor csak a 2000/2001-es tanévben szűnt meg az a méltatlan helyzet, amely lehetővé tette, hogy a tanulók harmada öt évnyi, 14 éves korban végleg lezáruló nyelvtanulással lépjen ki a nyelvismeret tekintetében is egyre igényesebb munkaerőpiacra.

Nyelvtanításunk szemérmesen agyonhallgatott fogyatékosága, hogy évente az általános iskolai tanulók 2–4 százalékát felmentik az idegen nyelv tanulása alól. Ezt a felmentést a szülő vagy az iskola kezdeményezésére a területileg illetékes nevelési tanácsadó engedélyezi általában két évi sikertelennek minősített nyelvtanulás után. Bár a felmentettek száma az utóbbi öt évben felére, az 1994/95-ben nyilvántartott 37 887-ről (3,8 százalék) 1998/99-ben 17 819-re (1,9 százalék) csökkent, ez a jelentős hátrány az érintett gyerekek elől elzárja a minőségi továbbtanulás útját, és munkaerő-piaci esélyeiket is jelentősen csökkenti.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a középfokú iskolatípusokba járó diákok az iskolarendszerbe való belépésüktől kezdődően mindösszesen hány évig részesülhetnek idegennyelvi képzésben a különböző végzettség megszerzéséig, ismét csak tág határokat kapunk. A középiskolába járók 8–12 (13), a szakiskolások 6–8 (10) évig tanulhatnak nyelvet (nyelveket) teljes iskolai pályafutásuk alatt. Bár ismét szeretnénk elkerülni még a látszatát is annak, hogy a tanulási idő jelentőségét túlértékeljük, annyit mindenképpen el kell mondani, hogy tizenkét évnyi nyelvtanulás általában kedvezőbb esélyt teremt legalább egy vagy két nyelv alkalmazóképes (B1, B2 szintű (19)) tudásának megszerzésére, mint a hat évnyi.

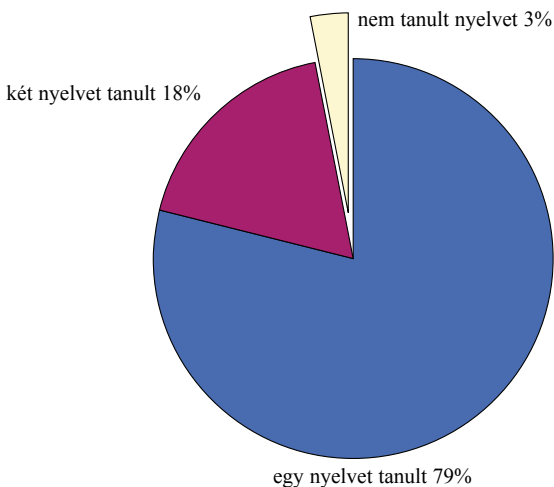
A nyelvi csoportok nagysága

Az eredményes nyelvtanítás feltételei között – a nyelvórak számához hasonlóan – kiemelten fontos szerepet tulajdonít a nyelvtanári szakma és ennek nyomán a közvéle-

mény az oktatott gyerekek számának. Hazánkban a csoportbontásra fordítható iskolai tanóra keretek felosztásánál általában erős prioritást kap a nyelvoktatás, nemzetközi összehasonlításból azonban kitűnik, hogy az országok többségében a nyelvórákra nem állapítanak meg a többi tantárgyétól eltérő tanulólétszámot. Az uniós országok közül kizárólag Ausztriában és Portugáliában, a csatlakozásra váró országok közül viszont többen is maximálják az egy nyelvi csoportban tanulók számát, átlagosan 25 főben. Ez bizony a hazai nyelvtanárok által elfogadhatónak tartott csoportlétszámoknál jóval magasabb, mert ennél Magyarországon a helyzet jelenleg is lényegesen kedvezőbb. Az általános iskolákban átlagosan 14,3 volt az egy nyelvi csoportra jutó gyerekek száma az elmúlt tanévben, így nem tűnik teljesíthetetlen feltételnek a kerettantervi rendeletnek az az előírása (20), amely az emeltszintű nyelvoktatás indítását csak csoportbontásban (azaz a tanulólétszámot az alsó tagozaton 13, a felsőn 15, a középiskolában 18 főben maximálva) engedélyezi. Természetesen az iskolák közötti különbségek ebben a tekintetben is rendkívül nagyok, az általános iskolai osztályok közel harmadában, a középiskolai osztályok 10–20 százalékában teljes osztálylétszámmal folyik az idegen nyelvek oktatása, míg elsősorban a gimnáziumokban a két leginkább kedvelt nyelv mellett második nyelvként tanított francia, olasz, spanyol órákon nem ritka a tíz alatti tanulólétszám.

A nyelvoktatás induló feltételei a középfokú oktatásban

Az általános iskolákban az idegen nyelvi tudásmérések (21) tanúsága szerint nagyon is eltérő peremfeltételek között, nagyon is eltérő eredményességű nyelvoktatás folyik. Sajátos módon azonban a legalapvetőbb nyelvoktatási indikátorokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy legalábbis a három középiskolai típusban (gimnázium, vegyes középiskola, szakközépiskola) az idegen nyelvi előélet szempontjából meglepően hasonló összetételű gyerekek kezdik meg tanulmányaikat. A gimnáziumokba ma már a diákok 2,7 százaléka ugyanúgy előzetes nyelvtanulás nélkül is felvételt nyer, mint a szakközépiskolákba, és mindhárom iskolatípusban azonos arányban találunk két nyelvet (22) is kapcsolatba került tanulókat (1. ábra).



1. ábra. A középiskolákba felvett 9. osztályos tanulók általános iskolai idegennyelv-oktatásának főbb mutatói 1999/2000. (Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa (23))

Ugyancsak szinte azonos hosszúságú általános iskolai nyelvtanulásról számoltak be a fiatalok a különböző középiskola-típusokban (gimnázium: 5,69; vegyes középiskola:

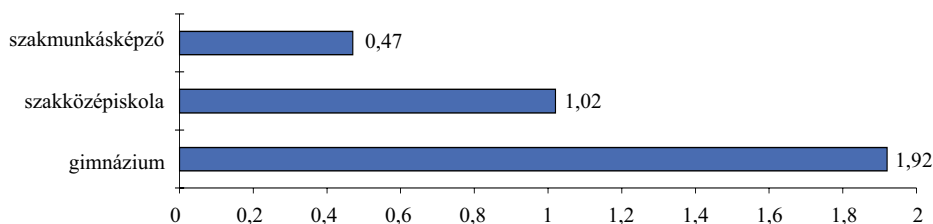
5,60; szakközépiskola: 5,63 év), és a kutatás adatai szerint az iskolán kívüli nyelvoktatásban is egyforma arányban (17–18 százalék) és időtartamban (2,3 év) vettek részt. Sajnálatos módon a szakmunkásképző iskolákba kerülő gyerekek általános iskolai nyelvi képzéséről nem történt hasonló adatgyűjtés.

A nyelvoktatás mutatói a középfokú oktatás iskolatípusaiban

A középfokú oktatás három meghatározó intézménytípusában, a gimnáziumokban, a szakközépiskolákban és a szakmunkásképzőkben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságának/eredményességének különbözősége közismert. Mivel az előző fejezetben ismertetett kutatás eredményei szerint legalábbis a gimnáziumi és a szakközépiskolai nyelvoktatás induló feltételei azonosak, feltételezhető, hogy a nyelvoktatásban meghatározó esélykülönbségek nagy valószínűséggel nem (vagy nem meghatározó módon) az egész iskolarendszerű képzésen keresztül kumulálódó hatások eredőjeként, hanem döntő módon a középfokú oktatásban jönnek létre.

Az oktatott nyelvek száma

Ha pusztán az oktatási intézmények által nyújtott idegennyelvi szolgáltatás legalapvetőbb mutatóját, a tanított nyelvek számát vizsgáljuk, akkor is egyértelmű, hogy a három középfokú intézménytípus közötti különbségek rendkívül nagyok, évtizedek óta rögzültek, s így a háromféle képzési út teljesen eltérő esélyt nyújt a leendő „európai polgároknak” az egyéni boldoguláshoz, a jó munkaerőpiaci pozíció megszerzéséhez ajánlott két idegen nyelv (24) elsajátításához (2. ábra).



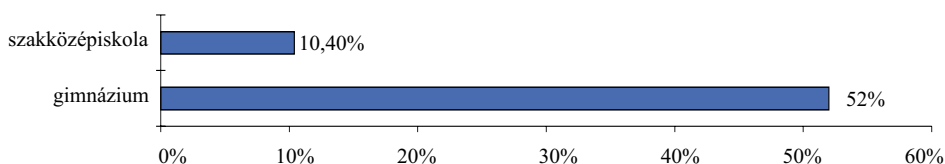
2. ábra. Az egy tanulóra jutó tanult nyelvek száma a különböző középfokú oktatási programokban 1999/2000. (Forrás: KSH)

A középfokú oktatás erősen determináló szerepe nyilvánvalóan az általános iskolai idegennyelv-oktatás gyengeségeivel és az alap- és középfok közötti átmenet anomáliáival is magyarázható. Magyarországon sokan kényszerülnek arra, hogy új nyelvet kezdjenek tanulni középfokon (mások saját akaratukból váltanak), de a korábbi nyelvet folytató többségének általános iskolában megszerzett nyelvtudása is rendkívül szerény. Szakértői vélemények szerint az első idegen nyelv elsajátításánál ma még szinte figyelmen kívül hagyhatók az alapfokú iskolai nyelvóraszámok. Ezt vallják a középfokú tanárok is, amikor a tanulók rendkívül heterogén nyelvtudására hivatkozva teljesen kezdő vagy újrakezdő szintről indítják a nyelvi csoportok 77 százalékát. (25) Érdemes a 9. osztályos tanulók adatai alapján kiszámítani, hogy az első nyelv általános iskolai oktatására átlagosan 5,64 éven át fordított évi 111 (heti 3), azaz összesen 626 óra az esetek többségében lényegében pénzkidobásnak minősül!

Az emeltszintű/emelt óraszámú képzésben részt vevők aránya

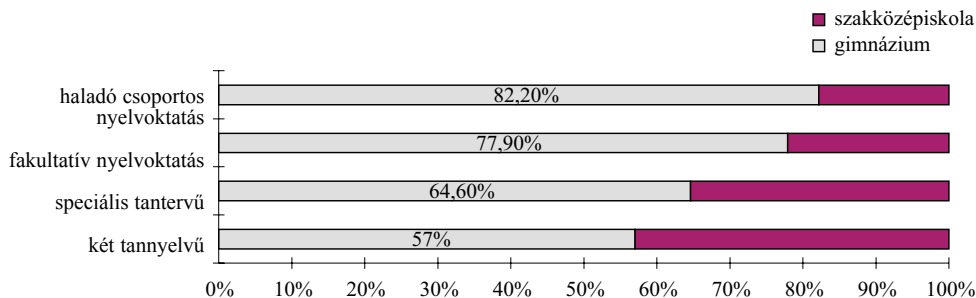
A nyelvi alapok hiánya a középfokon oktató nyelvtanárokat szinte megoldhatatlan feladat elé állítja, mert legtöbbszörnek alapóraszámban, tehát heti három órában, négy, illet-

ve két év alatt kellene a diákokat használható nyelvtudáshoz, sőt a szülők és a felsőoktatás elvárása szerint lehetőleg középfokú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványhoz juttatni. A szakmunkástanulóknak (emelt óraszámú képzés híján) 222 nyelvóraban nincs valódi esélyük egyetlen idegen nyelv elsajátítására sem, ha a szakképző évfolyamokon nem folytatódik a nyelvtanulás. Nincs áttörés e tekintetben a szakközépiskolákban sem, ahol a tanulók 89 százaléka még mindig csak alapóraszámban (444 óra) tanul nyelvet, pedig a tényleges szakképzésnek az érettségi utáni időszakra való kitolásától, a képzési idő meghosszabbodásától a szakértők a középiskolai évfolyamokon (9–12. évfolyam) a gimnáziumi és szakközépiskolai oktatás tartalmi és színvonalbeli közeledését várták ezen a területen is. Az intenzív nyelvtanításnak inkább csak a gimnáziumokban van hagyománya, ennek is köszönhető, hogy a gimnazisták 52 százaléka emelt szintű képzésben tanulta az egyik nyelvet 1999/2000-ben, s így jó esélyt (600 feletti óraszám) kapott az első nyelv magas színvonalú elsajátítására (3. ábra).



3. ábra. Emelt szintű nyelvtanításban részt vevő tanulók aránya a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban 1999/2000. (Forrás: OM közoktatási statisztika)

A közoktatási statisztikai rendszer az emeltszintű képzés négy formájáról – két tanítási nyelvű, speciális tantervű, fakultatív, egyéb haladó – szolgáltat adatokat, de a közvélemény ezeknek a többségét továbbra is nyelvi tagozatoknak nevezi. Bár ma már minden képzési szinten minden intenzív nyelvtanítási forma megtalálható, csak a középiskolákban érinti a diákok nagy tömegeit (1999/2000-ben több mint 100 000 tanulót). Az emeltszintű idegennyelv-oktatásban való részvétel nem csupán a lényegesen magasabb óraszámok miatt kínál jobb esélyt az idegen nyelv elsajátítására, hanem leginkább talán azért, mert mindenütt az adott iskola legjobb nyelvtanárai tanítanak ezekben a programokban. A különböző szintű/intenzitású középiskolai idegen nyelvi képzési formák iskolatípusonként vegyes képet mutatnak, de a gimnazisták dominanciája minden emelt óraszámú nyelvtanítási programban jellemző.



4. ábra. Az emeltszintű nyelvtanítás különböző formáiban részt vevő gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók aránya (%), 1999/2000. (Forrás: OM közoktatási statisztika)

Az emeltszintű programok közül érdekes módon a legkésőbb, 1987-ben indult két tanítási nyelvű oktatásban a legkisebb a gimnáziumok fölénye. A két tannyelvű szakkép-

zés terjedését nagyban segítette a világbanki támogatás, de az elmúlt években a főváros is jelentős kétnyelvű szakközépiskolai fejlesztést hajtott végre. A legigényesebb idegen nyelvi képzési formában részt vevő szakközépiskolák példája dinamizálhatja a szakképző iskolák nyelvoktatását a szaknyelvi képzés vonatkozásában is.

A nyelvoktatás eredményessége a középiskolákban a nyelvvizsgák tükrében

Magyarországon a kötelező iskolázásban megszerezhető tudásfélések közül a nyelvtudás az egyetlen, amelynek korai (14 éves kortól lehető), külső (iskolarendszeren kívüli), standard és viszonylag objektív – az iskola és a munka világában egyaránt elfogadott – megmértetési lehetősége, minősítési rendszere van. Az állami nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez korábban olyan előnyök (idegen nyelv további tanulása alóli mentesítés, jeles érettségi, felsőoktatási felvételnél magas plusz pontszám, nyelvpótlék), ma pedig már hiányához olyan hátrányok (nem lehet felvételizni bizonyos szakokra, nem lehet diplomát, tudományos fokozatokat szerezni, állásokat megpályázni stb.) kapcsolódnak, amelyek erősen motiválják a diákokat is a nyelvvizsga letételére minél korábbi életkorban. Emiatt a hazai középiskolákban az iskolai nyelvtudás elismerésének hagyományos formája (az érettségi) helyett egyre inkább a nyelvvizsga vált az igazi mércévé, sőt a nyelvtanulás tulajdonképpen céljává. Ezért talán elfogadható, ha az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának becsléséhez közvetett adatként mi is megpróbáljuk felhasználni a nyelvvizsgaeredmények alakulását, bár természetesen tudjuk, hogy a vizsga sikere érdekében a diákok egy (nagy) része különórákat is vesz.

A nyelvtudás intézményenkénti, illetve iskolatípusonkénti eloszlását jól mutatja, hogy a középiskolai évek alatt a tanulók hány százaléka tesz sikeres nyelvvizsgát, erről azonban hazánkban egészen pontos statisztikák nem készülnek. A Felsőoktatási Felvételi Iroda évente közzéteszi a 100 felvételiző tanulóra jutó nyelvvizsgák száma szerint a középiskolák rangsorát, amelynek alapján jó becslést tehetünk a nyelvtudás oktatási intézmények szerinti megoszlására.

A középiskolák két típusa közötti színvonalkülönbség ebben az értékelési dimenzióban, azaz a kimenet oldaláról is markánsan megmutatkozik. Nyolc tanév (1991/92-1998/99) átlagában a gimnáziumok 9,2 százalékában a továbbtanulásra jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya meghaladta a 100 százalékot, 43,2 százalékában az 50 százalékot és 88,6 százalékában a felvételizők több mint 20 százaléka állami nyelvvizsga birtokában kísérelte meg a bejutást a felsőoktatásba. Ugyanezek az arányok a szakközépiskoláknál: 100 százalékos nyelvvizsga az intézmények 0,6 százalékánál; 50 százalékos a 3,4 százalékánál és legalább 20 százalékos az iskolák 14,6 százalékánál.

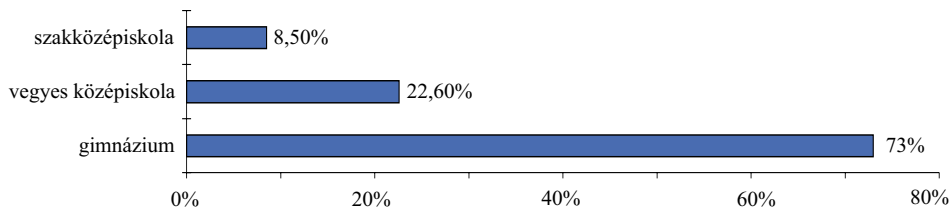
Az egy felvételizőre jutó nyelvvizsgák arányában az úgynevezett vegyes középiskolák majdnem kétszeresen felülmúlják a szakközépiskolákat, ugyanilyen arányban elmaradnak viszont a gimnáziumoktól. (26)

	gimnáziumok	vegyes iskolák	szakközépiskolák
felvételizők/végzősök*	84	52	34
nyelvvizsgával rendelkezők/felvételizők**	87	44	25

3. táblázat. A végzősök közül felvételiző, illetve a felvételizők közül nyelvvizsgával rendelkező középiskolás diákok aránya a tiszta profilú gimnáziumokban és szakközépiskolákban, illetve a vegyes középiskolákban az 1998/99-es tanévben (%). (Forrás: *Jelentés a közoktatásról 2000 (27); **Neuwirth, 1999)

A felsőoktatási felvételre jelentkező, nyelvvizsgával rendelkező tanulók számából és arányából mint közvetett adatból kis hibahatárral megbecsülhető a különböző képzési programmal működő iskolák nyelvoktatásának eredményessége. (28) A nyelvvizsga-

adatok együtt tartalmazzák valamennyi vizsgaszint eredményét, de minthogy a sikeres vizsgák közül meghatározó a középfokú, viszont jelentéktelen és azonos nagyságrendű az alap- és a felsőfokú állami (vagy honosított) nyelvvizsgák aránya, némi egyszerűsítéssel elmondható, hogy az 5. ábra az erős közepes (B2) nyelvtudással rendelkező végzős középiskolai tanulók arányát mutatja be.



5. ábra. Az érettségizettek közül nyelvvizsgát szerzettek aránya a különböző típusú középiskolákban az 1999–2000 tanévben. (Forrás: Neuwirth Gábor adatai alapján saját számítások)

Mindennapi tapasztalat, hogy a különböző középiskola-típusok igencsak eltérő nyelvtudással bocsátják újtukra végzős tanulóikat, de a nyelvvizsga-bizonyítványok megszerzésében mutatkozó több mint nyolcszoros esélykülönbség okainak feltárása további kutatásokat, igen alapos elemzést kíván. A tanulmányban számba vett, elsősorban iskoláktól függő tényezők (tanított nyelvek száma, óraszám, csoportlétszám, emelt szintű programok) mellett a tanulói jellemzők (motiváltság, aspirációs szint), illetve a pedagógussal kapcsolatos változók (szakképzettség, leterheltség, módszertani kultúra) a különbségek nagy részét vélhetően megmagyaráznák, a nyelvtudás alakulását meghatározó hatásrendszer felvázolása nyilvánvalóan túllépi ennek az írásnak a kereteit.

Végezetül érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az alkalmazóképes nyelvtudás megszerzésének esélyei nemcsak a középiskolák, hanem a települések típusai szerint is különbözőek, legnagyobb esélyük a budapesti gimnáziumokba járó tanulóknak van erre, a legkisebb pedig a kisvárosi szakközépiskolásoknak. A legtöbb nyelvvizsgázott felvételizővel rendelkező 10 gimnáziumból 6 budapesti, az országos ranglista első 30 helyezettjéből 17 fővárosi. A középiskolák nyelvvizsgák szerinti rangsora nem esik egybe a sikeresen felvételiző tanulók aránya alapján képzett sorrenddel. Az előbbiben sokkal nyomasztóbb a fővárosi fölény, mint a felsőoktatási felvételeknél. A sorrend alapján egyértelműen megállapítható, hogy még a gyengébb budapesti gimnáziumok is igen nagy súlyt fektetnek a nyelvtanításra, nyelvvizsga-előkészítésre, míg a vidéki középiskolák közül csak a két tanítási nyelvűek, illetve az osztrák határ közelségéből profitálók tartják velük a lépést. Ebben a modernizációs folyamatban egyelőre lemaradtak még az erős, tradicionálisan jónak számító megyeszékhelyi elitiskolák és a vidéki egyetemi-főiskolai gyakorlóiskolák is.

Jegyzet

- (1) TERESTYÉNI Tamás: *Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon a kilencvenes években*. Educatio 2000. tél.
- (2) VÁGÓ Irén: *Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet*. In: VÁGÓ Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a '90-es években*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Bp, 1999.
- (3) IMRE Anna: *Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra*. In: VÁGÓ Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ – Okker Kiadó, Bp, 1999.
- (4) VÁGÓ Irén: *Az oktatás tartalma*. In.: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000. VÁGÓ Irén: *Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a '80-as '90-es években – Eredmények és problémák*. Educatio 2000. tél.
- (5) Hazánknál liberálisabb szabályozás csak az Egyesült Királyságban, Finnországban, Hollandiában és Svédországban működik, ahol vagy teljes egészében az iskolák dönthetnek az idegennyelv-órák heti gyakoriságáról,

vagy csak a kötelező minimumot határozzák meg a központi dokumentumok, illetve a kötelező iskoláztatás teljes időtartamára meghatározott teljes idegen nyelvi óramennyiséget az iskolák saját elképzelésük szerint ütemezhetik.

(6) *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Eurydice, Brussels, 2001.

(7) Az iskolai idegennyelv-oktatás csaknem teljes európai körképét felrajzoló kiadvány *Time allocated to foreign language teaching* című fejezetében a magyarországi adatok nem szerepelnek, arra való hivatkozással, hogy a Nemzeti alaptantervben konkrét óraszámok nem, csak a teljes órátömeghez viszonyított minimum és maximum arányok szerepelnek. Ezért a hazai adatokat az 1988-as központi óratervből, a NAT idegen nyelvi óratervi arányaiból, illetve a kerettantervi óraszámokból magam számítottam ki, és az előforduló legalacsonyabb és legmagasabb értékeket szerepeltettem a táblázatban. Az adatok minden esetben az első kötelezően tanult nyelvre vonatkoznak.

(8) A NAT 4. osztályban nem tette kötelezővé idegen nyelv tanulását, ez a szabályozás azonban a felmenőrendszerben történő bevezetés miatt csak a 2001/02-es tanévben vonná maga után az általános iskolák negyedik évfolyamain az idegennyelv-oktatás eltörlését. Erre azonban nyilvánvalóan nem fog sor kerülni, mert szeptemberig az iskolák ahhoz az alsó-tagozatos kerettantervhez igazítják a helyi tanterveiket, amelyben újra helyet kap heti három alkalommal a nyelvoktatás.

(9) A közoktatási törvény 1999-es módosítása azzal próbálta korlátozni a nem kötelező órakeretnek a „tanórásítását”, hogy tanulói kéréshez és szülői írásbeli nyilatkozathoz kötötte ezen foglalkozások megszervezését és a tanulók részvételi kötelezettségét. A kerettantervi rendelet 8. §-a további szigorításaként kimondta, hogy a tanulók terhelésének felső határaként a heti óraszám az 1–6. évfolyamon két, a 7–12. évfolyamon pedig maximum három órával haladhatja meg a kötelező órák számát.

(10) *Education at a Glance*. OECD, Paris, 2000.

(11) A tantárgyi óraszámok gyűjtésére először a 2000/01-es tanév októberi statisztikájában történt kísérlet, de az adatok 2001. május végéig még nem voltak hozzáférhetőek.

(12) Az országos, település- és iskolatípus szerint reprezentatív vizsgálatot az OM megrendelésére az OKI Kutatási Központjának szakmai irányításával a Szocio-Reflex Kft. végezte közel 800 általános és mintegy 350 középiskolában 1998/99 fordulóján.

(13) A szakközépiskoláknál a NAT kötelezővé tette a 9–10. osztályban két idegen nyelv oktatását, ezért osztottuk el a helyi tantervi órátömegüket két nyelv között. (Azóta a kerettanterv eltörlötte a 2. idegen nyelv oktatási kötelezettségét ebben az iskolatípustban.)

(14) Néhány más (pl. 6–8 osztályos gimnáziumok körében végzett) kutatásból tudjuk, hogy az első és második idegen nyelv tényleges heti óraszámai rendszerint különbözöek. Például a 2. táblázatban átlagosan heti négy órával szereplő intézmények többségében az összesen 8 nyelvi óra jellemzően 5+3 arányban oszlik el a két idegen nyelv között.

(15) BORS Lídia – NIKOLOV Marianne – PÉRCSEICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia 1999/3. sz. ALDERSON, J. Charles: *Exploding Myths: Does the Number of Hours per Week Matter?* In: ALDERSON, J. Charles – NAGY Edit – ÖVEGES E. (szerk.): *English Language Education in Hungary: Part II*. The British Council, Hungary, 2000. BORS Lídia – LUGOSSY Réka – NIKOLOV Marianne: *Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban*. Iskolakultúra 2001/4. sz. (16) SZÉPE György: *Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések*. In.: SZÉPE György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra-könyvek 7. Iskolakultúra, Pécs, 2001.

(17) Az adatok a helyitanterv-kutatás adatbázisából származnak.

(18) VÁGÓ Irén: *A tanulói továbbhaladás jellemzői a hátrányos helyzetű térségek kistépeléseinek iskoláiban*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Bp, 2000.

(19) Az Európa Tanács ajánlásaiban szereplő 6 nyelvhasználati szint közül a középső kettő.

(20) Kerettantervi rendelet 5. § (3) c

(21) BORS Lídia – NIKOLOV Marianne – PÉRCSEICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia 1999/3. sz. BORS Lídia – LUGOSSY Réka – NIKOLOV Marianne: *Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban*. Iskolakultúra 2001/4. sz.

(22) Az esetek egy részében feltehetően nem két nyelv párhuzamos tanulásáról van szó, hanem iskolaváltás vagy nyelvpedagógus cserélődése miatti kényszerű nyelvváltásról.

(23) Ezúton mondok köszönetet NEUWIRTH Gábornak kutatási adatainak átadásáért. A kutatásban valamilyen 9. osztályt kezdő középiskolást megkerestek egy rövid kérdőívvel, melyben többek között általános iskolai nyelvtanulásával kapcsolatos kérdéseket tettek fel. A kérdőívet a tanulók valamivel több mint 70 százaléka töltötte ki. Az eredményekről lásd részletesebben: NEUWIRTH Gábor: *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Bp, 2000.

(24) Az Európai Unió Oktatási Minisztereinek Tanácsa 1995-ös határozata szerint a tagországok szükségesnek tartják, hogy minden tanulónak – függetlenül attól, hogy milyen oktatási formában vesz részt – lehetősége legyen két nyelv elsajátítására.

(25) EINHORN Ágnes

(26) NEUWIRTH Gábor: *III. kutatási jelentés. A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtése, csoportosítása, megőrzése és közzététele*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Bp, 1999.

(27) HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 2000.

(28) Nyelvvizsga-bizonyítvánnyal olyan középiskolai tanulók is rendelkeznek, akik nem kívánnak továbbtanulni, az ő adataik azonban iskolatípus szerinti bontásban nem állnak rendelkezésre. Szakértői becslések szerint arányuk a középiskolás népességben belül nem éri el a 0,5 százalékot, ezért elemzéseink ezzel az adathiánnyal is érvényeseknek tekinthetők.

Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban

Az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája

Tekintettel Magyarország tervezett csatlakozására az Európai Unióhoz, továbbá az idegennyelv-tudás ennek is köszönhető felértékelődésére mind a magyar, mind a nemzetközi gazdasági és kulturális életben, az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatás egyik igen fontos megoldandó kérdése, amelyre fokozott várakozással tekint az egész társadalom. Az iskolai nyelvoktatás feltételeinek javítását igénylik a szülők, a diákok és maga a nyelvtanári szakma is. Az Oktatási Minisztériumban 1999 végére elkészült egy fejlesztési stratégia, amelynek legfontosabb elemeit az alábbiakban közöljük.

Estratégia összeállításakor olyan eszközök és intézkedések kidolgozását tűztük ki célként, amelyek reális alapot teremtenek ahhoz, hogy a középiskolából és a felsőoktatási intézményekből a fiatalok hasznosítható nyelvtudással kerüljenek ki. Nyelvtudásuk segítse egyéni boldogulásukat, serkentse őket más népek és kultúrák megismerésére és megértésére, valamint a magyar kultúra értékeinek terjesztésére. Igényként fogalmazódjon meg bennük a többnyelvűség, az élethosszig tartó tanulás.

A célok meghatározásakor a nyelvpolitikával foglalkozó európai dokumentumok ajánlásait is figyelembe vettük, amelyek a soknyelvű multikulturális oktatást, az élethosszig tartó tanulást és legalább két idegen nyelv ismeretét javasolják.

Fontos elvnek tartjuk, hogy az idegen nyelv-tudás megalapozása az általános és középiskolai oktatás feladata. Szakmai és pedagógiai érvek egyaránt emellett szólnak, és így lehet biztosítani azt, hogy a nyelvtudás mindenki számára elérhető legyen családja anyagi és társadalmi helyzetétől függetlenül.

Célok

Az érettségit adó középiskolák az első idegen nyelvből – építve az általános iskolában szerzett alapokra – az Európa Tanács

hatfokú (A1, A2, B1, B2, C1, C2) skálájának legalább küszöbszintjére (B1), a második idegen nyelvből, amely a gimnáziumokban kötelező, az említett skála legalább A2 szintjére készítsék fel a tanulókat.

A szakképzésben az ettől eltérő követelményeket a kerettantervek szabályozzák. Az eltérések kidolgozásánál a szakmai nyelvi kompetenciák fejlesztése kerüljön előtérbe.

Szorgalmazzuk, hogy a szakközépiskolák helyi idegen nyelvi tantervei elsősorban szaknyelvi komponenssel egészítsék ki a kerettantervi követelményeket.

Az érettségi reform bevezetésével az idegen nyelvi érettségi épüljön be az elismert nyelvvizsgák rendszerébe, és ezzel a közoktatásból kerüljön ki a piaci alapon működő nyelvvizsgáztatás.

Az idegennyelv-oktatás minőségének biztosítása érdekében 2001 után már csak szakképzett nyelvtanárok taníthassanak idegen nyelvet a közoktatásban.

Hosszú távon el kell érni, hogy az iskolai nyelvoktatás minél több tanuló számára biztosítsa a középtávú célként megjelölt szint fölötti szint (első idegen nyelvből Európa Tanács B2, második idegen nyelvből B1) elérését.

A fenti célok megvalósításához szükséges legfontosabb feltételek:

– Az első idegen nyelv tanítását legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamától kell kötelezővé tenni.

– Biztosítani kell, hogy legalább a gimnáziumokban a 9. évfolyamtól kötelező legyen egy második idegen nyelv tanulása.

– Lehetővé kell tenni, hogy azokban a szakközépiskolákban, ahol erre igény mutatkozik és a szükséges feltételek is megvannak, a gimnáziumokhoz hasonlóan két idegen nyelvet tanuljanak a diákok.

– Biztosítani kell, hogy legalább heti három órában tanítsuk az idegen nyelve(ke)t alap- és középfokon egyaránt.

– Lehetőséget kell adni arra, hogy ott, ahol a feltételek adottak, ennél magasabb óraszámot kaphasson az idegen nyelv.

– Hasonlóképpen lehetővé kell tenni a korai idegennyelv-oktatást azokban az általános iskolákban, amelyek rendelkeznek a korai nyelvtanítás speciális módszertanának elméletében és gyakorlatában képzett pedagógussal.

– A tanítóképzésben és a tanárképzésben is támogatni kell a korai nyelvoktatásban jártas pedagógusok képzését.

– Anyagi ösztönző rendszert kell kidolgozni a kiscso-

portos nyelvtanítás támogatásához.

– Meg kell teremteni az iskolai nyelvtanulás egységes folyamatát, hogy az első idegen nyelv esetén a középiskolai nyelvoktatás ráépüljön az általános iskolai nyelvoktatásra.

– A kísérleti szakasz lezárulása után támogatni kell az Európai Nyelvi Portfólió bevezetését a közoktatásban, minthogy a portfólió alkalmas eszköz az egymásra épülés és folyamatosság erősítésére az idegennyelv-oktatásban.

– Helyi és regionális szinten össze kell hangolni az egyes iskolák nyelvi programjait és nyelvi kínálatát annak érdekében,

hogy a jelenleginél egységesebb felmenő rendszer valósuljon meg legalább helyi szinten.

– Az idegen nyelvi érettségi követelményeit a korszerű nyelvoktatási módszerekhez és követelményekhez kell igazítani.

– Biztosítani kell, hogy az érettségi reform részeként bevezetésre kerülő egységes, kétszintű idegen nyelvi érettségi emelt szintje számítson állandóan elismert C típusú középfokú nyelvvizsgálóknak, így az ezt tanúsító bizonyítvány mindenki szá-

mára ingyen megszerzhető lesz és a külső pénzes nyelvvizsgák közoktatásban játszott szerepe megszűnik.

– Támogatni és erősíteni kell az általános iskolai nyelvoktatást nyelvtanári továbbképzésekkel, rendszeres monitorozással, az idegen nyelv-szakos tanárok pályán tartásával.

– A diplomás nyelvtanárok pályán tartására anyagi ösztönző rendszert kell kidolgozni, különös tekintettel a kistélepek általános iskoláira.

– Segíteni kell a

kéttannyelvű oktatás továbbfejlesztését, elsősorban a jelenleg még hiányzó, korszerű kéttannyelvű tankönyvek biztosításával.

– Támogatni kell a nem kéttannyelvű iskolákban is egyes tantárgyak vagy tantárgyi modulok idegen nyelven történő tanítását, ha van olyan szakos tanár, aki megszerezte az ehhez szükséges nyelvi és módszertani képzettségét.

– A tanárképzésben és a továbbképzésben is támogatni kell az előző pontban említett szakos tanári képzést.

– Az egyetemi és a főiskolai nyelvtanárképzésben egyaránt erősíteni kell a gyakorlati képzést.

Az iskolákban zajló idegennyelv-tanulás/tanítás főbb tendenciáinak nyomon követése, az esetleges korrekciók, szükséges beavatkozások időben való felismerése miatt, valamint hosszabbtávú stratégiák kidolgozásához is szükség van az idegennyelv-oktatással kapcsolatos kutatásokra, monitorvizsgálatokra. Ilyen az a monitorvizsgálat is, amelyet a Szegedi Tudományegyetem MTA Képességkutató Csoportja végzett először 2000 tavaszán, amelynek során körülbelül 30.000 – 6., 8. és 10. évfolyamon németül, illetve angolul tanuló – diák három idegen nyelvi készségét (beszédértés, olvasásértés és írás) vizsgálták meg az ország különböző településein.

– Támogatni kell az egyetemeken az idegen nyelvi szakokon egyetemi diplomát (M.Ed.) adó nyelvpedagógus szakok indítását.

– A nyelvtanári továbbképzések tartalmát a tanárok valós igényeinek figyelembe vételével kell kidolgozni, és a tanfolyamot a tanárok egyéni terhelhetőségéhez alkalmazkodva lehetőleg helyi, megyei szinten kell megszervezni.

– Minden középiskolai nyelvtanár számára biztosítani kell, hogy ha igényli, részt vehessen olyan továbbképzéseken, amelyekben részletesen megismerheti az új érettségi követelményeit és a felkészítés leghatékonyabb módszereit.

– A nyelvi kínálat sokszínűségének megőrzése érdekében támogatni kell a kevésbé tanult nyelvek oktatását.

– Az iskolai nyelvoktatás alakulásának nyomon követése, hosszabbtávú stratégiák kidolgozása miatt rendszeresen ismétlődő monitorvizsgálatokat, kutatásokat kell végeztenünk.

– Pályázati úton támogatni kell a tanórán kívüli idegennyelv-tanulást, a nemzetközi diákcsereket magyar és külföldi iskolák között, a nyelvi táborokat.

– Egyeztető fórumokat kell kiépíteni a nyelvoktató szakma minden szintje és az Oktatási Minisztérium között az információáramlás és együttműködés javítása érdekében.

Az iskolai nyelvoktatásra fordítható idő

A közoktatásban a nyelvoktatásra fordítható idő alsó határát a kerettantervi óratervet heti 3 órában szabják meg. Ennek a szabályozásnak az előnye, hogy a 4. évfolyamtól kezdődően heti 3 óránál kisebb óraszámokban nem lehet idegen nyelvet oktatni. Ezzel együtt a kerettanterv lehetővé teszi a szabadon tervezhető és a nem kötelező tanórai keret felhasználásával a magasabb óraszámú, illetve az emelt szintű idegennyelv-oktatást. A rendelet szerint emelt szintű nyelvoktatásnak számít az, ha a heti órák száma legalább 5, és a tanulói csoport létszáma nem haladja meg a köz-

oktatási törvényben előírt maximális osztálylétszám felét.

Az országos vizsgálatok szerint a NAT bevezetésekor 1998-ban az iskolák jelentős hányada olyan helyi tantervet készített, amelyben a kerettantervben most kötelezően előírt heti három óránál, illetve a gimnáziumok esetén a 9. évfolyamtól heti hat óránál kevesebb szerepelt. Az 5. évfolyamon az iskolák 27,2 százaléka, a 7. évfolyamon az iskolák 30,6 százaléka, a 8. évfolyamon az iskolák 30,1 százaléka, a 9. évfolyamon a gimnáziumok 47,5 százaléka, a 10. évfolyamon pedig a gimnáziumok 48,2 százaléka ennél kisebb órásszámmal írta elő az idegen nyelv(ek) tanítását. Ezekben az iskolákban a kerettanterv idejének bevezetése az idegen nyelvi órák számának emelését fogja jelenteni.

A régi központi tantervben az idegen nyelvi órák aránya 7 százalék volt, a NAT ezt 10 százalékra emelte fel, a kerettanterv pedig újabb 10 százalékos növeléssel ezt az arányt 11 százalékra módosította. Ez az arány megfelel az OECD-országok átlagának. Az idegennyelvi tudás az egyetlen olyan műveltségi terület volt a kerettantervek kialakításakor, amelynek esetében az iskolák számára kötelezően előírt minimum órásszámi arány a kerettantervben magasabb volt a NAT által megadott maximális aránynál. Az összes többi műveltségi terület esetében a kötelező minimumként előírt kerettantervi órásszám a NAT által javasolt minimum-maximum arányon belül maradt. A kerettanterv az idegen nyelvoktatás terén egyértelmű előrelépést jelent a NAT-hoz képest.

Az idő növelésének másik, extenzív módja az úgynevezett korai (az 1., 2., 3. évfolyamon) idegennyelv-oktatási programok bevezetése. A kerettantervi rendelet értelmében erre a célra az általános iskola első 3 évfolyamán a nem kötelező tanórai keret által biztosított órásszámok használhatók fel. A korai idegennyelv-oktatás ott hatékony, bevezetése ott indokolt, ahol a tanítást olyan pedagógus végzi, aki képzett a korai nyelvtanítás speciális módszertanának elméletében és gyakorlatában.

A nyelvtanulás egységes iskolai folyamatának biztosítása

A nyelvtanulás egységes iskolai folyamatát tartalmi szempontból a kerettantervek szabályozzák, amelyek alapján a középiskolai idegennyelv-oktatásnak első idegen nyelvből az általános iskolai nyelvoktatásra kell épülnie.

Fontos feladat hárul ugyanakkor az oktatási intézmények fenntartóira is: helyi és regionális szinten össze kell hangolniuk az egyes iskolák nyelvi programjait és nyelvi kínálatát annak érdekében, hogy a jelenleginél egységesebb felmenő rendszer valósuljon meg legalább helyi szinten. Az Oktatási Minisztérium az önkormányzati intézkedési terv kidolgozását segítő minisztériumi segédanyagban külön felhívta az önkormányzatok figyelmét arra, hogy a Köznevelési törvény 85. § (4) bekezdésében előírt önkormányzati intézkedési terv és a 88. §-ban előírt fejlesztési terv térjen ki erre a feladatra is.

Az Európai Nyelvi Porfólió megfelelő eszköz az iskolai nyelvoktatás átláthatóságának erősítésére és a folyamatosság, illetve az egymásra épülés elősegítésére. Az OM támogatásával Magyarország is részt vett a portfólió kísérleti szakaszában, jelenleg zajlik a minisztériumon belül a portfólió önkéntes alapon működő bevezetéséről a szakmai egyeztetés.

Az érettségi vizsgarendszer fejlesztése

A jelenlegi idegen nyelvi érettségi követelményei sok szempontból ellentmondanak a korszerű és kívánatos nyelvtanítási gyakorlatnak, a nyelvi érettségire való felkészülésnek többnyire nagyon kevés köze van a kommunikatív nyelvoktatáshoz, és kimondottan rosszul hat vissza a nyelvtanulásra, a készségek nagyobb részét nem is méri, túl nagy hangsúlyt fektet a nyelvtani ismeretek és a fordítási-olvasási készség mérésére. Társadalmi presztízse alacsony. Nem véletlen, hogy a középiskolai idegen nyelvi vizsgáztatás helyzete tele van ellentmondással, és külső (pénzes) vizsgák kerültek a rendszerbe.

Az idegen nyelvi érettségi követelményeit a korszerű nyelvoktatási módszerekhez és követelményekhez kell igazítani. Ez jótékonyan fog hatni a nyelvtanárok szakmai fejlődésére és a középiskolai nyelvoktatásra egyaránt.

2005-től az érettségi reform részeként bevezetésre kerülő kétszintű, standardizált idegen nyelvi érettséginek kell feloldania a rendszer jelenlegi ellentmondásait. Az érettségi reform bevezetését követően külső nyelvvizsgák már nem válthatják ki az idegen nyelvi érettségit, viszont az emelt szintű idegen nyelvi érettségi megfelelő pontszám esetén C típusú középfokú nyelvvizsgának számít majd, így az erről szóló bizonyítvány, szemben a külső vizsgabizonyítványokkal, ingyen megszerezhető.

Monitor vizsgálatok, kutatások

Az iskolákban zajló idegennyelvtanulás/tanítás főbb tendenciáinak nyomon követése, az esetleges korrekciók, szükséges beavatkozások időben való felismerése miatt, valamint hosszabbtávú stratégiák kidolgozásához is szükség van az idegen nyelv-oktatással kapcsolatos kutatásokra, monitorvizsgálatokra. Ilyen az a monitorvizsgálat is, amelyet a Szegedi Tudományegyetem MTA Képességkutató Csoportja végzett először 2000 tavaszán, amelynek során körülbelül 30.000 – 6., 8. és 10. évfolyamon németül, illetve angolul tanuló – diák három idegen nyelvi készségét (beszédértés, olvasásértés és írás) vizsgálták meg az ország különböző településein. Terveink szerint ezt a vizsgálatot két évente megismételjük.

A tanórán kívüli nyelvtanulás támogatása

Az iskolarendszerű nyelvtanulást kiegészítő nyelvtanulási formák (például nemzetközi diákcserek, intenzív nyelvi táborok) hozzájárulhatnak a nyelvtanulási igény felkeltéséhez és fenntartásához, az autonóm tanulási módszerek fejlesztéséhez.

Az Oktatási Minisztérium évente pályázatot ír ki közoktatási intézmények számára

ra nyelvtanulást segítő külföldi programok (például nemzetközi diákcsere), illetve belföldi intenzív nyelvi táborok megvalósításának támogatására. 2000-ben 50 millió forinttal támogattuk az ilyen kezdeményezéseket (összesen 106 közoktatási in-

tézményt), 2001-ben a keretösszeg összesen 93 millió forint, amelyből 300-nál több iskola jut támogatáshoz.

Kapitánffy Johanna

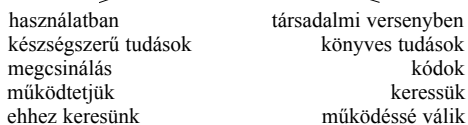
A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia

A pszichológus, különösen a történeti kirándulásokban edzett pszichológus természetesen elmondhatná, hogy a mai tudásalapú társadalom jelszórendszere klasszikus kérdéseket vet fel újra. Olyan kérdések ezek, amelyek velünk vannak a platóni és arisztotelészi tanulás-felfogás és tudásképz szembenállásától, sőt a preszókratikus gondolkodás dinamikus és a klasszikus filozófia statikus, leírásközpontú felfogásának ellentéteitől fogva, vagy a tizenkilencedik század haszonelvű és személyiségkultiváló tudásfelfogásának vitáitól kezdve.

Nem mindig visznek előre az efféle történeti kirándulások, sokszor szinte csak saját tudásunk újra-kultivációját biztosítják. Ám hogyan jelennek meg a mai pszichológiában a tudás kutatásának kérdései olyan formákban, melyek egyben a tudás elsajátításának és az elsajátítás vezérlésének, tehát a pedagógiának a vezető problémáit is érintik, néha talán új módon?

Az érvényes tudásról él bennünk egy hagyományos akadémikus kép: az érvényesüléshez vezető tudás iskolai és iskolás jellegű, mely válhat ugyan képességgé, de célja nem ez, hanem a „fejből tudott” világ. Érezzük, hogy a mai átalakulások lényegi mozzanata valamiféle átfordulás ebben: a gyakorlati, a hasznos válik az érvényes alapjává. De valahogyan nem vagyunk boldogok ettől: úgy érezzük, valami árulást követünk el. Röviden szeretném megmutatni, hogy itt igazából egy szükségszerűen kétpólusú rendszerről van szó, már ami az ember mentális építkezését illeti, s a nagy változások csak e két pólus kultivációs eltolódásait jelentik.

a tudás érvényessége: két kontextus



1. ábra

A tudások szerkezete

A mai kognitív pszichológia ismét, hangsúlyjaiban talán új módon állítja előtérbe a megismerés kettős rendszereit, azt a felismerést, hogy az emberi gondolkodás a mai terminológia szerint kettős reprezentációs rendszerek világában működik (*Slo-man*). Megfogalmazunk kettőségeket a hálózatok és a fogalmak, illetve szabályok, valamint az implicit és az explicit tudás, az automatikus és az ellenőrzött folyamatok között, hogy csak néhányat említek az *1. táblázatban* összefoglalt szembeállítások közül.

Az egyik visszatérő elképzelés szerint kettőségeink alapvető dichotómiája azzal

klasszikusabb	újító pólus
epizodikus	szemantikus
explicit	implicit
szokás alapú	szabály alapú
kijelentésszerű	készségszerű
szemantikai	pragmatikai
elméleti	elbeszélő
tudni, mit	tudni, hogyan

1. táblázat. Néhány népszerű kettős tudásrendszer a mai pszichológiában

függ össze, amit az észlelési-kategoriális-fogalmi (mit?) és az észlelési-cselekvési-eljárás módbeli (hogyan?) dimenzió szembenállásának nevezhetnénk. A fogalmi tudás világa, ahogy *Pacherie* összefoglalja, a prekonceptuális szenzoros-perceptuális építőkövektől indulna el – gondolhatunk itt akár *Vigotszkij* előfogalmaira is – s felvezetne egészen a kategorizációs teljesítményekig. „Felsőbb szinten” (ha tetszik, a kései vagy végső reprezentációs szinten) az a felfogás ez, amelyet a moduláris koncepció és a tudás leírasi felfogása képvisel, *Leibniz*től *Fodorig*, de *Platón*tól *Herbert Simon*ig is. Az érzéki világ is nyelvet alkot, illetve belső eredményeiben nyelvet formál, a gondolati rendszer propozicionális szerveződésének nyelvét. A „tudni, mit” világa ez, *Ryle* klasszikus kettőségeinek rendszerében. A „tudni, hogyan” világa áll vele szemben, a készségek és sémák (lásd *Bartlett*), a hallgatólagos tudás (lásd *Pólán*y) rendszere. Ebben a rendszerben az ív nem az érzettörédekektől vezetne a kategóriákig, hanem az integráló egészeiktől a készségszerű, függvényes szerveződést mutató cselekvéseken keresztül a társas sémákig. Hagymányosan úgy gondoltuk, ez a pragmatikus igazságfogalomnak s a tudat motoros elméleteinek megfelelő modell hordozza az adaptív szempontot, míg a másik a kontemplatív tiszta megismerő felfogást. Mai felfogásunkban úgy véljük azonban, hogy a teljes értékű adaptív szempont-hoz mindkettő kell: az észlelés és a „hogyan” világa közösen s egymásra vonatkoztatva valósítja meg a magasabb megismerést. *Jeannerod* egyenesen úgy beszél e kettőségről, mint a szemantikai és pragmatikai tudások kettősségéről. Ami a látvány világát illeti, egy eléggé jól áttekin-

hető feldolgozó rendszerbeli kettősséggel is összekapcsoljuk ezt. A szemantikus világ lenne a ventrális látórendszer megfelelője, amely tárgyközpontú perspektívából ad leírászerű reprezentációt a világról. A pragmatikus tudás pedig a dorzális látórendszer megfelelője lenne, mely a cselekvéses testi szerveződéssel, a parietális lebbennel kapcsolódik össze.

A megközelítés sorsa tanulságos pszichológiai felhasználására nézve is. Klasszikus kifejtésükben *Ungerleider* és *Mishkin* mint „hol” és „mi” rendszer kettősségére hivatkoztak erre. Mint azonban *Milner* és *Goodale*, valamint *Faille*not és munkatársai összefoglalják, az elválasztás nem tartható. A lokalizációs feltételezett rendszer is használ a tárgy azonosságára vonatkozó tulajdonságokat. Nem a kategória, hanem a cselekvésvégzés módja, a „hogyan” áll előtérben. Olyan ez, mintha a klasszikus könyvszagú és a pragmatikus-mérnöki pedagógiai koncepciók úgy is megjeleníthetők lennének, mint kétféle idegrendszeri leképzés kultivációi. Már a tárgyhoz nyúlásnak is előfeltétele, hogy tudjuk, egyáltalán mi a tárgy. A sajátosan emberi gyakorlatokhoz és cselekvésekhez hasonlóan igenis szükségünk van a kategóriákra, vagyis bele kell nyugodnunk a kettős tudásrendszerek létébe. A pedagógiára kivetítve ez azt jelenti, hogy nem kizárólagos a klasszikus és a pragmatikus tudáseszmény érvényessége – ahogyan minden kultúra is él mindkettővel –, talán azért is, mert ez a kettősség az idegrendszeri feldolgozási módok kettősségével mutat párhuzamot, ha ugyan nem egyenesen abból fakad. Vagyis a 2. táblázaton bemutatott kettőségeket, melyek a fentebb látott pszichológiai kettőségek kulturális megfelelői, nemcsak

meggyőzni, de legyőzni sem fogják tudni egymást, miként a *Bruner* kiemelte elbeszélő és elméleti tudásmódok sem.

Az elsajátítás módja a tudás forrása

A mai pszichológiai szemléletben is bevett felfogás szembeállítani egymással az adott világból kiinduló természettudományos s a sztenderd társadalomtudományos gondolkodásmódot. Ebből a szembeállításból indul ki a mai evolúciós pszichológia is (*Cosmides* és *Tooby*, valamint *Pinker*) a bevett társadalomtudományi felfogás képlékeny környezetelviségének bírálatakor. A hagyományos szembenállást a 3. táblázat mutatja.

A mai kognitív kutatásban mindez némileg átfogalmazódik. Az átfogalmazás egyik útja az, hogy a két koncepció mint az instrukciós és szelekciós tudás-kibontakozási módok szembenállása jelenik meg. Ebben a felfogásban a pedagógia klasszikus céljai egy átfogóbb instrukció-elvű világképnek felelnek meg (*Cziko*). Ezzel a pusztán kívülről strukturált elképzeléssel állítódik szembe a mai kognitív pszichológiában „a kis tudós”. Olyan kép ez, amely szerint a csecsemő is úgy jelenik meg már, mint a világ „megismerője”, aki bizonyos korlátok mellett elméleteket kreál szegényes tapasztalati alapon a dolgok állásáról, felrúgva ezzel *Hume* indukciós paradoxonait. A tapasztalatot pedig az elméletek finomítására és a rivális elméletek közötti választásra használja.

A másik újító mozzanat itt az, hogy magát az instruírást sem intézmények privilégiumaként jelenítjük meg. *Tomasello* részleteiben is kidolgozott felfogásában a tanítás, az instrukciós szerveződés nem az intézmények, az „iskola” privilégiuma és kreálmánya, hanem éppenséggel emberi mivoltunk biológiai feltételrendszere. Ami korábban korlátnak minősült, az most mint sajátos szociális tulajdonító rendszer, a tudáskülönbségekkel jellemezhető vertikális helyzetekben (a tanító és tanuló között) pedig tudásátadást elváró rendszer jelenik meg. Nem a kultúra szüli a kulturális tanulást, hanem amaz mint feltétel teszi egyáltalán lehetővé a kultúrát, s hasonló módon a tanítást is az teszi lehetővé, hogy egy etológiai rendszerben mind a gyermek, mind a felnőtt „elvárja” azt. Vannak persze jellegzetes váltások a vertikális és horizontális arányában, változik az életkorral a kooperatív tanulás, és megnő a horizontális kapcsolatok szerepe a (pedagógiailag) szokásosan kiemelt vertikális, autoritáson alapuló tanításhoz képest, de a kiinduló mozzanat mégiscsak az: az ember tanító lény, s ezt a kultúra nem létrehozza, hanem csak használja.

Mozgatórendszerek

A hagyományos szemlélet a tudásátadás iskolai arisztokratizmusával nemcsak a szerveződésre és a tudás forrására nézve sugallt kettős képet, hanem a tudás céljára nézvést is, mint a 4. táblázat mutatja.

klasszikus humanista	pragmatikus-mérnöki
tiszta tudás visszaidézés, kultiváció re-prezentáció iskolai alapú vertikális átadás	tudás = felhasználás megcsinálás, működés cselekvés, változtatás utcai alapú horizontális és vertikális

2. táblázat. Két tudásfelfogás az európai művelődésben

természettudományos	társadalomközpontú
rögzült paraméterek a tanulás korlátai spontán tanulás kaotikus tanulás	az ember hajlékony korlátlan tanulás a tudás forrása a környezet rendezett tanulás

3. táblázat. A természettudományos és a társadalmi tudásváltozás-koncepciók hagyományos szembeállítása

jellemzők	iskolai alapú	utcai alapú
szerveződés	tudni, mit	tudni, hogyan
hozzáférés	explicit	implicit
forrása	oktatás	modellkövetés
nevelési cél	személyiség	gyakorlati célok
episztémikus	igazság	működés

4. táblázat. Iskolai alapú és gyakorlatias alapú tudások

A mai kognitív személet viszont, miközben első évtizedeiben az „iskolai alapú” könyves tudások továbbvívője volt, nem mindenben s nem mindig sóltalan emberből indul ki. Úgy gondoljuk, a tudás sok egyéb mellett a legfontosabb eszközünk az unaloműzésre is. E tekintetben eszményünk továbbra is *John Stuart Mill* és *Humboldt*. Az utilitárius (utcai alapú) világképből indul ki Mill, s észreveszi, hogy két dolog nem illeszkedik ebbe. Éppenséggel a szeretet és a tudás. Nem megsztott javak ezek, hiszen valakinek a nagyobb szeretete nem jelenti mások kisebb szeretetét, s valakinek a nagyobb tudása nem vesz el mások tudásából.

Az elsővel, a szeretet modern kultivációjával – gondoljunk a virágos forradalmakra s *Marcuse – Fromm* világára – a mi nemzedékünk már meglehetősen kudarcot vallott. Nem vezetett ez a szeretetkultusz jobb világhoz. Jöjjön hát a másik örökség Milltől. Higgyünk csak bátran a tiszta tudásban, mint amely segíthet elviselni az ismétlődő élet sivár nyugalmát.

Irodalom

BARTLETT, F.: *Az emlékezés*. Gondolat, Bp, 1985.
 BRUNER, J.: *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge, 1996.
 CLAHSSEN, H.: *Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection*. Behavior and Brain Sciences 1999/22. sz. 991–1060. old.
 COSMIDES, L. – TOOBY, J.: *Psychological foundations of culture*. In: BARKOW, J. H. – COSMIDES, L. – TOOBY, J. (szerk.): *The adapted mind*. Oxford University Press, New York, 1992.
 CZIKO, G.: *Without miracles: Universal selection theory and the second Darwinian revolution*. MIT Press, Cambridge, 1995.
 FAILLENOT, I. – TONI, I. – DECETY, J. – GRÉGOIRE, M. C. – JEANNEROD, M.: *Visual pathways for object-oriented action and object recogni-*

tion: Functional anatomy with pet. Cerebral Cortex 1997/7. sz. 77–85. old.

JEANNEROD, M.: *The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery*. Behavior and Brain Sciences 1994/17. sz. 187–246. old.
 KEIL, F. C. – SMITH, W. C. – SIMONS, D. J. – LEVIN, D. T.: *Two dogmas of conceptual empiricism: Implications for hybrid models of the structure of knowledge*. Cognition 1998/65. sz. 103–135. old.
 MILNER, A. D. – GOODALE, M. A.: *The visual brain in action*. Oxford University Press, Oxford, 1997.

PACHERIE, E.: *Motor-images, self-consciousness, and autism*. In: RUSSELL, J. (szerk.): *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press, 1997, 215–255. old.

PINKER, S.: *How the mind works?* Norton, New York, 1997.

PLÉH Csaba: *A szimbólumfeldolgozó gondolkodásmód és a szimbólumfogalom változatai, változásai*. In: KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (szerk.): *„Jelbeszéd az életünk”*: A szimbolizáció története és kutatásának módszerei. Osiris-Századvég, Bp, 1995. 149–171. old.

PLÉH Csaba: *A humán kommunikáció a megismeréstudomány perspektívájából*. In: BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Bp, 1999. 230–241. old.

POLÁNYI Mihály: *Filozófiai írásai. I–II*. Atlantisz, Bp, 1992.

POLÁNYI Mihály: *Személyes tudás. I–II*. Atlantisz, Bp, 1994.

RYLE, G.: *A szellem fogalma*. Osiris, Bp, 1999.
 SLOMAN, S.: *The empirical case for two systems of reasoning*. Psychological Bulletin 1996/119. sz. 3–22. old.

STREVEN, J.: *The essentialist aspect of naive theories*. Cognition 2000/74. sz. 149–175. old.

TOMASELLO, M.: *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press, Cambridge, 1999.

UNGERLEIDER, L. G. – MISHKIN, M.: *Two cortical visual systems*. In: INGLE, D. J. – GOODALE, M. A. – MANSFIELD, R. J. W. (szerk.): *Analysis of Visual Behavior*. MIT Press, Cambridge, 1982. 549–586. old.

VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1967.

Pléh Csaba

A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban

A szaknyelv oktatásának fontosságát Magyarországon több szükséglet-elemzés hangsúlyozta. Jelenleg azonban még nem beszélhetünk arról, hogy a szaknyelvoktatás elfoglalta volna megfelelő helyét a középfokú szakképzésben és a felsőoktatásban. Írásunk – a hatékony tervezés szempontjából kulcsfontosságú – szempontokra irányítja a figyelmet: a szaknyelv és oktatásának értelmezése, a szaknyelvoktatáshoz szükséges oktatáspolitikai döntések, valamint a szaknyelvet oktatók felkészítése.

A társadalmi és gazdasági változások eredményeképpen világszerte növekszik az idegen nyelvek ismeretének, ezen belül a specifikus kommunikációnak megfelelő szakmai nyelvhasználatnak (továbbiakban szaknyelv) a jelentősége. Az 1960-as évektől számos hatás következtében jelentősen kibővült a szaknyelvkutatás-szaknyelvoktatás. Ez a fejlődés azonban a különböző országokban nem egyszerre és nem azonos szinten ment végbe. (1) Magyarországon különösen az 1970-es évek eleje óta több – a nemzetközi szakmai vérkeringésbe való bekapcsolódást ösztönző – szakember, szaknyelvet (is) oktató nyelvtanár és kutató a megújulás-megújítás igényével keresi a hatékony szaknyelvoktatás lehetőségét a kontextusbeli változások figyelembevételével. Napjainkig jelentős tapasztalat halmozódott fel, és számos eredmény vívott ki nemzetközi elismerést. Amint lehetőség nyílt rá, az 1990-es évek elején hazánk éppen egy nemzetközileg is kiemelt fontosságúként kezelt, szaknyelvoktatással kapcsolatos (igényfelmérés) kutatással kapcsolódott be első ízben az Európa Tanács akkorra már évtizedek óta működő idegen nyelvi programjába. (2) Az Idegen Nyelvi Szekció keretében azóta is sokféle példa gazdagítja az örvendetes nemzetközi együttműködést (3), természetesen kibővülve a szaknyelvoktatásra ható további – és Európán is túlmutató – egyéb sokrétű nemzetközi kapcsolatokkal (például szakembercserék, diákok mobilitása stb.). Jó esélyünk adódott arra, hogy a rendszervál-

tásból eredő változások során a hazai szaknyelvoktatás is a nemzetközi színvonalnak megfelelően megújulhasson.

Egy ország idegennyelv-oktatását – így a szaknyelvoktatást is – több tényező befolyásolja: egyrészt a hagyományok, geopolitikai megfontolások, a munkaerőpiac követelményei, modernizációs folyamatok, másrészt a szaktudományok, a nyelvtudomány, a neveléstudomány, valamint fontos részterületeik interdiszciplináris összefüggéseinek alakulása. A mindenkori oktatási rendszer számára nagy kihívás, ugyanakkor fontos kötelesség, hogy megfeleljen ezeknek az összetett társadalmi, tudományos, gazdasági és politikai követelményeknek. A szaknyelvoktatás fontosságát számos magyarországi – igen alapos és sokrétű – igényfelmérés és szükségletelemzés hangsúlyozza. Ezek közül csupán néhány példát kiragadva utalunk az Európa Tanács nemzetközi programjához kapcsolódó országos középiskolai és felsőfokú szaknyelvoktatási igényfelmérésre a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Munkaügyi Minisztérium és a USIS megbízásából és közreműködésével 1991–1993 között (4), a magyar egyetemek idegen nyelvi lektorátusainak helyzetét elemző felmérésre, amely 1993-ban a Magyar Rektori Konferencia felkérésére készült (5); az érettségi reformjának előkészítését szolgáló, az angol, valamint a német nyelv oktatására irányuló vizsgálatokra, helyzetelemzésekre az Országos Közoktatási Intézet (1997, 1998), valamint a The British Council Hungary

(1999, 2000) programjai keretében. (6; 7; 8; 9) Valamennyi összegzés és ajánlás rámutat a szaknyelvoktatás komplex összefüggéseire, a fejlesztendő területekre.

Bár a rendszerváltás óta a közoktatás tartalmi szabályozása során sok pozitívnak ítélt változás történt az idegen nyelvek oktatásában (10), még mindig igen sok a tennivaló, hogy csökkentsük a szakemberek nyelvhasználati igényei és a szaknyelvoktatás gyakorlata között tapasztalható eltérést.

A hazai szaknyelvoktatás nem kellő szabályozottságát mutatja például, ha előfordulhat, hogy egyes szakképző közoktatási intézmények elzárkóznak a tanulóik jövője szempontjából fontos szaknyelvoktatástól, felsőoktatási intézmények sora mellőzheti a szaknyelvoktatást, vagy ha a kerettantervek az iskolatípus figyelembe vétele nélkül egyforma követelményrendszert határoznak meg mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák és a szakmunkásképzők számára, holott a szaknyelvoktatási folyamatnak éppen a bővülő igényekre kellene épülnie. Ellentmondásos helyzetet jelez az is, hogy egyrészt szaporodnak az akkreditált állami szakmai nyelvvizsgarendszerek, másrészt a tervezett idegen nyelvi érettségi vizsgakövetelmények valamennyi iskolatípusra egyformák, a valós szakmai nyelvhasználat igényeinek mellőzésével (kiragadhatjuk például a beszédértés fontosságát a kereskedelemben, a turizmusban, tárgyalásokon stb.). A curriculum-szemlélet előretörésével, valamint a központi szabályozás gyengülésével a helyi

döntéseknek megnövekedett a szerepe, ugyanakkor kellő segítség hiányában nehézségekkel küszködnek a nyelvtanárok a szaknyelvoktatás megtervezésekor.

A szaknyelv, valamint a szaknyelvoktatás sokféle – és gyakran a nemzetközileg általánosan elfogadottól eltérő – értelmezése gátolja a hazai tervezési folyamatokhoz elengedhetetlen széleskörű és egyértelmű párbeszédet, a konszenzus kialakítását. A nélkülözhetetlen oktatásszabályozási dön-

A szaknyelv, valamint a szaknyelvoktatás sokféle – és gyakran a nemzetközileg általánosan elfogadottól eltérő – értelmezése gátolja a hazai tervezési folyamatokhoz elengedhetetlen széleskörű és egyértelmű párbeszédet, a konszenzus kialakítását. A nélkülözhetetlen oktatásszabályozási döntések számbavétele azért fontos, mert a különböző (országos, központi, valamint helyi, intézményi, osztálytermi) szinteken megfogalmazott célrendszer akkor koherens, ha az egyes szinteken az egyre szűkebbé váló célképzés mindig összhangban van a legáltalánosabban megfogalmazott célokkal. A szaknyelvoktatás ellátására való felkészültség pedig azért lényeges, mert specifikus kompetenciát igényel, amelynek a megítélésében jelenleg még bizonytalanság tapasztalható.

tések számbavétele azért fontos, mert a különböző (országos, központi, valamint helyi, intézményi, osztálytermi) szinteken megfogalmazott célrendszer akkor koherens, ha az egyes szinteken az egyre szűkebbé váló célképzés mindig összhangban van a legáltalánosabban megfogalmazott célokkal. A szaknyelvoktatás ellátására való felkészültség pedig azért lényeges, mert specifikus kompetenciát igényel, amelynek a megítélésében jelenleg még mindig bizonytalanság tapasztalható. E három terület részletes feltárása lényegesen meghaladná a jelen írás korlátait, ezért most

mindössze arra vállalkozom, hogy – a nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint több évtizedes kutatási és gyakorlati tapasztalatom birtokában – összefoglaljam az általánosan elfogadott nézeteket.

A szaknyelv fogalma

A szaknyelv valamely tudomány(ág), szakmai csoport nyelve, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak

azt a részét, amellyel az adott szakterület foglalkozik, és ezen kereteken belül a kommunikáció eszközéül szolgál. A nyelv alkalmazási szférája, tárgya különbözik az általános nyelvtől, nem pedig maga a nyelv. A szaknyelvi kommunikációban a kommunikatív helyzetnek megfelelő pragmatikai, szemantikai és szintaktikai síkon meghatározott bizonyos eszközöket választanak ki és használnak fel valamely specifikus szakmai kommunikációs cél megvalósítása érdekében.

A nemzetközi idegen nyelvi kommunikáció résztvevőinek meghatározható a földrajzi hovartartozása, a társadalomban elfoglalt helye, igen sokféle társadalmi szerepet – azaz nyelvileg is jellemző viselkedésmódot – töltenek be. Egy jó szakembertől – aki lehet például mérnök, beosztott vagy főnök – ma már Magyarországon is elvárják, hogy ismerjen idegen nyelvet vagy nyelveket. Ezt a nyelvtudást munkája során különböző szituációkban kell hasznosítania. Tipikus helyzetek a következők: külföldi üzletfelekkel, partnerekkel tárgyal, bemutatja nekik a termékeket vagy az üzemet; külföldre telefonál; szakmai levelezést folytat a konvencióknak megfelelően hivatalos vagy kötetlenebb stílusban; jelentéseket készít (például a külföldi tulajdonosoknak); célnyelven szakmai folyóiratokat, műszaki leírásokat tanulmányoz. Tevékenységei során tehát szaknyelvet használ, melynek szabályszerűségei (a szövegek kontextusa, műfaja, típusa, szerkezete, a kommunikatív funkciók, a lexikai, grammatikai, stilisztikai, interkulturális jellemzők) jól megragadhatók, leírhatók. Ugyanez a szakember az idegen anyanyelvűekkel folytatott mindennapi kommunikációban a köznyelvet használja. Tehát foglalkozásának, státuszának, illetve adott szerepeinek megfelelően különböző szituációkban nyelvhasználatában is különbözőképpen viselkedik. A szaknyelvi kommunikáció vizsgálatakor azt célszerű figyelembe venni, hogy a szakember a szakmai kommunikációs helyzetekben milyen tevékenységeket végez, milyen specifikus módon történik az auditív és a vizuális csatornán közvetített üzenetváltás, milyen nyelvi és nyel-

ven kívüli eszközök felelnek meg a kommunikációs interakcióknak. Kutatások egyre bővülő sora támasztja alá, hogy a szaknyelvi és a köznyelvi kommunikáció jellemzői meghatározhatóan eltérőek, és specifikus szabályszerűségekkal rendelkeznek a kontextusnak – a kommunikációs partnerek szándékának, a témának, a helyszínnek és még számos egyéb szempontnak – megfelelően.

A szaknyelvoktatás főbb jellemzői

A szaknyelv értelmezéséből következően a szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási/tanulási folyamat. Arra irányul, hogy segítse a tanulókat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg.

A nyelvtanulás abban különbözik a többi tantárgy tanulásától, hogy a nyelvtanulási folyamat nem csupán struktúrákba rendezett ismeretek lineáris elsajátítása, hanem belső mentális rendszer alapján működő, egyéni adottságtól függő tevékenység. Sajátos szükségleten alapuló folyamat, amely már – az anyanyelv és esetleg bizonyos szintű idegen nyelv(ek) használata révén – meglévő tapasztalatokon alapul. Lényeges, hogy a nyelvtanuló idegennyelv-tudásának szintje és kognitív fejlettségi szintje különböző lehet. A szaknyelv tanulása pedig már feltételezi, hogy a tanuló az általános célnyelvet megfelelő szinten ismeri. A szakmai háttér ismerete eltérhet az idegennyelv-tudás szintjétől. További fontos jellemző, hogy a tanulási cél – a nyelv használata – egyben eszköz is a cél eléréséhez. Ezért van különleges jelentősége annak, hogy minél több alkalmat biztosítsunk a szaknyelvet tanulónak a nyelv mielőbbi használatára.

A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az álta-

lános nyelvtanítástól. Az oktatás tervezése különböző szintű és jellegű, nélkülözhetetlen szükségletelemzésen alapul, amelynek egyrészt az a célja, hogy minél pontosabban felmérjük a szaknyelvhasználati tevékenységek jellemzőit, másrészt pedig meghatározzuk a lényeges kompetenciák kialakulásához vezető tanulás szükségleteit, feltételeit. A szaknyelvhasználati igények erősen eltérőek lehetnek, azonban kiválasztott kritériumok – például oktatási szintek (közép- és felsőfokú képzés), valamint szakmacsoportok (gazdasági, műszaki-informatikai, vendéglátóipari, természettudományos, kereskedelmi, orvosi stb.) – alapján a jellemző tevékenységek megállapíthatók és rendszerezhetők. Minél pontosabb a szükségletelemzés, annál pontosabban határozhatjuk meg az oktatás távlati és közvetlen céljait, feladat- és követelményrendszerét, valamint a szaknyelvoktatás tartalmát is (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatikai és interkulturális elemek, szövegek, tevékenységek, feladatok, stratégiák). Ennek megfelelően kerül sor a tananyagok kiválasztására, a tanítási-tanulási folyamat megvalósítására, végül az értékelésre.

Szükséges oktatáspolitikai döntések

Az idegen nyelvek oktatásának ezen specifikus területe – jellegéből adódóan – egymással szorosan összefüggő, ugyanakkor gyakran egymásnak ellentmondó érdekeket tükröző különféle hatások rendszerében tervezhető. Ahhoz, hogy a szaknyelvoktatást nem csak megtűrő, hanem kedvezően támogató hatások egymást felerősítve érvényesüljenek, egyeztetési folyamatok láncolatára van szükség, amelynek egyik előfeltétele a döntések megvalósítását korlátozó tényezők felismerése és lehetőség szerinti kiküszöbölése. A nyelvi és társadalmi sokféleség, a specifikus igények miatt a különböző országok maguk határozzák meg nyelvvoktatás-politikai kritériumaikat. Megfigyelhetők azonban olyan általános szempontok, amelyeknek a tisztázását nemzetközileg is alapvetően fontosnak tartják a szaknyelvoktatás terve-

zéséhez. Ezeket a szempontokat az alábbiakban foglaljuk össze:

– Nyelvismeret, igények, szükségletek. Milyenek egy ország nemzetközi kapcsolatai a munkavállalás, az idegen nyelven végzett tanulmányok szempontjából? Milyen az idegennyelv-tudás helyzete? Hogyan értékelhető az országos igények, valamint a szükségletek alakulása?

– A nyelvtanulás megkezdésének időpontja. Milyen életkorban kerüljön sor az idegen nyelv tanulásának megkezdésére? Mikor kapcsolódjon ehhez a szaknyelvtanulás megkezdése?

– Nyelvválasztás, a nyelvtanulás jellege. Milyen az idegen nyelvek választásának lehetősége a (szak)nyelvtanuláskor? Milyen jelleggel tanulható a szaknyelv (kötelező, fakultatív formában)? Minden nyelvtanulónak ugyanazt a nyelvet kínálják-e? Figyelembe veszik-e a nyelvek választásakor a szakmák igényeit, a tanulói motivációt, a nyelvtanulási képességeket?

– Az idegen nyelv(ek) tanulásának folyamatossága. Biztosított-e a megkezdett nyelv tanulásának folyamatossága? Milyen a különböző szintek kapcsolata a szaknyelvtanulás szempontjából?

– A nyelvek tanulásának sorrendje. Milyen sorrendben tanulják a nyelveket? Milyen céllal (általános, tanulmányi, szakmai) és milyen sorrendben: egymás után vagy egyidejűleg több nyelv tanulása a kívánatos?

– A nyelvtanulás mennyiségi és minőségi céljai. Milyen tényezők határozzák meg, hogy egy adott (szak)nyelvet milyen mennyiségben (óraszám) tanítanak, milyen prioritások állíthatók fel? Milyen célok megvalósítását tűzze ki a szaknyelvoktatás? Hogyan érhető el reális célok megfogalmazása? Mi befolyásolja a szaknyelvoktatás minőségi szempontjainak meghatározását?

– Nyelvtanárok képzése. Rendelkezésre áll-e a szükséges számú és felkészültségű (nyelv)tanár az igényelt óraszámú és szintű szaknyelvoktatási feladatok ellátására?

– Tantervfejlesztés. A különböző döntési szinteken ki(k)nek a feladata a szaknyelvi tantervfejlesztés? Milyen felkészültsé-

get igényel? Hogyan történik a tantervek értékelése?

– Tananyagkészítés. Hogyan kapcsolódik a szaknyelvi tananyagok a tantervekhez? Milyen tankönyvpolitikai elvek érvényesülnek? Milyen szempontok alapján történik a tananyagok, tankönyvek készítése, elfogadása? Rendelkezésre állnak-e a szaknyelvi tananyagok felhasználásához szükséges eszközök, feltételek? Milyen a szaknyelvi tananyagok hatása, beválása, hatékonysága?

– Vizsgarendszer. Milyen összefüggések vannak a szaknyelvhasználati igények, a tantervi célok, a követelmények, valamint a teljesítmény mérése között? Ki(k)nek a feladata a különböző döntési szinteken a szaknyelvi teljesítménymérésre vonatkozó kérdések kidolgozása? Milyen felkészültséget igényel?

– Tantervi értékelés. Hogyan értékelhető a szaknyelvi tantervek hatása, eredményessége? Milyen módon használhatók fel a szerzett tapasztalatok a szaknyelvoktatási változtatások előkészítésekor?

A fenti döntések kialakításakor a felmerülő igények, valamint felelőségek több érintett szereplő szemszögéből is vizsgálhatók:

– Oktatási Minisztérium: felelős a nyelvpolitika kidolgozásáért, a szaknyelvi tantervek biztosításáért, a szakmákat képviselő országos szervekkel való együttműködésért.

– Tantervfejlesztő csoportok és központok: a tantervi elképzeléseket az oktatás számára realizálják.

– Iskolák és oktatási intézmények: a tanterv tartalmának a megtanításáért felelősek.

– Sajtó- és tömegkommunikációs eszközök: szerepük lehet a szaknyelv-tudás érdekében hozott nyelvpolitikai döntések elfogadtatásában, kiegészítő tanulási lehetőségeket is biztosíthatnak.

– Oktatókutató intézetek: értéklik, milyen hatékonyan sikerül(t) a nyelvpolitikai döntések megvalósítása.

– Tanárképző intézetek: a tanárokat felkészítik a tantervek tartalmának tanítására.

– Tananyagkészítők, tankönyvírók: a szükséges tananyagokat és segédanyagokat előállítják.

– Vizsgaközpontok, vizsgáztató intézmények: a tantervi követelmények alapján összeállított vizsgákat lebonyolítják.

– Külföldi kulturális szervezetek (például az egyes idegen nyelvek oktatását is segítő intézmények): a minisztériumot, iskolákat, tanárképző intézményeket, tananyagkészítőket segítik a nyelvpolitika megvalósításában.

Az oktatáspolitikai döntésekben, valamint a tantervek és a tananyagok kidolgozásában, a tanárok felkészítésében, az értékelésben és a kiegészítő tanulási lehetőségek biztosításában a résztvevők szoros együttműködése és tevékenységük koordinálása elengedhetetlen a szaknyelvoktatás hatékony tervezése érdekében.

A szaknyelvoktatás feladataira való felkészülés

Sajátos problémákat vet fel a szaknyelvoktatási feladatok ellátásához szükséges kompetenciák számbavétele. Olyan specifikus ismeretekre, tudásra és készségekre van ugyanis szükség, amelyek csak ritkán adóttak egyidejűleg és komplex módon egy-egy oktatóban, legyen akár nyelvtanár, akár szakmai oktató. Ugyanakkor nem célszerű magukra hagyni sem a középfokú, sem a felsőfokú oktatásban tanulókat – még magas szintű nyelvtudás esetén sem – a szakmai kommunikáció szabályszerűségeinek megismerésében. (11; 12) Bár autoidakta próbálkozásaik talán előbb-utóbb sikerre vezethetnek, EU-országbeli társaik mögött akkorra azonban már messze lemaradnak.

A nemzetközi szinten ugyanis a szaknyelv oktatását kiemelt fontosságú területként kezelik, és az 1990-es évek eleje óta a nyelvtanárképzés egyik dinamikusan fejlődő területévé vált a nyelvtanárok szaknyelvoktatásra való felkészítése. Magyarországon a kétszakos (például nyelv és szakmai tárgy) tanárképzés mellett a természettudomány szakos tanárjelöltek ezirányú képzése kezdődött el az igények kielégítéséhez. (13) A kéttannyelvű szaktanárképzésen kívül példa van arra is, hogy a magyar és a nemzetközi hallgatóságának

idegen nyelven előadó szaktanszéki oktatókat célirányosan készítik fel specifikus oktatási tevékenységükre. 1993 óta működik már szaknyelvi komponens is tartalmazó idegennyelv-tanárképző program, és egyre növekszik az ezirányú akkreditációra benyújtott tervezetek száma is. (14) Mind ez a szaknyelv-tanítás hazai szükségességének felismerését jelzi, ami még a képzési lehetőségek további támogatását és bővítését igényli. Célszerű azonban összefoglalni, milyen tényezők járulhatnak hozzá a specifikus feladatok hatékony elvégzéséhez.

Mindenekelőtt szükséges a szaknyelv-ismeret fontosságát tudatosító és támogató környezet, amely a közös cél érdekében alkalmas színteret nyújt a szakterületek képviselői (szakmai oktatók), a nyelvtanárok és a nyelvtanulók szoros együttműködéséhez. E háromszögben a szakmai tartalom forrása a szakmát képviselő oktató, a nyelvtanítási/tanulási folyamat fő szervezője a megfelelő háttérrel rendelkező nyelvtanár, a nyelvtanuló pedig a szakmai tartalom idegen nyelvű közvetítője lehet. Ez az együttműködés – amely a jelenlegi hazai feltételek között elsősorban a felsőoktatásban működhet sikeresen – kölcsönös előnyöket jelent minden érintett félnek.

A szakmai oktatók értékes információt nyújthatnak a szaknyelvhasználati helyzetek, szükségletek megállapításához, feldolgozandó szövegeket és egyéb tanulási forrásokat ajánlhatnak. Szimulációs feladatok során vagy reális élethelyzetekben maguk is számos alkalmat teremthet-

nek a tanulók szaknyelvhasználatának fejlesztésére, és mindez nem csak a kéttan nyelvű oktatási intézményekben lehetséges. A szakmai oktató számára az együttműködés azt eredményezheti, hogy fejlődik a nyelvhasználat iránti érzékenysége. A rendszerint bölcsészvégzettségű nyelvtanár számára az együttműködés a szakterület megismeréséhez, a szükségletelemzéshez és a tananyagkészítéshez nyújt lehetőséget. A szaknyelvtanítási folyamatban való szoros együttműködés kiváló al-

A szaknyelvoktatáskor felmerülő módszertani problémák nem válasszthatók el a nyelvtanárok általános nyelvpedagógiai felkészültségének szintjétől. A hazai oktatásban – ezen belül a nyelvoktatásban – végbement robbanás-szerű változások korábban nem tapasztalt mértékben állítják új feladatok elé a nyelvtanárokat. Új szerepkörükben maximális támogatásra szorúlnak. A szaknyelvoktatás specifikus helyzetében nem várható – még a legideálisabb esetben sem –, hogy mindenkor rendelkezésre áll kereskedelmi forgalomban elérhető és a célnak mindenben megfelelő tananyag. Ezért különös jelentősége van annak, hogy a nyelvtanárok minél több szakmai tananyagtípussal megismerkedjenek, azokat értékelni tudják.

kalmak sorát teremti meg arra, hogy a nyelvtanár kilépjen elszigeteltségéből, és nyelvi, nyelvpedagógiai felkészültsége alapján szaknyelvoktatásra való alkalmasságát, magabiztosságát megerősítse a valós nyelvhasználati helyzetek megismerése és elemzése eredményeképpen.

Összefoglalva: a hatékony szaknyelvoktatás előfeltétele, hogy mind a szakmai oktatóknak, mind a nyelvtanároknak legyen meg a képességük, szándékuk és lehetőségük a közös cél érdekében a nyelvtanulókkal együtt kialakítandó együttműködésre.

Ehhez mindenekelőtt a nyelvtanárok képzését/továbbképzését érdemes megerősíteni, minthogy túlnyomó részben rájuk hárul a szaknyelvoktatási feladatok tervezése. A felkészülés alapvetően az attitűdbeli, nyelvhasználati, módszertani és szervezésbeli gondok kiküszöbölésére irányul.

Az attitűdbeli problémák megoldásához azt célszerű figyelembe venni, hogy a nyelvtanárnak úgy nem kell feltétlenül egy újabb szakmát is elsajátítania, de nem szabad idegenkednie sem tanítványai és kol-

légái szakterületétől, amelyet nagy általánosságokban meg kell ismernie. Az előzőekben már sok szó esett a szükségletelemzésről, ennek lehetőségét érdemes maximálisan kihasználnia.

Egy adott szakterület nyelvhasználatát legjobban a szaknyelvi kommunikáció manifesztációjának, az írott és beszélt szakszövegeknek az értelmezésével lehet megismerni. Ez magában foglalja a műfajok sokféleségének ismeretét, a szövegek többsikü elemzésének képességét, a közlési szándékok és a szakszövegek közötti interakciókat, a használatbeli követelményeket, valamint a különböző szövegbefogadó és szövegalkotó tevékenységeket. A nyelvтанár további munkája (tevékenységek, feladatok meghatározása) számára lényeges, hogy felismerje a szakszövegekben a köznyelvből már ismert, de a szaknyelvben új funkciókban és eltérően alkalmazott jelenségeket, mérlegelni tudja a fentiekből adódó tanulási lehetőségeket. Azt is érdemes tudatosítania, hogy a szakemberek és a nyelvтанárok előtt különböző jellegű nehézségek adódnak a szövegek feldolgozásakor. Ez a jelenség nem hátrányos, hanem – éppen ellenkezőleg – számos kihasználható előnyt kínál a szaknyelvoktatásban.

A szaknyelvoktatáskor felmerülő módszertani problémák nem választhatók el a nyelvtanárok általános nyelvpedagógiai felkészültségének szintjétől. A hazai oktatásban – ezen belül a nyelvoktatásban – végbement robbanásszerű változások korábban nem tapasztalt mértékben állítják új feladatok elé a nyelvtanárokat. Új szerepkörükben maximális támogatásra szorulnak. A szaknyelvoktatás specifikus helyzetében nem várható – még a legideálisabb esetben sem –, hogy mindenkor rendelkezésre áll kereskedelmi forgalomban elérhető és a célnak mindenben megfelelő tananyag. Ezért különös jelentősége van annak, hogy a nyelvtanárok minél több szakmai tananyagtípussal megismerkedjenek, azokat értékelni tudják. Mindez további segítséget nyújthat ahhoz, hogy oktatási helyzetüknek megfelelően biztonsággal tudjanak tananyagokat kiválasztani,

az igényeknek megfelelően módosítani, illetve készíteni. A nyelvtanárok felkészítésébe emellett célszerű még beiktatni mindazokat a módszereket és eljárásokat, amelyek hozzásegítik őket a szaknyelvoktatás jó megtervezéséhez: szükségletelemzési eljárások, az igények és az adott oktatási helyzet értékelése, az adatok oktatási célokká alakítása, a célok operacionalizálása (azaz a követelmények meghatározása), a követelményeknek megfelelő tevékenységek és feladatok kijelölése, a tanulási szintek szerinti elrendezése, tanítási és tanulási stratégiák kidolgozása, valamint az értékelési folyamat megszervezése.

A hatékony szervezés körébe tartozik a szaknyelvoktatást támogató lehetőségek széles skálájának ismerete, az intézményeken belüli és intézmények közötti együttműködés felhasználása, a hazai és külföldi kapcsolatok bevonása a tanulásba. Célszerű a nyelvtanárok képzésébe beiktatni olyan alkalmakat, amelyek során megismerkedhetnek a potenciális lehetőségekkel, a már meglévő jó tapasztalatokkal.

Jegyzet

- (1) TÓTHNÉ KURTÁN Zsuzsa: *30 éves az európai szaknyelvoktatás*. In: ANNUS Gábor – BÁRDOS Jenő – LENGYEL Zsolt (szerk.): *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 1992*. Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1994. 138–141. old.
- (2) KURTÁN Zsuzsa: *Az Európa Tanács szaknyelvi szükségletelemzése és a nyelvtanárképzés összefüggései*. In: KAHÁNNÉ GOLDMAN Leonóra – POÓR Zoltán (szerk.): *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém, 1999. 87–95. old.
- (3) KAHÁNNÉ GOLDMAN Leonóra – POÓR Zoltán (szerk.): *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém, 1999.
- (4) TEEMANT, Annela – VARGA Zsófia – HELTAI Pál: *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally – Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Munkaügyi Minisztérium – United States Information Agency – Council of Europe, Bp, 1993.
- (5) ABÁDI NAGY Zoltán: *Felmérés az idegen nyelvi lektorátusok helyzetéről*. Modern Nyelvoktatás 1997/4. sz. 47–69. old.
- (6) NAGY Edit – KROLOPP Judit: *Angol nyelv*. In: MÁTRAI Zsuzsa (szerk.): *Középiskolai tantárgyi feladatbankok I. Biológia – Matematika – Angol. Mérés – értékelés – vizsga 2*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1997. 162 – 207. old.

(7) EINHORN Ágnes (szerk.): *Vizsgatárnyak, vizsgamodellak. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1998.

(8) NIKOLOV Marianne (főszerk.): *English Language Education in Hungary I.* The British Council, Bp, 1999.

(9) ALDERSON, Charles – NAGY Edit – ÖVEGES Enikő (szerk.): *English Language Education in Hungary II.* The British Council, Bp, 2000.

(10) VÁGÓ Irén: *Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet.* In: VÁGÓ Irén: *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* Okker Kiadó, Bp, 1999.

(11) SZÉPE György: *Gondolatok az európai iskolákról és az európai nevelésről.* In: SZÉPE György:

Nyelvpolitika: múlt és jövő. Iskolakultúra, Pécs, 2001. 193–202. old.

(12) BORGULYA Istvánné: *Felkészülés az EU-csatlakozásra.* Modern Nyelvoktatás 1999/2–3. sz. 37–41. old.

(13) BOGNÁR Anikó: *Az idegen nyelvek oktatásának helyzete az Európai Unióhoz való csatlakozás tükrében.* In: KAHÁNNÉ GOLDMAN Leonóra – POÓR Zoltán (szerk.): *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban.* Tallér Kiadó, Veszprém, 1999. 31–43. old.

(14) KURTÁN Zsuzsa: *A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben.* Magyar Pedagógia 1996/4. sz. 389–396. old.

Kurtán Zsuzsa

Választott nyelve a spanyol

Idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelvválasztás

A körülmények ismeretében könnyen megjósolható, vajon egy ország tanulói – illetve szüleik – milyen idegen nyelve(ke)t választanak a kötelező iskoláztatás idején. A választás részint attól függ, hogy az állam milyen idegennyelv-politikát folytat, másrészt pedig társadalmi és egyéni előfeltevések függvénye. Ez a két tényező szorosan összefügg egymással, de a nyelvoktatáshoz szükséges humán erőforrás nehézkes újratermelése, valamint a hagyományok mély gyökerei miatt a konfiguráció csak hosszú évek, évtizedek alatt változik meg.

Az utóbbi ötven évben a magyar társadalom kétszer is átélte az idegennyelv-oktatás politikai indítékú, adminisztratív intézkedéssel történő „revolúcióját”. Az állami beavatkozás, az orosz nyelv kötelezővé tétele, illetve ugyanennek az eltörlése néhány évtizeddel később mindenképpen átrendezte a nyelvoktatási palettát. A szerves fejlődési folyamatokat megzavarta és évekre áttekinthetlenné tette a nyelvi választékot, a nyelvi keresleti és kínálati viszonyokat. Tíz évvel a rendszerváltás után úgy tűnik, hogy a hullámok lassan elülnek. Az orosz nyelv oktatása az Oktatási Minisztérium évente közzétett Statisztikai Tájékoztatóiban rendelkezésre álló adatok szerint néhány évig meredeken esett. Egy ideje, bár igen alacsony szinten, stabilizálódott, helyére az angol és a német nyomult be elsősorban. (1) Vajon miért is nem osztozott a felszabaduló nyelvórákon

az angol és a német mellett több, immár szabadon választható idegen nyelv? A francia, a spanyol, az olasz? Vagy a szomszédos országok nyelvei? A szlovák, a román, a horvát, a szerb vagy az ukrán stb.? Esetleg más, nem európai nyelvek?

Az egyik ok, amelyre hivatkozni lehet (és szokás), az, hogy nem állt rendelkezésre a szükséges humán erőforrás, a tanárok. Azonban ez így nem felel meg a valóságnak. Ugyanis hiába állt volna rendelkezésre nagy számú nem német- és nem angoltanár, kereslet mégis inkább ez utóbbi nyelvekre lett volna, tekintettel az elsősorban gazdasági indítékú, mélyen gyökerező hagyományokra, az egyéni és társadalmi hiedelmekre, mítoszokra és a realitásokra is.

A nyelvválasztást – ahogy az egy francia szerzőnek a szülők könyvtára sorozatban megjelent könyvében is áll – egy, a társadalmi megítélés alapján meglehetősen hie-

rarchizált és előítéletektől terhes közgondolkodás befolyásolja. (2) Ezért is beszélhetünk „társadalmilag kötelező” nyelvekről és a közgondolkodás által „kevésbé szükségesnek” tartott nyelvekről. A feltétlenül vagy kevésbé szükségesnek tartott idegen nyelvek az egyes országokban azok geopolitikai helyzetétől függően változhatnak, bár leggyakrabban a „világ-nyelv” kategóriában leginkább számon tartott nyelvek közül kerülnek ki. (3)

A spanyol nyelv helyzete Magyarországon

A spanyol nyelv Magyarországon – a statisztikai adatok szerint – a közoktatásban kötelező orosz nyelv megszüntetése nyomán, a maga eredeti arányait tekintve jelentősebben, abszolút mértékben viszont csak nagyon csekély mértékben részesegett a rendelkezésre álló órakeretektől. (4) A növekedés még az orosz nyelvvel kapcsolatos adminisztratív intézkedést megelőzően indult meg. Alkalmas történelmi pillanatban hozott idegennyelv-politikai döntés volt: az oktatási kormányzat 1986–87-től bevezette a kéttannyelvű középiskolai oktatást, 1988-tól a spanyol nyelvre is kiterjesztette azt, és ehhez a spanyol állam is partnernek bizonyult. Így vált lehetségessé, hogy 1993-tól a magyar-spanyol két-tannyelvű gimnáziumban évente 72 diák kapjon spanyol nyelvű érettségi bizonyítványt, a közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgával egyenértékű minősítést. (Tíz évvel később, 2000 őszén, 50 százalékkal emelkedett a budapesti kéttannyelvű gimnáziumba felvehető tanulói létszám, és beindult a második kéttannyelvű szekció Debrecenben. 2001-től újabbak is várhatók, Pécsen, Miskolcon és Győrben). Így a növekedés a középfokú oktatásban újabb lendületet kap.

A spanyol nyelv tanulása a felsőoktatásban is bővült. Míg a középfokú oktatásban tíz év alatt a duplájára, a felsőoktatásban, az úgynevezett nem-szakos képzésben háromszorosára nőtt. Az alapfokú oktatásban is jelen van a spanyol, de stagnál. (5) Igazságtalan lenne, ha nem említenénk meg a

nyelviskolákat a spanyol nyelv oktatásával kapcsolatban. Mindent összevéve, évente hozzávetőleg hat-hétezen tanulnak spanyolul Magyarországon az egyetemi szakos-képzésen kívül, amely jelenleg az ELTÉ-n, a Pázmány Péter Tudományegyetemen, a Debreceni, a Szegedi és a Pécsi Tudományegyetemen folyik. (6) A spanyol szakosok mind bölcsész- és tanárképzésben vesznek részt, és a különböző felsőoktatási intézményekben más-más változatú és szerkezetű oktatási formában három-öt év alatt szereznek diplomát. A nem-szakos képzés sokkal szélesebb variációkat kínál. Nem-szakos képzésben vesz részt a heti 2 órában lektorátus keretében tanuló jog-, mérnök- vagy orvostanhallgató és a közgazdász, kereskedő, kommunikáció szakos hallgató, aki heti 4–6 órában tanul általános és szaknyelve(ke)t.

Felmérés a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán

Több okból is időszerűvé vált, hogy diákjainkat jobban megismerjük. Ezek közül az egyik, hogy amikor egy új nyelvvizsgarendszer kidolgozásához hozzáláttunk, a kiindulópont a szükségletek felmérése volt. Az új kimeneti szabályozás szükségképpen visszahat a nyelvoktatás tartalmára, tehát maga után vonja a tantervek revízióját. Fel kellett térképeznünk diákjaink nyelvi készségeit, az egyes csoportok nyelvi tartalékait.

A spanyol nyelvoktatás helyzetében bekövetkezett változások, amelyeket a fentiekben vázoltunk, indokoltá tették, hogy megvizsgáljuk, mennyiben változott meg a Főiskolára felvételt nyert hallgatóközönség összetétele a nyelvismeret vonatkozásában.

A Külkereskedelmi Főiskolán a spanyol nyelv oktatása 27 évvel ezelőtt kezdődött. A kilencvenes évek elejéig gyakorlatilag változatlan volt a hallgatók összetétele. Mind azok, akik gimnáziumi tanulmányaik után felvételi vizsgát tettek spanyolból, mind mások, akik a spanyol tanulását a Főiskolán kezdték, három tanévi nyelvi és szaknyelvi képzés után közép-, illetve fel-

sőfokú nyelvvizsgának megfelelő szigorlattal hagyták el az intézményt.

Mára a hallgatói közönség összetétele némileg átrajzolódott. A kéttannyelvű gimnáziumból érkezők nagy része felsőfokú nyelvvizsgával jön, kisebb része középfokúval. A magas szintű általános nyelvismerttel érkezők száma jelentősen megnőtt, és a Külgazdasági Szakon és a Nemzetközi Marketing és Teljes körű Minőségbiztosítás (TQM) Szakon tanulók közül sokan jelezték igényüket a kezdő szinten induló nyelvekre, köztük a spanyolra. Ezek a hallgatók megtehetik, hogy új nyelvet választanak, mert csak az egyik felvételi tárgyuk nyelv, a másik közismereti tárgy. Kézenfekvő volna, hogy a két nyelvből felvételiző, de már igen magas szinten lévő hallgatók ugyancsak elkezdhesenek egy új idegen nyelvet, ezt azonban a jelenlegi szabályozás szerint nem tehetik, mert amiből felvételiztek, azt kell a főiskolán tanulniuk, vagy éppen azt sem, mivel akár fel is mentethetik magukat. A kimeneti követelmény ugyanaz, mint amivel beléptek. Mégis, alig van olyan hallgató, aki lemondana arról, hogy tovább tökéletesítse a nyelvtudását, szaknyelvi ismeretekre tegyen szert.

Ilyen módon a KKKF-n folyó spanyol nyelvoktatás lényegében két pólusúvá vált a hallgatók nyelvi felkészültségének, illetve nyelvi/szaknyelvi szükségleteinek megfelelően.

Nyelvválasztás a nem-szakos felsőoktatásban

A spanyol nyelv helyzetének szűkebb-tágabb környezetünkben bekövetkezett változása az egyéni és családi nyelvválasztási stratégiákra is hatással van.

Egy korábbi, a sztereotípiákról szóló kutatás hozott felszínre olyan adatokat, amelyek alapján joggal feltételezhetjük: a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán a spanyolt mint idegen nyelvet választó diákok többségének az átlagosnál nagyobb nyelvtanulási tapasztalata van már. (7)

A hallgatóink közt végzett felmérés alá-támasztotta azt a feltételezésünket, hogy

azok a külkereskedelmi főiskolások, akik a Főiskolán spanyolt tanulnak, a „társadalmilag kötelező” nyelveken már nagyjából túl vannak. Az új idegen nyelv elkezdésének a lehetősége és viszonylag rövid időn belül történő elsajátítása nagyon vonzó a szemükben. A felmérésben, amelyet 2001 februárjában végeztünk, a következő kérdéseket tettük fel hallgatóinknak:

- Mióta tanul spanyolul?
 - Ha nem a Főiskolán kezdte, akkor előtte milyen szervezeti formában tanulta?
 - Maga választotta a spanyolt, vagy valaki másnak a tanácsára?
 - Milyen nyelveket tanult már életében és milyen sorrendben? Hány éves korában kezdte az egyes nyelvek tanulását?
 - Hányadiknak tanulta a spanyolt?
 - A többi tanult nyelvből milyen szintet ért el saját megítélése szerint?
 - Milyen nyelvvizsgája van?
 - Járt-e már spanyol nyelvterületen?
 - Ha igen, hányszor és mennyi ideig tartózkodott ott?
 - Mikor beszélt első alkalommal spanyol anyanyelvűvel? Ha ez emlékezetes volt, írja le néhány szóval, hogyan történt.
 - A spanyolt miért választotta a Főiskolán?
 - Mit várt tőle? Beigazolódt-e a várákozása?
 - Milyen tervei vannak a spanyollal kapcsolatosan?
- A felmérésben többfajta csoport vett részt. (Nemzetközi Kommunikáció Szak, Gazdaságdiplomácia Szak, Külgazdasági Szak, Nemzetközi Marketing és Teljes körű Minőségirányítás Szak nappali tagozatos spanyolt tanuló csoportjai, valamint az esti és az újabb diplomás csoportok némelyike is). Összesen 167 kérdőívet kaptunk vissza az I–III. éves hallgatóktól. A spanyolt tanulók száma a főiskolai nappali és esti alapképzésében 252. További 100–120 körül van azoknak a száma, akik a főiskolán úgynevezett harmadnyelves kurzuson, önköltséges formában tanulnak spanyolul. (Őket ebben a felmérésben nem kérdeztük meg).
- A nyelvi szintek különbségei miatt a kérdőív első kérdésére adott válasz szerint

csoportosítottuk a válaszadókat. Három, egymástól jól elkülöníthető csoportot alakítottunk ki így. Az első csoportba kerültek azok, akik két évnél kevesebb, a másodikba, akik 2–4 éve és a harmadikba azok, akik több mint négy éve tanulnak spanyolul. Az így kialakított csoportok létszáma 50, 67 és 50 fő. A csoportokban az átlagos életkor nem sokban tér el: az I. csoporté 20,96 év, a II. csoporté 21,88 év és a harmadiké 21,22 év. A felmérésben részt vevők között 47 fiú és 120 lány volt (27, illetve 73 százalék). (1–2. táblázat)

Az angol, német, orosz, francia és spanyol nyelven kívül a következő nyelveket jelölték meg a hallgatók valaha tanult idegen nyelvként: arab, bolgár, héber, horvát (szerb-horvát), katalán, kínai, olasz, portugál, román, szlovák, török.

A spanyolt első idegen nyelvként tanuló 2,3 százalék négy főt jelez, akik spanyol nyelvterületen születtek vagy kisgyermekként ott éltek.

Az alábbi táblázatokból is kitűnik, hogy a spanyol a főiskolán spanyolul tanulók majdnem 45 százalékának harmadik, 23,4 százalékának pedig a negyedik idegen nyelve.

A táblázatban nem jelennek meg egyes nyelvek, amelyek a Főiskolán kezdő szinten ugyancsak második nyelvként tanulhatók:

az olasz, a portugál, a kínai, a koreai, a japán, az arab, mivel ezek a spanyolnak a vetélytársai. A franciának és az orosz nyelvnek ugyanezért olyan alacsony a részesedése. (Aki spanyolt tanul, az nem választotta a többi másodikként tanulható nyelvet).

Ugyanakkor az is meg állapítható az 1. táblázatból, hogy a spanyolul tanulóknak több mint 40 százaléka négy vagy több idegen nyelvet tanult már.

Egy vagy több idegen nyelvvel való felszínes kapcsolat vagy alaposabb ismerkedés önmagában is nagy érték. Azonban a nyelvtanulás sikerességét a társadalom a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésével azonosítja. A Külkereskedelmi Főiskolán spanyol nyelvet tanuló hallgatók között végzett felmérésből kiderült, hogy átlagosan 1,57 közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgájuk van. A 167 hallgatóból csak öten nem tettek még egy nyelvből sem vizsgát. A 162 fő 142 középfokú és 110 felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik. 64 főnek van spanyol nyelvvizsgája, 121 főnek angol nyelvből, 46 főnek németből, 8 főnek franciából, 4 főnek oroszból, 3 főnek olasz, 2 főnek portugál nyelvből, 1–1 főnek román, bolgár, szlovák, illetve horvát nyelvből.

A tanult nyelvek sorrendjének vizsgálata mellett a felmérésben azt is kértük a

nyelvek száma	I. < 2 éve (fő)	II. 2–4 éve (fő)	III. 4 < éve (fő)	%
2	0	8	5	7,8
3	29	27	25	49,0
4	15	20	15	29,6
5	5	8	4	10,0
6	0	3	0	1,8
7	1	0	1	1,2
8	0	1	0	0,6

1. táblázat. A főiskolán jelenleg spanyolul tanulók által valaha tanult idegen nyelvek számának megoszlása (%)

sorrend	angol (%)	német (%)	orosz (%)	francia (%)	spanyol (%)
1.	45,0	39,0	26,0	6,0	2,3
2.	32,7	27,2	12,0	4,2	19,8
3.	14,5	8,4	6,0	8,4	44,9
4.	3,0	3,0	6,0	5,4	23,4
5.	0,5	3,0	0,0	0,0	7,8
6–8.	0,5	0,0	0,0	0,0	1,7

2. táblázat. A nyelvtanulás sorrendjének gyakorisága (%)

hallgatóktól, hogy a spanyol nyelv választását – akár a Főiskolán történt, akár korábban – szövegesen is indokolják meg. Ehhez további kérdéseket is feltettünk előzetes várakozásról, jövőbeni tervekről.

Motiváció – affektivitás – várakozások

Tudjuk, a motiváció megléte vagy hiánya alapvetően befolyásolja bármely tanulás sikerességét. A készség típusú tárgyak esetében nem csupán az ismeret átadása/elsajátítása áll a központban, hanem a tanuló képességeinek fejlesztése, hogy kompetens módon oldjon meg olyan feladatokat, amelyek végrehajtásához különféle készségek szükségesek. Ha a tanuló motivált abban, hogy a készségei fejlődjenek, akkor a tanulásban egész személyiségével részt kell vennie.

Ha a tantárgy egy idegen nyelv, akkor a nyelvtanuló – ahogy a sztereotípiákkal kapcsolatos felmérésekből is láttuk – különféle prekoncepciókkal rendelkezik a tanult idegen nyelvel, a nyelvszóval, annak beszélőivel kapcsolatban. Turistákat hallott beszélni és megtetszett neki nyelvük hangzása. Ő maga vagy ismerőse, rokona járt már a nyelvszóval, látott egy ott készült filmet, ismer egy együttest, kapott egy onnan származó ajándéktárgyat stb. Hozzá tartozói és környezete tapasztalatai alapján tudni véli, hogy adott idegen nyelv könnyű vagy nehéz, hasznos vagy hasznosabb, mint a többi, értékes, mert kevesen beszélik vagy mert sokan beszélik, kedvező állásajánlat

vár arra, aki elsajátítja, a nyelvnek jövője van a világban vagy hazájában stb. Amikor elkezdi a tanulását, már vannak róla elképzelései. A nyelvekről való közgondolkodás kliséinek professzionális leleplezője *Yaguello*. (8) Franciaországban az iskolában tanult idegen nyelvekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatot már a nyolcvanas évek első felében végeztek. (9)

Az idegen nyelvhez fűződő reprezentációk – akár a fonetikai, prózódiai vagy kulturális és pragmatikus aspektusokat tekintjük – mindenképpen aktivizálódnak. Ha a tanár személyét és a tanulás körülményeit, az iskolai szankciókat leszámítjuk, ezek a tényezők alakítják, hogy a tanuló érzelmileg hogyan viszonyul a tanult idegen nyelvhez. (10)

A sztereotípiák felderítését célzó – 1996-ban végzett és 2000-ben megismételt – felmérésben részt vett magyar főiskolai hallgatók válaszaikban és a válaszokat kísérő adatlapokon pozitív attitűdről tettek tanúbizonyságot.

A tanulóknak a spanyolok viselkedésével, karaktere-

Egy vagy több idegen nyelvvél való felszínes kapcsolat vagy alaposabb ismerkedés önmagában is nagy érték. A nyelvtanulás sikerességét azonban a társadalom a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésével azonosítja. A Külkereskedelmi Főiskolán spanyol nyelvet tanuló hallgatók között végzett felmérésből kiderült, hogy átlagosan 1,57 közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgájuk van. A 167 hallgatóból csak öten nem tettek még egy nyelvből sem vizsgát. A 162 fő 142 középfokú és 110 felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik. 64 főnek van spanyol nyelvvizsgálója, 121 főnek angol nyelvből, 46 főnek németből, 8 főnek franciából, 4 főnek oroszról, 3 főnek olasz, 2 főnek portugál nyelvből, 1–1 főnek román, bolgár, szlovák, illetve horvát nyelvből.

vel kapcsolatos megnyilvánulásai pozitívak voltak. Abban a felmérésben nem tudtunk kezelni több affektív és ugyanakkor sztereotip megnyilvánulást, mint amilyen a jó élet, jó zene, képeslapok, levelek, *Mari José, García Márquez*, Spanyolország, utazás, exkluzív, latin-amerikai zenészek, barátok, szeretnék eljutni oda, spanyolkönyvem, *Juan*, akivel a vonaton ismerkedtem meg, kedvenc színészem, vakáció. Ezek a szavak a bec nem sorolható kategóriába kerültek. Mind azt bizonyítják, hogy

a hallgatók érzelmileg is viszonyulnak a tantárgy keretében tanult nyelvhez.

Ezt láttuk viszont a 2001-ben végzett felmérésben is a nyelv választás indokai között és ott, ahol a spanyol nyelvvel kapcsolatos terveikről írtak hallgatóink.

A „Miért választotta a spanyolt (a Főiskolán)?” kérdésre ilyen válaszokat adtak:

Érdekelt; szép nyelv; maga a nyelv különleges és szép; már régóta akartam egy dél-európai nyelvet is tanulni; szimpatikus a kultúra és a spanyolok viselkedése; a mentalitás, az életforma miatt; ez volt a legszimpatikusabb a választható nyelvek közül; csodás, izgalmas és lenyűgöző nyelv; a franciát jól beszélem, az olaszt és németet nem szeretem; elbűvöl a mediterrán kultúra; dallamos, szép, a kedvenc idegen nyelvem; nyaralás során megtetszett; régi vágyam volt; tetszik, jó pattogós; latin és francia után könnyű; olaszul már tanultam, hasonlít rá; új nyelvet akartam; a németet már nem akartam tovább tanulni; nem akartam tömeges nyelvet tanulni; angol és németet nem választhattam kezdő szintről; ezt kellett tanulnom; segít a portugálban; nem olyan hétköznapi, mint az angol és a német; világnyelv; így felvételi mentességgel kerültem be; anyukám is azt tanult; a tanárom rokona is itt tanulta; magam választottam, hasznosnak érzem; egyre gyakoribb lesz.

Arra, hogy „Mit várt tőle, és beigazolódt-e a várakozása”, a következőket felelték: hogy élvezni fogom, nem lesz nehéz és tudok majd kommunikálni; köznapi életben használható nyelvtudást; fejleszteni a tudásom; hogy még jobban beszéljek, szeretnék tudni megszólalni; kellemes órák; egy újabb nyelv ismerete; legalább középfokú nyelvtudást.

A kérdés második felére a válaszokban a kezdők közül a legtöbben arra panaszkodnak, hogy az alapok elsajátítására túlságosan rövid idő áll rendelkezésre és a szaknyelvi tanulmányok közben elfelejtik az általános nyelvet. Nehéznek tartják a nyelvtant, kevésnek a kommunikációs lehetőséget.

A „Járt-e már spanyol nyelvterületen, hányszor és mennyi időt töltött el ott?”

kérdésre adott válaszok szintén változásról tanúskodnak.

Míg a sztereotípiákkal kapcsolatos 1996-os felmérés idején a hallgatóknak csak elhanyagolhatóan csekély hányada járt Spanyolországban, a 2001-ben adott válaszok világosan mutatják hogy a spanyolul tanulók mindenképpen el akarnak és el is fognak jutni Spanyolországba, ha még nem jártak ott. Már azok közül is, akik csak kevesebb mint két éve tanulnak spanyolt, 36 százalék járt spanyol nyelvterületen (ez gyakorlatilag Spanyolországot fedi), azonban a 2–4 éve tanulók 62, a több mint 4 éve tanulók 82 százaléka szerzett már közvetlen tapasztalatot olyan országban, ahol a spanyol a hivatalos nyelv.

Összefoglalás

A Külkereskedelmi Főiskolai Kar spanyolul tanuló hallgatóival készült felmérés a következő eredményeket hozta:

Nyelvtanulási tapasztalat:

– Ahogy egy korábbi, 1996-ban készült felmérés alapján feltételeztük, a Külkereskedelmi Főiskolán spanyol nyelvet tanuló hallgatók legtöbbször a spanyol a harmadik vagy negyedik tanult idegen nyelve. Ebből következik, hogy az átlagosnál jelentősebb nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek.

– A felmérésben részt vevők átlagosan 1,57 közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkeznek. Közülük csak öt főnek nem volt még egy nyelvvizsgája sem.

– Szemben az 1996-ban készült felmérés eredményeivel, a mai hallgatók nagy része már járt spanyol nyelvű országban, és vagy akkor határozta el, hogy spanyolul szeretne tanulni, vagy már élesben is próbára tehetette nyelvtudását. Az egyes csoportokban látható tendencia alapján leszűrhetjük, hogy hallgatóink közül a nyelvtanulás negyedik évéig azok is eljutnak spanyol nyelvterületre – elsősorban Spanyolországba –, akik a felmérés időpontjáig még nem voltak.

Nyelvválasztás:

– A hallgatók nagy többsége számára a spanyol nyelv tanulása önálló döntés volt. (Minden bizonnyal az első ilyen jellegű).

– Akik másokra hallgattak, a szülőket, szomszédot, rokont, tanárukat jelölték meg mint olyan személyeket, akik ehhez a döntéshez hozzásegítették őket. Többen a felsőévesektől informálódtak az oktatás színvonaláról, a „tanszék hozzáállásáról”.

– Többen valami „különleges” nyelvet akartak tanulni, a szokványostól eltérni.

– „Már nem volt kedvem ezt vagy azt a nyelvet folytatni” – írták sokan, arra utalva, hogy elunták az extenzív nyelvtanulást.

– Csak kevesen indokolták döntésüket olyan érvekkel, hogy az általuk addig tanult idegen nyelvekhez képest más nyelvcsaládhoz tartozót is meg kívánnak ismerni.

– Többen éppen más (latin) nyelvek rásegítő hatását emelték ki: tanultak már olaszul, franciául vagy latinul és ezért arra számítanak, hogy a spanyol könnyű lesz.

Affektivitás:

– A Főiskolán spanyolul tanuló diákok részben előzetes feltevéseik miatt, másrészt mert már a „társadalmilag kötelező” nyelvek tanulását maguk mögött hagyták, intenzív affektivitással fordulnak az új kihívás, a spanyol nyelv elsajátítása felé. Ezt az érzelmi töltetet részben nyíltan megvallják, másrészt megpróbálják racionálisan is alátámasztani választásuk helyességét.

– Közülük nagyon sokan (szinte valamennyien) a spanyol szép hangzását vagy más hangulati elemeket jelöltek meg a választás indokaként.

– Igen sokan a spanyolt (nyelvet, országot, életmódot, karaktert) rajongásuk tárgyaként említik.

Várakozások:

– A már több mint négy éve spanyolul tanulók közül igen sokan kifejezik azt a reményüket, hogy a jövőben, munkájukban használják a spanyolt.

– A rövidebb idő óta tanulók is gyakran írnak erről, de igen sokan „iskolás rövidlátásban” szenvednek és végcélként az eredményes nyelvvizsgát tekintik. Sokukat nyugtalanítja, hogy nem érzik eléggé felkészültnek magukat erre a próbatételre.

– Mások, akik az előzőhöz hasonló cípőben járnak, fogadkoznak, hogy ha a szigorlaton, nyelvvizsgán túljutnak, rendszeren meg fogják tanulni a nyelvet.

– Figyelmeztető jelként könyvelhetjük el, hogy a Főiskolán kezdő szintről indulók az általános nyelvi alapozást nem érzik elég szilárdnak a szaknyelv elsajátításához.

– Számos hallgató a spanyol nyelv megtanulását olyan többletnek érzi, amelyhez nemcsak gyakorlati előnyök fűződnek.

Irodalom

(1) CS. JÓNÁS Erzsébet – FEDOSZOV Viktor: *Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelvvalasztásáról a rendszerváltozástól napjainkig (1989–1999)*. Modern Nyelvtanítás, Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat 1999. december, Corvina, Bp, 39–50. old.

(2) MAURIE, Fabia: *Les langues vivantes l'école, Coll. L'école des parents dirigée par Ariane Morris et Odile Naudin*. Syros-Alternatives, Paris, 1992.

(3) SZÉPE György: *Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról*. In: SZÉPE György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs, 2001. 11–42. old.

(4) GYÖRI Anna: *A spanyol mint idegen nyelv Magyarországon. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a spanyol nyelvleírás, összevetés és a magyarországi spanyol nyelvtanítás köréből*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem, 2001. (kézirat) 302–316. old.

(5) Oktatási Minisztérium (és jogelődje): *Statistikai Tájékoztató*. Bp, 1989–90; 1990–91; 1991–92; 1992–93; 1993–94; 1994–95; 1995–96; 1996–97; 1997–98; 1998–1999.

(6) JÁMBOR Emöke: *A leendő spanyol tolmácsok lehetőségei az Európai Unióban*. Modern Nyelvtanítás, Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat 1999. V/4. sz. 62–68. old.

(7) GYÖRI Anna: *Sztereotípiakutatás és alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában*. Modern Nyelvtanítás, Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat III/4. sz. december, Corvina, Bp, 1997. 14–22. old.

(8) YAGUELLO, Marina: *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Éditions du Seuil, Paris, 1988. 159. old.

(9) POIRIER, François – ROSSELIN, Mary: *Civiliser l'enseignement*. Les Langues Modernes 1982/2. sz. 176–188. old.

(10) PENDANX, M.: *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Autoformation, Coll. Dirigée par Sophie MOIRAND, Hachette, Paris, 1998. 9–78. old.

Györi Anna

Az angol nyelvi érettségi vizsgareform

Sok mindent sikerült megvalósítani az érettségi vizsgareform projektumában, a próbamérések első köre eredményesnek bizonyult. Nemcsak az itemek és feladatok értékére, hanem azok nehézségi fokára, tervezésük, végső formába öntésük és lebonyolításuk során felmerült gondjainkra vonatkozóan is levonhattunk következtetéseket. Ez végül is a próbamérések természetes célja.

A próbamérés tervezésének köszönhetően sikerült olyan módszert kifejleszteni és alkalmazni az itemek általános skálán való mérésére, amely lehetővé tette a különböző tanulócsoportok által megoldott teszt-itemek és feladatok nehézségének összehasonlítását. Feladataink nehézségi szintjét így korábbi projektumok feladataival is össze tudtuk vetni. Ezek eredményeként, a már kipróbált és kalibrált horgony-itemek segítségével, a jövőbeni feladatok kalibrálását a projektum csapata rutinszerűen tudja végezni. Mindez olyan feladatbank létrehozásához vezet, amely kalibrált itemeket tartalmaz: olyanokat, amelyeknek nehézsége előre ismert, ezért a jövőben lebonyolításra kerülő éles vizsgákon éppúgy felhasználhatók, mint további itemek kalibrálására.

Ezen kívül kidolgoztuk és alkalmaztuk az itemek empirikus nehézségi szintjének értelmezésére szolgáló módszert annak eldöntésére, hogy mit kell érteni az alap-, közép- és haladó szint kifejezéseken, illetve bármely más kifejlesztésre és alkalmazásra kerülő standardokon. A jövőben fontos lesz, hogy vizsgáink szintjét és így a középiskolát befejező népesség teljesítményét más országok számára is érthető standardokkal le tudjuk írni. Részben ez a funkciója az Európa Tanács Közös Európai Referenciakeretének, és ezért döntő fontosságú, hogy a feltételezett teljesítményszintek jelentését illetően a magyar oktatásügyi hatóságok döntésre jussanak. Úgy véljük, munkánk hozzájárul a kérdéssel kapcsolatos kérdések tisztázásához.

A projektum munkája az angolul tanuló magyar diákok teljesítményével kapcsolatos jelentős mennyiségű információt is eredményezett, gyarapítva ezáltal a Hátértanulmányban közöltek (*Fekete, Major, Nikolov*). Bőséggel áll rendelkezésünkre adat arról, hogy a magyar tanulók hogyan teljesítenek bizonyos teszteken – legyen az beszédértés, olvasásértés vagy egyéb teszt –, s hogy bizonyos feladatok és itemek hogyan működtek náluk. Ez nemcsak a feladatírók számára hasznos, akiknek empirikus visszajelzésre van szükségük arról, mennyire működtek jól az általuk írt itemek. Rendkívül fontos a tanároknak is mindennapi osztálytermi munkájuk szempontjából, továbbá a tankönyvírók és mindazok számára, akik javítani szeretnék a magyar népesség angol nyelvtudásának szintjét.

A teljesítményekről ily módon szerzett információ azért is értékes, mert új szempontot tud adni a nyelvoktatás terén zajló vitákhoz, amelyek mindeztidig nélkülöztek a szisztematikus vizsgálatokon alapuló bizonyítékokat. A csekély számú bizonyíték, amelyet a viták során használnak, gyakran anekdotikus jellegű és nem igazolható. Az iskolai népesség bizonyos csoportjainak teljesítményét rögzítő adatokkal most elkezdtek egy adatbank létrehozását, amely hasznos információkkal szolgálhat nemcsak a vitákhoz, de remélhetőleg az oktatásügyi szervek döntéseihez is. Őket végül is részben azért választják ki az irányításban való részvételre, hogy javítsák a magyar oktatás helyzetét. Ide tartó-

zik az a kérdés is, hogy a diákok heti hány órában tanuljanak idegen nyelvet, de olyanok is, mint egy adott szint eléréséhez szükséges évek száma, a különböző típusú iskolák, különböző régiók által elért szintek vagy általánosabban a nyelvtanítás minősége. Mindezek a kérdések a jövőbeli érvényes és megbízható angol tesztek ki próbálása során megvizsgálhatók.

Az új vizsgák első, nagy mintán történő kipróbálása valamit már világossá tett: az iskolai népszerűség teljesítménye rendkívül heterogén. Ez persze természetes bármely országban, de amikor arról döntenek, hogy

az érettséginek milyen szintjei legyenek, ezt a tényt a magyar döntéshozóknak át kell gondolniuk. A Háttér tanulmány egyértelműen kimutatta, hogy a jelenlegi vizsga értéktelen, legyen bármi is a formális, szertartásjellegű értéke. Ahhoz, hogy az angol nyelvi vizsgareformnak bármilyen hatása legyen, az új vizsgáknak értékkel kell rendelkezniük: nemcsak érvényesnek és megbízhatónak kell lenniük, de el is kell róluk hinni,

hogy értékes teljesítményszinteket igazolnak. A próbamérés eredményeinek tükrében ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy a vizsgáknak alkalmasnak kell lenniük minden érettségiző teljesítményének elismerésére, bármilyen minimális legyen is az. Világos, hogy bármely vizsga, amelyen a középiskolát befejező népszerűség nagy része elbukik, katasztrofális kihatással lenne tanulóakra, tanárookra és iskolákra egyaránt. Ha azonban a döntéshozók nem ismerik fel a szintek vizsgálatának szükségességét, a középszint fogalma, tetszik vagy nem tetszik, továbbra is a Rigó utcai vizsgákat jellemző fogalomként él majd tovább a köztu-

datban – és mi úgy véljük, ez jelentős károkat fog okozni. Nemcsak hogy nagyon kevés hihető bizonyíték van arról, hogy a Rigó utcai szintek valójában mit is jelentenek napjainkban, e vizsgák bukási aránya is magas (még azon viszonylag kevés tanulót figyelembe véve is, akik jelentkeznek rájuk), és nem szabad, hogy az érettségi esetében is ez legyen a jellemző.

Ezért feltétlenül támogatjuk a Háttér tanulmány javaslatait, melyek szerint az érettséginek többszintűnek kell lennie, hogy azt nem lehet a túlzottan leegyszerűsített két-szintű rendszerre korlátozni, és azt gyanít-

A magyar felsőoktatás eddig nem túl sokat foglalkozott az érettségi reformmal, mivel figyelmét lekötötte az új akkreditációs rendelet, amely piacot próbál nyitni az idegennyelvi vizsgák számára. Bár az egyetemek autonómok, hamarosan eljön az az idő, amikor át kell gondolniuk az érettségivel kapcsolatos elvárásaikat – mind a szinteket, mind az eredményekről való tájékoztatás formáját illetően, ha azt akarják, hogy igényeiket a reform figyelembe vegye, és ha fontos, hogy megszűnjék a Rigó utcai vizsgák iskolákra gyakorolt negatív hatása, mint ahogy jelenleg ezt a törvényhozás előrevetíti.

juk, ez minden idegen nyelv vizsgájára is áll. Az iskolai vizsgáknak alkalmasnak kell lenniük a teljesítmények széles skálájának felöléléseire és e teljesítmények igazolására. Úgy véljük, ez szükségszerűen magával hozza a hagyományos ötfokú értékelő skála eltörlését, legalábbis az angol nyelv esetében, ahogy ez más közép-európai országokban sikeresen megtörtént, és egyúttal annak egy szélesebb, valószínűleg 1-től 100 pontig terjedő skálával való

felcserélését. Ennek alapján tájékoztathatnak majd az eredményekről, és így a felhasználók – munkáltatók, egyetemek és mások – maguk dönthetik el, milyen eredményt tartanak megfelelőnek saját céljaikra. A vizsgaeredmények értelmezésében a sikeres vagy sikertelen fogalmait a célnak való megfelelés fogalmának kell felváltania.

Ajánlások a vizsgareform számára

Hogy megerősítsük mondanivalónkat, megismételjük a Háttér tanulmányban közölt javaslatokat:

– Egy központi testületnek kell felelős-

séget vállalnia a feladatok írásáért és ki-próbálásáért, mindhárom szinten a vizsgák lebonyolításáért és a feladatlapok értékeléséért, az eredményeknek a fejlesztési folyamatba történő visszacsatolásáért, a vizsgáztatók képzéséért és a nyilvánosság tájékoztatásáért.

– Tájékoztatósi kampányra van szükség annak érdekében, hogy a tanulók, tanárok és más érintettek jobban megismerjék az új vizsgák előnyeit.

– A változtatások előhívta ellenállás megelőzése és csökkentése érdekében fel kell használni a tömegkommunikációt arra, hogy a tanulók, tanárok és szülők folyamatos tájékoztatást kapjanak az új vizsgák ki-fejlesztésében történt előrehaladásról.

– Háromszintes, standardizált vizsgát kell létrehozni.

– Az új vizsgák szintjeinek összhangban kell lenniük az Európa Tanács szintjeivel.

– Az új vizsgának érvényes és megbízható módon kell rögzítenie minden tanuló teljesítményét.

– A három szint reális beállítása érdekében gondos szintmeghatározásra van szükség, hogy az eredmények motiválják, ne pedig frusztrálják a tanulókat és más érintetteket.

– Javasoljuk, hogy a tanulói teljesítmények jelzése 1–100 pontig terjedő skálán történjék, hogy mindhárom szinten a teljesítmények széles skáláját lehessen rögzíteni, így biztosítva részletes információt a hagyományos jegyeken túl.

– A tanulói teljesítményeket a négy készség szerint, illetve haladó szinten az ötödik komponenst illetően is külön jelezni kell.

– A négy készség kapjon egyenlő súlyt.

– A tanulói teljesítményeket gondosan és szisztematikusan dokumentálni kell, az eredményeket vissza kell juttatni az iskolákba, illetve elemzési és kutatási célokból tárolni kell őket.

– A norma-orientált vizsgákat fel kell váltaniuk a kritériumon alapuló vizsgáknak.

– A belső értékelést lehetőség szerint váltsa fel a külső.

– A vizsgareform szerves részévé kell válnia a vizsgáztatói képzésnek.

– Azokat a tanulókat, akik az állami oktatás 10. éve után nem kerülnek ki az iskolából, ösztönözni kell, hogy tegyék le az idegen nyelvi alapvizsgát, hogy visszajelzést kapjanak teljesítményükről, és hogy fejlesszék vizsgázói készségüket.

– Az alapvizsga választási lehetőségként legyen elérhető a 11. és 12. évfolyamos tanulók számára.

– Az érettségi vizsgák hagyományos időbeosztását újra kell gondolni, mivel a külső értékelésen alapuló vizsgák lebonyolítása, a jelenlegi felvételi vizsgákhoz hasonlóan, hosszabb ideig tart.

– A tanulói teljesítményekkel kapcsolatos statisztikai adatokat nyilvánosságra kell hozni.

– Közzé kell tenni a feladatírók, szóbeli vizsgáztatók és értékelők számára készült útmutatókat.

– Minél előbb meg kell jelentetni vizsgára felkészítő anyagokat és gyakorló teszteket.

Szakszerűség

Ami a konkrét napi feladatokat illeti, reméljük, munkánk hozzájárult ahhoz, hogy a Magyarországon zajló vizsgafejlesztés igazán szakszerűvé váljék. Azt nem állítjuk, hogy eljárásaink tökéletesek, de léteznek és nyilvánosak, így akik majd bennünket követnek, használni tudják őket. Emellett ezen eljárások tanulmányozhatók, kritizálhatók, felülvizsgálhatók és továbbfejleszhetők. Hisszük, hogy a vizsgareformnak nem titokban kell előrehaladnia, hogy a dokumentumoknak nyilvánosaknak kell lenniük, hogy tájékoztassanak arról, mi és hogyan történik a fejlesztés során. A tesztelést gyakran tartják túl szakmainak ahhoz, hogy az átlag tanár megértse, vagy olyasvalaminek, amit el kell viselni. Ebben a projektumban másfajta filozófiát követünk: igyekeztünk bevonni valódi iskolai tanárokat, olyanokat, akik gyermekek és serdülők oktatásáért, neveléséért felelősek. A tagok többsége gyakorló középiskolai tanár – számos hasznos tapasztalatot szereztünk tőlük, és reméljük, ők is tőlünk. Sokan kaptak képzést tesztelésből, és így

megértik, hogy mind a tanítás, mind az értékelés szakszerűvé tételére szükség van.

Ajánlások a tanárképzés számára

Az alábbiakban megismételjük a Háttertanulmány tanárookra vonatkozó javaslatait, ezzel is hangsúlyozva a tanárok bevonásának és meggyőzésének fontosságát:

– A tanárokat be kell vonni a vizsgareformba; jelenlegi kedvező hozzáállásukat meg kell erősíteni és fenn kell tartani.

– Tudatosítani kell a tanároknak a jelenlegi érettségi hiányosságait.

– A teszteléssel és vizsgára felkészítéssel foglalkozó kurzusokat be kell építeni a tanárképzés tanmeneteibe.

– A vizsgáztatók képzésének a kötelező tanártovábbképzés részét kell képeznie.

– A módszertani kurzusoknak (mind a tanárképzésben, mind a továbbképzésben) a hangsúlyt a jó gyakorlatra, a készségek fejlesztésére, a tanítási anyagok és autentikus források hatékony használatára kell helyezniük.

– Minden tanárnak meg kell ismernie az új vizsga feladattípusait.

– Külön figyelmet kell fordítani a beszédértés-készségét fejlesztő technikákra, mert e készség tesztelése az érettségiben új komponensként jelenik meg.

– Tudatosítani kell a tanárokkal, hogy a célnyelven történő óravezetés fejleszti a tanulók beszédértés-készségét.

– Ösztönözni kell a tanárokat, hogy használják fel az osztálytermen kívül elérhető forrásokat.

– Minden tanárnak tudnia kell, hogy a tanulókat hogyan lehet motiválni, és motiváltságukat hosszú távon fenntartani.

– Támogatni kell a egyes képességű és szintű csoportokkal való foglalkozás technikáit.

– A tanároknak jobban oda kellene figyelniük a tanítási és vizsganyagok kiválasztására.

– A tanári gyakorlatra való reflexió, illetve a tanári együttműködés fejlesztése érdekében osztálytermi kutatási technikákat kell bevezetni.

A következő lépés?

Mit mondhatunk a jövőről? Merre tart a projektum és általánosabb értelemben a vizsgareform?

Újabb próbamérések, íráskészség- és beszéd-készség-feladatok vannak előkészületben. Az új feladatok megírása, azok áttekintése, előzetes értékelése megtörtént, a feladatírók a javításokra vonatkozó megjegyzéseket megkapták, feladataikat átdolgozták és újra beadták. A bíráló bizottság ezeket megvizsgálta és kiválasztott néhányat a próbamérésre. Megvizsgáltuk a vizsgafeladatok készítésére kifejlesztett eljárásokat, és úgy tűnik, zökkenőmentesen működnek. A feladatok áttekintésére egy külső testület, a University of Cambridge Local Examinations Syndicate szakembereit is felkértük, értékes megjegyzéseiket, ahol lehetett, figyelembe vettük.

A tanulók beszéd-készség-feladatokon nyújtott teljesítményét rögzítettük, szakmailag megfelelő standardizálási eljárások kidolgozását követően került sor a tanulók íráskészségét mérő feladatok értékelésére. A feladatírók megbízást kaptak új olvasás-értési és nyelvhasználat feladatok írására. Így tehát a munka a fejlesztés, lebonyolítás, elemzés, értelmezés és a tanulságok levonásának szokásos körforgásával halad tovább. Ennek eredményeként kalibrált ítemeket tartalmazó bankok jönnek létre, nagyobb tapasztalat és szaktudás áll majd rendelkezésre. Magyarország olyan állandóan növekvő létszámú, szaktudással rendelkező nyelvvizsgáztatói gárdára számíthat, amelyik nemzetközi standardoknak és gyakorlatnak megfelelően kifejlesztett, szakszerű eljárásmodokat követ.

Ezzel párhuzamosan a tanárok számára tartandó tanfolyamok fejlesztése is tovább folytatódik. Azok, akik e kurzusokat tartani fogják, képzésben vesznek részt. Folytatódik az iskolában tanító angol tanárok szükségleteinek elemzése, és kialakulnak ezek kielégítésének feltételei, ahogy remélhetőleg a vizsgareform újabb lendületet kap. Már megkezdődött a hazai angol nyelvoktatást bemutató sorozat harmadik

kötetének előkészítése, amely a továbbképző tanfolyamot dokumentálja.

Mindezen fejlesztések sikere és hatása természetesen függ attól, hogy a magyar oktatásügyi szervek elég elszántak-e a tervezett vizsgareform teljes és szakszerű végrehajtására. A tanárok többnyire cinikusak a reform sikerét és ütemét illetően. Munkánk során gyakran találkoztunk olyanokkal, akiknek meggyőződésük volt, hogy semmi nem fog változni, hogy a folyamatok irányítói és a döntések végrehajtásáért felelősek nem kezelik jól a megbízhatatlan érettségi vizsgák kérdéseit. Valóban vannak arra utaló jelek, hogy esetleg elakad a reform. Az iskolaköteles kor 18 évre történő emelésével a tizedik évfolyam végére tervezett alapműveltségi vizsga érvényét veszítette. Az angol vizsga szempontjából még nincs minden veszve, mivel egyesek ellenzése és közömbössége ellenére nálunk az alapszintű itemek és feladatok fejlesztése kezdetektől a munka szerves részét képezte. Most is zajlik az új alapszintű feladatok áttekintése, amelyeket remélhetőleg ki is próbálhatunk. Minden bizonnyal felhasználhatók lesznek majd egy olyan jövőbeli többszintű vizsgán, amelyik nem korlátozódik a valóságtól elrugaszkodott és meghatározatlan „közép” és „haladó” szintekre.

A magyar felsőoktatás eddig nem túl sokat foglalkozott az érettségi reformmal, mivel figyelmét lekötötte az új akkreditációs rendelet, amely piacot próbál nyitni az idegennyelvi vizsgák számára. Bár az egyetemek autonómok, hamarosan eljön az az idő, amikor át kell gondolniuk az érettségivel kapcsolatos elvárásaikat – mind a szinteket, mind az eredményekről való tájékoztatás formáját illetően, ha azt akarják, hogy igényeiket a reform figyelembe vegye, és ha fontos, hogy megszűnjék a Rigó utcai vizsgák iskolákra gyakorolt negatív hatása, mint ahogy jelenleg ezt a törvényhozás előrevetíti.

Mindenek felett pedig az Oktatásügyi Minisztériumnak és a vizsgareform végrehajtásával megbízott intézményeknek továbbra is komolyan kell venniük azt a felelősségüket, hogy az érvényes, megbízható

és hasznos vizsgák biztosan bevezethetők legyenek. Ezt eredetileg 2004-re tervezték. Négy éve ez a cél nagyon reálisnak látszott. Az idő azonban előrehaladt, és a sürgősség érzése egyre erősebb. Ahhoz, hogy a négy év múlva bevezetendő új vizsgákra az iskolák felkészülhessenek, rövid időn belül döntéseket kell hozni a szintekről, vizsgaformákról, eljárásokról, infrastruktúráról, forrásokról, képzésről, valamint a minőség ellenőrzéséről és biztosításáról. Ahhoz, hogy a tanulók 2004-ben megfelelően felkészültek legyenek, 2002-re maximális információval kellene rendelkezniük, és a tanárokat ezt megelőzően kellene felkészíteni. Ám csupán egyetlen döntés született a közelmúltban, az, hogy az új vizsgákat 2005-ben vezetik be!

Mi a helyzet most? Úgy fest, még mindig nincs tisztázva, mely intézmények lesznek felelősek az új vizsgák kifejlesztéséért és lebonyolításáért, és sok a szóbeszéd. A szervezeti bizonytalanságok komolyan akadályozzák a projektum munkáját. Hangsúlyoznunk kell annak jelentőségét is, hogy egyértelműen meg legyen határozva a reformba bevont intézmények hatásköre, és az, hogy melyik intézmény miért felelős.

Minden képlékeny még tehát. De ez mindig is így volt, és a reformban részt vevők nem számíthatnak másra. A vizsgák minden körülmények között az oktatáspolitikai középpontjában vannak, egyszerűen azért, mert meghatározzák a tanítási anyagot, ha tetszik, ha nem. Ez persze sokaknak nem tetszik, és figyelmen kívül hagyják a vizsgák szerepét, inkább koncentrálnak a tanárképzésre, iskolai önértékelésre vagy a tudományos kutatásra. De a vizsgák ettől még vannak, és mindig lesz kihatásuk. Mind nagyobb szerepet kellene betölteniük a minőségbiztosításban. A magyarországi nyelvoktatás szempontjából döntő, hogy minden szakember igyekezzék mindent megtenni annak érdekében, hogy az érvényes, megbízható és jelentéssel bíró érettségi szerepe világos legyen az oktatásügyi döntéshozók számára és hogy értékkel rendelkező, szakszerű, külső ellenőrzésen alapuló érettségit lehessen fejleszteni és megvalósítani.

Irodalom

FEKETE Hajnal – MAJOR Éva – NIKOLOV Marianne (szerk.): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study. [Angol nyelvoktatás Magyarországon: Háttér tanulmány].* British Council Hungary, Bp, 1999.

NIKOLOV Marianne: *General Conclusions and Recommendations.* In: *English Language Education in Hungary: A Baseline Study.* Bp, 1999. 247–253. old.

Charles Alderson – Nagy Edit
– Öveges Enikő

Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben

Az emberiség nagy része ma már olyan közösségekben él, amelyek egyre több multikulturális vonást viselnek magukon. Ilyen környezetekben a többnyelvűség elkerülhetetlen lesz a különböző kulturális közegekből származók számára, a kétnyelvűség pedig a kommunikáció alapfeltétele. Ezért nem meglepő a nyilvánosság érdeklődése a kétnyelvű oktatás iskoláskor előtti stratégiai és programjai iránt.

A kommunikációs képességek fejlődése

A gyermek fejlődésének a születéstől a hatodik életévig terjedő szakasza a kommunikációs képességek kialakulásában a legkritikusabb. (1) A kisgyermekkorban fejlődnek ugyanis a fizikai és szociális környezet hatására azok a bonyolult képességek – a gondolkodás és a beszéd –, amelyek az embert elkülönítik a többi élőlénytől. (2)

Egy kulturális környezetben a szülőkkel és más felnőttekkel, valamint a különböző életkorú társakkal együttműködve a gyermeknek lehetősége adódik – de rá is kényszerül –, hogy lassan elsajátítsa és kifejlessze a tapasztalatait feldolgozására szolgáló rendszereket, továbbá hogy megtanulja a gondolkodás és a kommunikáció leghatékonyabb eszközét, a nyelvet. A nyelvi és kommunikációs képesség fejlődése összetett és hosszadalmas folyamat. Kezdetét a gyermek első megnyilatkozásai jelzik, amelyeket csak kísér a beszéd (ez az elsődleges, úgynevezett affektív kommunikáció). Az ezután következő szakaszban a beszéd már beépül a gyermek környezetével

való kapcsolatába (szemiotikai kommunikáció kezdeti szakasza). Ezt követi az a fázis, amelyben az interakció szinte teljesen a beszéden keresztül valósul meg (a szemiotikai kommunikáció kognitív kommunikációs szakasza). (3)

Az óvodáskorú gyermek fejlődése során változások állnak be a beszéd minőségi és mennyiségi tulajdonságaiban is. Összetettség és helyesség szempontjából tökéletesebb lesz, de megváltozik az időtartama és a mennyisége is. A bonyolultságra, időtartamra és a mennyiségre a gyermekkor e szakaszában nagy hatással van a fizikai környezet és a kommunikációban részt vevők közös ismerete. Ezért érthető az üzeneteknek különösen a fiatalabb korosztályoknál tapasztalható nagyfokú telítettsége nem verbális kommunikációs eszközökkel (főleg gesztusokkal és paralingvisztikai eszközökkel). Az óvodáskorúak kommunikációjában fontos helyet kapnak a gesztusok, különösen addig, amíg a nyelv nem lesz tökéletes, később már ezek az elemek „kévésbé illusztratív tartalommal” (4) válnak.

A kommunikáció során továbbított üzenetek tartalmának fejlettségi fokát kezdet-

ben a konkrétumról való beszélés igyekezete, valamint az adott környezet megértésének igénye befolyásolja, később pedig a vita, illetve a szubjektív, hipotetikus társadalmi valóság megértésére való törekvés.

Az óvodáskorú gyermekek kommunikációjának megfigyelése azt mutatja, hogy a másokkal való kapcsolat létrehozása és fenntartása mellett viszonylag korán megjelennek egyéb funkciók is: a regulatív funkció, az információcsere, a kérdésfeltevés, az önkifejezés, az elképzeltről való mesélés funkciója. (5) Ezekhez a kisiskolás korban hozzákapcsolódik a kritikai képesség és a beszédpartner meggyőzésének funkciója (1), a negyedik életév után a gyermek beszéde ugyanis fokozatosan a közös aktivitások tervezésének és megvalósításának szerepét is átveszi, vagy önmaga számára válik aktivitássá. Játék közben, legyen az csoportos vagy egyéni, egyre gyakrabban használja a beszédet problémamegoldó eszközként vagy hogy további információkhoz, esetleg segítséghez jusson.

A szervezett oktatási-nevelési környezetben (az óvodában), amelybe különböző életkorú és szociális háttérű gyerekek tartoznak, a felnőtteknek rendkívül fontos szerep jut a megfelelő közhangulat és szocioemocionális klíma megteremtésében. Az óvónő feladata hozzájárulni az egy feladat köré szerveződő csoport alakításához és a csoporttagok közötti kommunikáció létrehozásához. Az ilyen csoportokba tartozó gyerekek, különösen a fiatalabbak, nagyon nehezen kezdeményeznek közös játékot: ezt általában az óvónő teszi. Olyankor, amikor különböző korú gyerekek vannak együtt, az animátor szerepét idősebb gyerek is betöltheti. Az óvónő, illetve az idősebb gyermekek ilyen jellegű szerepének döntő fontossága van a csoport alakításában és fejlődésében, tartalmi sok-

féleségében és a játék magasabb fejlettségi szintre való emelésében, tehát a gyerekek kommunikációs képességének fejlődésében. (6)

Az utóbbi években a kutatók figyelme egyre inkább az óvodás gyermekek játék közbeni interakciója és kommunikációja felé irányul. Vizsgálják a kontaktusteremtés módjait, annak fenntartását és időtartamát, az interakció magvalósulásának (verbális és nem verbális) kommunikációs eszközeit, az interakcióhoz szükséges képességeket és eredetüket. Nyilvánvalóvá vált, hogy azok a gyerekek, akinek családjában fejlett a szociális interakció, gazdag kommunikációs tapasztalattal rendelkeznek, így az óvodáskorba olyan képességekkel és tudásszinttel kerülnek, amelyek a kommunikáció további fejlődésében nélkülözhetetlenek. Azonban az eddigi kutatásokban kevés figyelmet fordítottak a gyermekek spontán helyzetekben történő kommunikációs viselkedésére. (7) Különösen azok az elemzések hiányoznak, amelyek a multikulturális kör-

nyezetekben felnövő gyermekek spontán kommunikációját tárgyalják.

Kommunikáció kétnyelvű környezetben

A kommunikációs viselkedést és a nyelvi rendszer fejlődését befolyásoló tényezők jelentős részére az adott kultúra gyakorol hatást (8), ezért indokoltan vetődik fel a kérdés, hogyan hat a kétkultúrájú és kétnyelvű környezet a kommunikációs képességekre azok kialakulásának és fejlődésének legérzékenyebb szakaszában?

Sok gyermek, olyan közösségekben nőve fel, ahol az etnikai vegyes házasságok nem ritkák, már családi körben különböző kulturális hatásoknak és sajátos nyelvi rendszereknek van kitéve. Az ilyen gyer-

A korszerű élet- és munkafeltételek, valamint a kétnyelvű oktatás és nevelés különféle programjainak elemzése alapján a hetvenes évek végén az Európa Tanács azt ajánlotta, hogy az addig alkalmazott teljes elszigetelés és asszimiláció stratégiája helyett az integráció stratégiáját kell alkalmazni, s ezt számos pszichológiai és szociális indok támasztja alá.

mekek fejlődésének alapvető követelménye egyrészt a megszerzett identitás megőrzésének, másrészt pedig a tágabb környezetbe való aktív bekapcsolódásuknak a biztosítása.

Olyan esetekben is, amikor a más nyelvekkel és kultúrákkal való találkozás nincs kapcsolatban a családi környezettel, az elkerülhetetlen részét képezi a többkultúrájú társadalmi valóságnak. Már a társadalmi környezettel létrejövő legkorábbi interakciókon keresztül, amelyek a szomszédokkal, az utcabeli gyerekekkel, az óvodai társakkal valósulnak meg, a gyerekek mása-gokkal találkoznak és ismerkednek meg. Ilyen feltételek mellett a nyelvi rendszer bizonyos akadályt jelenthet a megértésben és jelentékeny hatást fejthet ki a gyermek változatos és gazdag kommunikáció iránti igényének kielégítésére.

Ez a gond különösen azokban a környezetekben jelentkezik, amelyekben nem megoldott a közös nyelv kérdése, vagy ahol az adott térség kulturái és nyelvei között nincs egység. Ennek kiküszöbölésére számos és nagyon sokféle modell létezik (16), s szinte kivétel nélkül mindegyikben az oktatói-nevelői intézmények (óvodák, iskolák) kapnak fontos szerepet. (10) A korszerű élet- és munkafeltételek, valamint a kétnyelvű oktatás és nevelés különféle programjainak elemzése alapján a hetvenes évek végén az Európa Tanács azt ajánlotta, hogy az addig alkalmazott teljes elszigetelés és asszimiláció stratégiája helyett az integráció stratégiáját (11) kell alkalmazni, s ezt számos pszichológiai és szociális indok támasztja alá.

A vajdasági többkultúrájú környezetben, amelyben több interkulturális modell létezik párhuzamosan, hagyománya van az óvodáskorúak kommunikációs képességeinek fejlesztéséhez és a nyelvi rendszer/rendszerek elsajátításához szükséges feltételek megteremtésének. (12) A gyakorlatban e kérdést különböző módokon oldották meg, miközben kevés megoldás nyert tudományos igazolást.

A nyolcvanas évek végén, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika és a glotodidaktika új felismerései hatására elke-

dődött az óvodáskorú gyerekek kétnyelvű nevelésére és oktatására vonatkozó programok megújítása. Az előkészítő szakasz tapasztalatai, valamint a második nyelv elsajátításában alkalmazható kommunikációközpontúságra vonatkozó ajánlatokra épülnek az új program módszertani utasításai, (13) amelyek alapján ettől az iskolaévtől kezdve a Vajdaság óvodáiban dolgoznak.

Az óvodák kétnyelvű környezetekben a foglalkozások kialakításakor abból a feltevéstől indulnak ki, hogy az a környezet, amelyben az anyanyelv is jelen van, pozitív hatással van a második nyelv elsajátítására. Az új program a foglalkozások különböző modelljeit (17) tartalmazza, amelyeknek kiválasztását a környezet többkultúrájúságának tulajdonságai, továbbá a csoport összetétele (egy- és többnyelvű gyerekek aránya, életkorok stb.) határozza meg. (14)

A kilencvenes évek elején elkezdődött a kommunikációs képességek fejlesztésében alkalmazott kommunikációközpontú nevelés rendszeres követése, pontosabban az elért hatások vizsgálata azon csoportokban, ahol bevezették az újításokat. Az alábbiakban bemutatandó kutatás célja az volt, hogy ellenőrizze a második nyelv elsajátításában alkalmazott kommunikációközpontú nevelés és oktatás alapvető posztulátumát, mely szerint a második nyelv leghatékonyabban olyan kétnyelvű környezetben sajátítható el, amely ösztönzi a kommunikációt általában (elsősorban az anyanyelven történőt), de a kétnyelvű kommunikációt is (amelyben az anyanyelv mellett a második nyelv is használatos).

Ez a kutatás számos kérdésre keresett választ. Ilyen például a második nyelv korai tanulására vonatkozó gyakori megjegyzés, amely szerint akkor, amikor az anyanyelvi rendszer még nem alakult ki, a másik nyelv tanulása „zavaró körülmény” (15) lehet, elsősorban a kommunikáció fejlődésére. A második nyelv nem ismerése szempontjából várható lenne, hogy a nem verbális kommunikáció háttérbe szorítja a verbálisat, ami szintén egyfajta regressziót jelentene, s ezzel egyidejűleg a kommunikációban való lemaradást ered-

ményezne. Ez viszont a gyermek fejlődésének egészére lenne kihatással, de különösen a megfelelő kognitív struktúrákra és a szocializációs folyamatra. Ha ez a feltételezés igaznak bizonyulna, akkor a gyerekek kétnyelvű helyzetbe kerülése a második nyelv bizonyos mennyiségű szókincsének elsajátítása szempontjából sokkal kisebb haszonnal, de annál nagyobb kárral járna a kommunikáció fejlődése szempontjából, ami pedig kihatással lenne az általános fejlődésükre.

Megfigyelési eredmények

A többkultúrájú Vajdaság természetes kísérleti laboratórium, amelyben megfigyelhetők a különböző nemzetek, kultúrák, szokások és nyelvek keveredésének hatásai. Ugyanez érvényes a vajdasági óvodákra is: elsősorban azok a csoportok, amelyekben különböző családi környezetből származó, eltérő szintű és típusú kétnyelvűségbe sorolható gyermekek találhatók, számos, a kommunikációra és annak fejlődésére vonatkozó kérdésre és dilemmára adhatnak választ.

Két tanéven keresztül rendszeresen követtem egy újvidéki óvoda egyes életkorú, kétnyelvű (magyar-szerb) csoportjába járó gyerekek spontán kommunikációját. Ebben a periódusban a gyerekek által választott önálló foglalkozások (18) ideje alatt a csoportban lejátszódó interakciót figyeltem, miközben egyéni jegyzőkönyveket is vezettem. (19) Külön elemeztem azoknak a gyermekeknek a jegyzőkönyveit, akik rendszeresen jártak óvodába. (20)

A kétnyelvű környezetben folyó kommunikációt a következő vonatkozásokban figyeltem: a kommunikáció időtartama, a gyermekek által létrehozott kontaktusok száma, a kommunikáció formája (párban, kisebb, nagyobb csoportban, az óvónővel megvalósított kontaktusok), a kommunikáció funkciója (a kapcsolat létrehozása és fenntartása, önkifejezés, kérdésfeltevés, információátadás, az elképzeltről való mesélés), a kommunikáció fajtája (másik nyelven, verbális és nem verbális rendszerrel, az üzenetek túltelítettsége verbális

jelekkel), valamint a nyelvi rendszerek használata (egy- vagy kétnyelvű kommunikáció). Mindezeket az elemeket olyan tényezőktől függően figyeltem, amelyekről feltételeztem, hatással lehetnek a kommunikációra: kétnyelvűség szintje, a családi környezet nyelve, a gyermek életkora és neme.

A gyermekek kommunikációs viselkedésének megfigyelése alapján megállapítható, hogy a kétnyelvű környezet sajátosságai jelentősen nem zavarják, sőt arra sincs utalás, hogy károsítanák az óvodáskorúak kommunikációját. A megfigyelt alanyok a rendelkezésükre álló idő egy részét (a harminc percből átlagosan tizenötöt) a csoportban jelen levő többi gyerekkel és a felnőttekkel való kapcsolat létrehozására használták fel. A megvalósított kontaktusok számára, a kommunikáció időtartamára és a benne részt vevők számára és korosztályától függő változatosságokra nem hatottak jelentősen a megfigyelt változók. Egyedül az életkor mutatkozott relevánsnak a kommunikáció különböző formáiban eltöltött idő viszonylatában. A vizsgált csoportban a nagycsoportosok több időt töltöttek a kommunikáció különböző formáiban, ami összhangban van az óvodáskorú gyermekek pszichoszociális fejlődésére vonatkozó ismereteinkkel.

A (verbális és nem verbális) jelrendszerek elterjedtségéről és az óvodáskorú gyerekek kommunikációjában váltott üzenetekben kimutatható viszonyokról megállapítható, hogy mértékük nem nagyon tér el a „normálistól”: a leggyakoribb üzenetek nem verbális és verbális jelekből állnak, ezután következnek a nagyrészt verbális jegekkel túltelítettek, a legritkábbak pedig azok, amelyek nem verbális jelekből állnak.

Bizonyos eltérések tapasztalhatók a gyermekek életkora és kétnyelvűségi szintjük relációjában (21), ami az óvodáskorú gyerekeknek a pszichoszociális fejlődési irányát igazolja. Lehetséges, hogy a gyerekek nemére vonatkozó eltérés a csoport jellegzetességei révén mutatkozott jelentősnek: a fiúgyermekek, akikből kétszer több volt, főleg kétnyelvűek voltak s a nagycsoportosok közé tartoztak.

A vegyes korosztályú kétnyelvű óvodások csoportjában a szabadon választott önálló aktivitások alatt megvalósult kommunikáció funkciói nem térnek el jelentősen a megszokottaktól. Leggyakoribb ugyanis a többiekkel való kapcsolat megteremtése és fenntartása (a rendelkezésre álló idő majdnem felét ezzel töltötték), ezután következik az önkifejezés funkciója (az idő egyötöde), a mesélés (valamennyivel kevesebb, mint az idő egyötöde), információátadás (az idő egytizedét fordították erre), legkevesebb időt pedig arra a kommunikációra szánták, amely szerepe a kérdésekre való válaszkerés volt (az idő valamennyivel kevesebb, mint egytizedét). A különböző mértékben kétnyelvű gyerekek által a kapcsolatteremtésre szánt időtartamból arra lehetne következtetni, hogy azok, akik jobban használják a nyelvi rendszereket a kezdetlegesen kétnyelvűeknél vagy az egynyelvűeknél, több időt töltenek el a kommunikációban, amelynek változatosabbak a funkciói is. A nemek szerepe a gyerekek által a mesélésben eltöltött időre vonatkozó releváns változóként azért fordulhatott elő, mert a szabadon választott önálló foglalkozások során a fiúk gyakrabban játszottak építőköccakkal, vagy képzőművészeti jellegű aktivitásokhoz fordultak (melyek során közölniük kellett társaikkal elképzeléseiket).

A kétnyelvű kommunikáció gyakoriságának elemzése azt mutatja, hogy a vegyes korosztályú kétnyelvű gyerekek kommunikatív viselkedése nem károsul. A kontaktusok kis száma olyan kommunikáció során valósul meg, amely a kétnyelvűség jegyeit viseli magán, így azonban a kétnyelvű és kezdeti kétnyelvű gyerekeknek lehetősége nyílik igényeik kielégítésére és kommunikatív sajátságai használatára.

A kétnyelvű környezet sajátságai tehát jelentősen nem zavarják és nem is károsítják a különböző szinten kétnyelvű óvodások kommunikációját, amennyiben annak szervezésében és strukturálásában figyelembe veszik a gyerekek családi környezetében használt nyelvet/nyelveket, az óvoda szociolingvisztikai profilját, az óvónő nyelvi és társadalmi műveltségét, az óvó-

nő-gyermek kapcsolatot. Az így megszervezett környezet lehetőséget nyújt és ösztönzően hat a kétnyelvű és kezdeti szinten kétnyelvű gyerekek kommunikációjára.

Pedagógiai vonatkozások

A fent elmondottak alapján megfogalmazható néhány olyan ajánlás, amelyeket szem előtt kellene tartani a kétnyelvű és -kultúrájú környezetekben szervezendő oktatói-nevelői csoportok kialakításakor.

Elsősorban minden olyan aktivitást, amelyben különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyerekek vesznek részt, úgy kellene megszervezni, hogy az anyanyelv és a második nyelv közötti viszony eleve világosan definiált legyen, miközben fontos, hogy ez a viszony az additív kétnyelvűség fejlesztésére irányuljon, amelyben a kétnyelvűség nem az anyanyelv kárára fejlődik, hanem a kettő kiegészíti egymást, és pozitívan hat a gyermek kognitív és beszédfejlődésére. Ezért a második nyelvű megnyilatkozások összetettsége, a használt fogalmak és viszonyok, továbbá a játékszerű aktivitások és a játékok szabályait elsősorban anyanyelvükön kell megtanulniuk azért, hogy a második nyelvi kommunikációban is használhassák őket.

Tudva, hogy óvodáskorban a nyelv olyan közel álló személyektől sajátítható el, akik a nyelvi rendszert korspecifikus kommunikációs eszközként kínálják, amellyel a gyerekek kifejezhetik tapasztalataikat, kívánságaikat, gondolataikat és érzelmeiket, fontos lenne lehetővé tenni számukra a minél nagyobb számú és változatosabb kontaktusokat olyan gyerekekkel és felnőttekkel, akik anyanyelvi beszélői a másik nyelvnek. Így ugyanis spontánul fedezhetik fel a hasonlóságokat és különbségeket az eltérő nyelveken folyó kommunikáció eszközeiben.

A második nyelv elsajátításának alapfeltétele a kommunikációban részt vevő személyek közötti szocioemocionális kapcsolat létrehozása, ez ugyanis a jelrendszerek megtanulásának előfeltétele. Amennyiben az óvónő nem a gyerekek anyanyelvén beszél, a csoporttal való

kommunikáció megnehezül és lelassul, ha azonban lehetőségük van kapcsolatba lépni egymással és segíthetik egymást a kommunikációban, minőségi interakciót képesek kialakítani. Eközben a diadikus kommunikáción és a kontextusra való hagyatkozáson keresztül az óvónő ösztönözheti a gyerekeket az alapvető jelentésmezők kialakításában. Ha az óvónő kétnyelvű, a kapcsolatteremtés könnyebb, mert megérti a gyerekeket, s ha azok nem képesek megérteni a másik nyelven elhangzó megnyilatkozást, anyanyelvükön szólhat hozzájuk. Az óvónő közreműködése különösen akkor fontos, amikor a gyerekek más-más nyelvet beszélnek. Ilyen helyzetben elsődleges feladat bevonni a gyerekeket olyan foglalkozásokba, amelyeknél a nyelvi rendszer nem elsődleges fontosságú, de a „spontán” kommunikáció létrejötté után ez a szerep fokozódik.

Az óvodáskorúak (mind anya-, mind második nyelvi) kommunikációs képességeinek fejlődése érdekében megfelelő verbális megnyilatkozás-modelleket kell kínálni nekik,

ösztönözni és segíteni gyakori ismétlésüket. Erre leginkább a szerepjátékok alkalmasak, vagyis az olyan helyzetek, amelyekben a gyerekek más személyek helyzetébe élik bele magukat s átveszik azok kommunikációs modelljeit is.

A játékok és a játékszerű foglalkozások változatos kommunikációs helyzeteket teremtenek, amelyek hozzájárulnak a közös jelentésmezők és különböző jelrendszerek elsajátításához. A kommunikáció feltételeinek megteremtésével az óvónőnek lehetőséget kell adnia a gyerekeknek, hogy különféle foglalkozásokat szervezzenek, és segítenie kell őket olyan helyzetek megteremtésében, amelyekben a beszéd különböző funkciói valósulnak meg: például kapcsolatteremtés (kérdésfeltevés, segítség-, magyarázat- vagy információkérés,

utasításadás, közös aktivitás megbeszélése útján), önkifejezés (tevékenységek, ötletek megnyilvánítása, cselekvések magyarázata által), válaszkérés (tárgyak, eszközök használatára, jelenségek okaira, különbözőségekre és hasonlóságokra történő utalással), információátadás (tárgyak, jelenségek megnevezésével, leírásával), egy elképzelése elmesélése (rajzolás, modellezés, pantomim közben). Ahhoz, hogy a foglalkozások hozzájáruljanak a nyelv megtanulásához, szükségszerűen tartalmazniuk kell olyan feladatot, amelynek megoldásához kívánatos a nyelv használata. Ilyen helyzetben legnagyobb hatás az empátiával erősített kétirányú kommunikációval érhető el.

Az óvodáskorúak részvételét a kommunikációban, valamint a (anya- és második nyelvi) verbális eszközök használatát a különféle kontextusok-helyzetek révén lehet a legjobban ösztönözni. Ezeknél az óvónőnek arra kell törekednie, hogy néha olyanokat is alkalmazzon, amelyek közvetlen kapcsolatban állnak a gyermekek pillanatnyi tevékenységével.

Ahhoz, hogy a nyelv elsajátítása minél sikeresebb legyen, biztosítani kell a különböző formális és nem-formális helyzetekben való részvételt, amelyekben a különféle nyelvi rendszerek által kell kommunikálni. Ennek a változatosságnak a beszédpartnerek számában (pár, kisebb, nagyobb csoport, nyilvánosságban történő kommunikáció), az általuk betöltött szerepekben (kortársak, óvónők, fiatalabb, idősebb gyerekek, szülők, nagyszülők stb.), a különböző témájú játékok megszervezésében, óvodán kívüli tevékenységekben (posta-, színház-, múzeumlátogatás) kell tükröződnie. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy e szituációk lehetnek valóság, természetesk és mindennapiak, ugyanakkor szimuláltak és elképzelték is.

Az óvónő közreműködése különösen akkor fontos, amikor a gyerekek más-más nyelvet beszélnek. Ilyen helyzetben elsődleges feladat bevonni a gyerekeket olyan foglalkozásokba, amelyeknél a nyelvi rendszer nem elsődleges fontosságú, de a „spontán” kommunikáció létrejötté után ez a szerep fokozódik.

Az ajánlott szempontok közül néhány bizonyosan szerves része az óvodáskorú gyermekek nevelésének, ahhoz azonban, hogy az anyanyelv és a második nyelv kommunikációközpontú oktatásának elve elterjedjen, legfontosabb megfelelő emocionális és munkatársi viszonyt kialakítani a csoportban.

Jegyzet

- (1) BRYEN, D. N. – GALLAGHER, D.: *Assessment of Language and Communication*. Paget. K. D., BRACKEN, B. A.: *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. Grune & Stratton, New York, 1983.
- (2) VIGOTSKI, L. S.: *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd, 1977.
- (3) IVIC, I.: *Poceci simbolice funkcije kod dece. Covek kao animal symbolicum*. Nolit, Beograd, 1978.
- (4) DORE, J.: *Variation in Preschool Children's Conversational Performances*. In: NELSON, K. E.: *Children's Language*. Gardner Press Inc., 1978.
- (5) Szerzők csoportja: *Govor u predškolskoj ustanovi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Svijetlost*. Beograd, Sarajevo, 1978.
- (6) MILJAK, A.: *Uloga komunikacije u razvoju govora dece predškolske dobi. Prosvetni pregled, Školske novine*. Beograd, Zagreb, 1984.
- (7) WELES SUGAR, G. – BOKUS, B.: *Children's Discourse and Children's Activity in the Peer Situation*. In: MUELLER, E. – COOPER, C.: *Process and Outcome in Peer Relationships*. Academic Press, New York, 1986.
- (8) JOCIC, M.: *Društveno-kulturna sredina kao faktor usvajanja i razvoja govora*. Predškolsko dete 1975/4. sz. 324–332. old.
- (9) KAMENOV, E.: *Socijalizacija u višekulturnoj sredini*. Pedagoška stvarnost 1990/10. sz. 426–431. old.
- (10) SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or not – The Education of Minorities*. LiberForlag, Sweden, 1981.
- (11) WOODHEAD, M.: *Pre-school Education in Western Europe: issues, policies and trends*. In: *Council of Europe*. Longman, London, 1979.
- (12) MIKEŠ, M.: *Learning and Teaching Languages in Pre-school and Primary Bilingual Contexts*. Carmarthen, Wales, 1991. szeptember 15–21.
- (13) MIKEŠ, M.: *Cuvari jezika. Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva*. Beograd, 1996.
- (14) TURCAN, J. – MIKEŠ, M.: *Razvijanje dvojezičnosti na predškolskom uzrastu*. Zbornik radova sa V Simpozijuma Kontrastivna jezička istraživanja, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet,

Društvo za primenjenu lingvistiku, Novi Sad, 1996. 22–27. old.

(15) EKSTRAND, L. H.: *Rana dvojezičnost – teorije i činjenice*. Pedagogija 1980/1. sz. 71–100. old.

(16) A multikulturális környezetet alkotó kultúrák különböző viszonyban állhatnak egymással, s nem ritka az sem, hogy ilyen környezetben több interkulturalizmus-modell él egymás mellett. Eközben a kultúrák többé-kevésbé összeolvadhatnak, mint egy „olvasztótégelyben”, kiegészíthetik egymást, létezhetnek egymás mellett anélkül, hogy érintkeznének, szemben állhatnak, s az egyik fokozatosan asszimilálhatja a másikat.

(17) A következő modellek különböztethetők meg: anyanyelven és a második nyelven folyó foglalkozások, amivel a hozzáadott (additív) kétnyelvűséget fejlesztik; az anyanyelv megőrzésére irányuló foglalkozások: anyanyelvápolás; anyanyelvi és második nyelvi foglalkozások vegyes csoportban.

(18) A gyermekek választott foglalkozásokat minden nap szerveznek, általában fél órányi időtartamban. Ezt az időt általában a csoportba való bekapcsolódásra használják, kapcsolatot teremtve így társaikkal.

(19) Összesen harminchetten alkották a kísérleti csoportot: mindazok a gyerekek részt vettek a kutatásban, akik az 1994/95-ös és az 1995/96-os tanév folyamán a vizsgált csoportba jártak. Bizonyos számú adatközlőt egyénileg nem követtem, habár a csoporton belüli szociális interakciójukat megfigyeltem. Ezek olyan gyerekek voltak, akik a megfigyelési időszakokban nem jártak rendszeresen óvodába, illetve akiket a beiskolázásra készítettek elő. Így a megfigyelt óvodások száma húszra csökkent.

(20) Ezt a csoportot tizenhárom fiú és hét lány alkotta. Közülük tizenegyen kiscsoportosok, kilencen nagycsoportosok voltak. Tizenhárom a kétnyelvűek közé voltak besorolva, hárman kezdeti kétnyelvűek (jól beszéltek szerbül, magyarul pedig csak valamennyire), négyen pedig egynyelvűek (csak magyarul tanultak meg). Tizenegy olyan családi környezetből származott, amelyben a mindennapi kommunikációban mindkét nyelvet használták, hat családjában főleg vagy kizárólag a magyart, három esetében pedig csak a szerbet.

(21) A kétnyelvű óvodások, azokhoz a gyerekekhez képest, akik csak az egyik nyelvre szertartottak, valamennyivel több üzenetet valósítanak meg, s ezek főleg verbális jelekkel vannak telítve. A vizsgált alanyok kommunikációjában használt jelrendszerek gyakoriságának elemzése során kiderült, hogy a fiatalabbak kicsit több verbális és nem verbális jelek összekapcsolódásával létrejött üzenetet, míg az idősebbek több verbális jelekkel telített üzenetet váltottak.

Jasmina Klemenovic
(Bene Annamária fordítása)

The Children of...

Bizonyára véletlen egybeesés, mégiscsak jelképes: a jeles hazai szociológus-pszichológus házaspár „Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei” címmel adja közre kutatásainak eredményeit, s ugyanakkor a Svédországban lezajlott nagyszabású médiakutatás adatairól „A tévé-kor gyermekei” című könyvben olvashatunk. S a „gyermek” egy harmadik új kötet címében is megjelenik, szintén a ’modern világ’ bálványára utalóan: „A McDonald’s gyermekei”. Kézenfekvő az ötlet: hangsúlyozni a dolog jelképességét, s csokorba vonni össze, egy recenzióba a műveket.

A recenzió alapkérdése elsősorban az: vajon az a történelmi torlódás, mely a közel egyidőben írott könyvekben tükröződik, alig elviselhető súlyos teher-e nevelőnek, növendéknek, vagy éppen a veszélyektől is jóformán megvédő immunitás előidézője? Könnyebb-e, nehezebb-e, keservesebb-e, örömtelibb-e, hatékonyabb-e napjaink közép-európai gyerek-nemzedékének szocializálódni – „nagy ugrással” – a modernitás, a globalizáció világába, mint a tempósan-organikusan haladó nyugati típusú társadalmakban? A fiatal nagyszülők, szülők nemzedéke éppen hogy előrehalad az újjáépítés és a konszolidáció szavaival jellemzett „létező szocializmus” idejének feldolgozásában, miközben gyermekeire immár egészen új, egészen „szép, új világ” kihívásai zúdulnak...

Melyek az „újjáépítés gyermekeinek” legfontosabb élményei? A társadalom tagjai elsősorban a túlélésért küzdöttek a háború utáni esztendőkből, nem adtak gyerekeiknek pedagógiailag motivált külön státust – olvashatjuk Hegedűs T. András és Forray R. Katalin munkájának 41. oldalán. Fontos tudni, hogy a kutatók alapvető módszere nemzedék-társaikkal folytatott csoportos interjúk feldolgozása, e módszer igen gazdag információkban, alapvetően koherens képek alakulnak ki, olykor egyes egyéni élmények – ugyan a leírás szövegébe beépülnek – nem igazolják a közös élményvilágot. Van néhány ilyen elmentendő emlék is, alapvetően a nemzedék élményközössége nem vitatható. A módszert az eredmények igazolják.

Ezután fontos általánosítás következik a könyvben, melynek igazságáról a másik két kötet kapcsán is morfondírozhatunk. „A gyermeki szükségletekkel kapcsolatos megértést, beleérzést elsősorban olyan társadalomban várhatunk, amelynek tagjai biztonságban élnek.” Az elméleti kérdés immár tehát az: biztonság-társadalom-e a „tévé-koré” avagy a „McDonald’s-koré”? Hiánytársadalom-e vagy bőség-társadalom – mondjuk a magyarországi negyvenes évek ellátási viszonyaihoz képest?

De az „újjáépítés gyermekeinek” más meghatározó élménye is van „szocializációs puttonyában”! Ez az első nemzedék – írják –, melyet sem jogilag, sem érzelmileg nem érintett a származás. A negyvenes évek grundjai, tarlói nemzedékének demokrácia-élménye meddig gyakorol hatást a társadalomra? S mi a különbség e demokrácia-élmény és a klasszikus-polgári demokrácia-élmény között? – gondoljuk tovább a kérdést, melyet – latensen – a szerzők könyvük 48. oldalán tettek fel. (Máshutt: „heterogénné váltak a lakóházak lakói, de a közös játékok homogenizálták a gyerekeket” – 52. oldal)

Fontos adalék e nemzedék szocializációjában a háború utáni helyzetben felértékelődött anyai szerep – így fogalmaznak: „erős magatartású, bár belsőleg aggodalmaskodó, bizonytalan anya” gyakorolt rájuk meghatározó befolyást, ez jelentett védelmet. Mindazonáltal a negyvenes évek gyermeknemzedéke alsó tagozatban legalább 4–5 órányi ellenőrizetlen szabadidővel rendelkezett, legalábbis Közép-Európa-Magyarországon – tud-

juk meg. („Odaát” lassan szolgálatba áll az elektronikus villanypásztor, a tévé, nemsokára megírja negatív utópiáját *Bredford* a felégetett könyvtárakról.)

Jellegzetes korélmény Hegedűs és Forray szerint, hogy a „gyereket illetően azonos nyelven beszéltek szülők és iskola” (66. oldal). Talán nálunk is utoljára? Bár, teszik hozzá, az ötvenes években jellegzetesen csökkent mind a szülők, mind az iskola tekintélye. Viktoriánus családszerkezet és porosz iskolarendszer harmonizált e nemzedék iskolázása idején. Mindenesetre: „kalkulálhatónak és irányíthatónak látszott mikroviláguk” – írják a 71. oldalon. Ez a biztonság sok mindent megmagyaráz. Még akkor is, ha hozzátartozik: e biztonságnak ebben az időben már az az „összeesküvés” az ára, hogy tudják: a makrovilágról nem szabad beszélni. Más tabuk is vannak e nemzedék és szülei kommunikációjában: a halál, a szex és a különbségek. (Megannyi média- és reklámszimbólum – természet hozzá a két nyugati könyvre utalva.) Sőt mi több: az ötvenes években mindehhez a pénzről való beszéd tabuja járult. (Vajon ezen elhallgatások felfakadása mikor következett be nálunk, s a robbanás nagyobb volt-e, mint „más nemzeteknél”? *Méreit* idézik a szerzők, aki szerint „ez az utolsó generáció, amelyik még vágyva vágyott felnőtté válni”. (Az infantilizálódás jegyeit szokták emlegetni a média- és McDonald’s-ellenes próféták napjainkban.) 1956-ot ebből a szempontból értékelték úgy, hogy „elvesztett a felnőttek autoritása” (emlékezzünk a „Megáll az idő” című *Gothár*-filmre!).

Összefoglalóan: az újjáépítés nemzedéke „az utolsó volt a nemzedékek sorában, melynek magánéletét elfedte az iskola, a mozgalom, a paramozgalom. Ám az első, „melyiknek sikerült bedugnia lábát egy résnyire kinyújtott ajtóba” – írják. Önvallomásszerűen olvashatjuk a 113. oldalon: „Mi még bűnös úton jutottunk farmernadrághoz (néhol úgy is kezeltek ezért, mintha egy szervezett alvilág tagjai lennénk), és ma már nem tartjuk (1987-ben írják! – T. L.) eléggé színesnek, eléggé eredetinek a magyar punkokat, akiknek legfeljebb a nevetéssel és nyugdíjas korúak haragjával kell dacolniuk, nem egy államapparátussal.” Másutt: „Utolsó évjárat, mely nem született bele egy új társadalomba, de elsőnek nőtt fel egy új társadalomban... akkor kezdett felnőtt lenni, amikor az individuum kezdett érték lenni.”

Összefoglalóan ennyi a negyvenesek öröksége.

S a „konszolidáció gyermekei?” Megannyi új dolgot regisztrálnak a kutatók. Például azt, hogy e nemzedék idejére szorult ki a verés mint nevelési módszer, megjelent a gyermek partnerként kezelése (143. oldal). A konszolidáció korszakának tagadhatatlan jellemzője, hogy a kisgyermekkor optimizmusa egybeesett az országos optimizmussal – egészen addig (ez az élmény a záróélménye e nemzedéknek), míg a válság „begyűrűzik” ebbe a világba. Fontos, minálunk új elem, hogy a generáció többsége jár állami intézménybe – már óvodába is. S – ugyancsak új jelenség – a növekvő kínálat csökkentette a szabadon

Az újjáépítés nemzedéke „az utolsó volt a nemzedékek sorában, melynek magánéletét elfedte az iskola, a mozgalom, a paramozgalom. Ám az első, „melyiknek sikerült bedugnia lábát egy résnyire kinyújtott ajtóba” – írják. Önvallomásszerűen olvashatjuk a 113. oldalon: „Mi még bűnös úton jutottunk farmernadrághoz (néhol úgy is kezeltek ezért, mintha egy szervezett alvilág tagjai lennénk), és ma már nem tartjuk (1987-ben írják! – T. L.) eléggé színesnek, eléggé eredetinek a magyar punkokat, akiknek legfeljebb a nevetéssel és nyugdíjas korúak haragjával kell dacolniuk, nem egy államapparátussal.” Másutt: „Utolsó évjárat, mely nem született bele egy új társadalomba, de elsőnek nőtt fel egy új társadalomban... akkor kezdett felnőtt lenni, amikor az individuum kezdett érték lenni.”

választható időt! (Lám-lám, a konszolidáció ára – legalábbis minálunk – a szabadidő elvesztése. Érdekes adat lesz majd *Anita Werneré*, aki arra hivatkozik, hogy a tévé hatására igenis nő a hobbikultúra, de ne vágjunk a dolgok elébe!). Majd az intézmények elleni lázadás lesz a nemzedék élménye! (Nota bene itt – erről nem szólnak Forrayék – csaknem helyreáll a történelmi szinkronitás, '68 nemzedéke itt és ott... A mi „dühöngő ifjúságunk”, illetve szelid „virágemberei” lesznek az újfolkloristák, *Bodor Ferenc* szavával – a „nomád nemzedék”, *Sebőkék*, *Vidákék*, *Zsuráfszkyék*, hogy a nemzedék jeles alakjaira utaljak, akik mellel – vagy nem is mellel – kontinuum ösre letek az „újjáépítés nemzedékének” jelképes emberpárjába: *Nagy László*ban és *Szécsi Margitkában*. (1)

A „konszolidáció nemzedékének” új jellemzője, hogy csökken testi, fizikai igénybevetélük, egy új testkultúra – közeledik a fitness! – jelenik meg (187. oldal).

Összegzésül: azt írták a szerzők, hogy a hatvanasok a leghosszabb, a negyvenesek a legrövidebb béke alanyai. A negyvenesek egy korszak elejének részesei, a hatvanasok egy korszak végéé: az „elkészt magyar csoda” ciklusát jelzik. A negyvenesek jellemzője az autonómia, a teljesítményközpontúság, az optimizmus, a hatvanasoké az „államosított” gyerekkor (2), ám az emberközpontúság mégis, s mindehhez a pesszimizmus.

„Ebből az következik, – jövendölték – hogy a 21. század már valóban gyermekcentrikus lehet, ha nem vesszük figyelembe a lehetséges bombákat, rakétákat, robbanófejeket (222. oldal). Ugyan a század utolsó éveiben robban csakugyan elég – istenem, elég?! – akna és bomba, főleg a mi régióinkban (Bosznától Csecsenföldre), ám – idézett szerzőink mégiscsak szimbolikusan értelmezték a robbanást. A hamburger-bomba és a média-bomba veszélyeiről fejtik ki véleményüket. E két veszély a magyar szerzők prognózisában nem szerepelt.

Paul Ariés elevesen *Savonarola*-i és *Marx*-i dühvel és hévvel, gyilkos szatírával, közben igazán pontos elemzésekkel leplezi le a „McDonaldizmust”, a globalizációban vehessé vált rossz anyát (ha már itt tartunk: némi freudizmus sem idegen egyébként tőle), mely egyaránt uniformázálja a globalizációs étkek fogyasztóját és termelőjét is, az ifjúságnak e két meghatározó csoportját. Nincs menekvés – figyelmeztet a szerző. Nem lát módot az új Moloch megfékezésére, de semmi jót nem tud a nemzetközi gyorsétterem-lánc mentségére írni.

A svéd szerző a tévéről szólva jóval óvatosabb, árnyaltabb, derűlátóbb. Kutatói eszközközlendszere is a leggazdagabb, szolid empirikus kutatások sokaságát elemzi. 1940-es amerikai médiakutatás eredménye a meghatározó kiindulópontja: „a média hatása nagy mértékben attól függött, hogy az emberek hogyan foglalkoztak tovább a hallottakkal-látottakkal a család, a barátok és mások körében folytatott személyes beszélgetések során.” (14. oldal) Ez a típusú tanulság többször is visszatér – lehetünk tőle optimisták vagy pesszimizisták: a média, a tévé hatása nem önmagán múlik, hanem a médiafogyasztó társadalmi, szociokulturális meghatározottságán. Ilyen család gyermekét agresszívvá teszi a médiaagresszió, olyanét meg nem. Ilyen egyszerű. Nem átkozza a médiát. A tudás megszerzésében kifejezetten hatékony eszköz. Norvég adatok szerint nyelvtudás-, sőt IQ-növekedés is várható a tévé nézésétől. Az igaz: az elméleti tudás csökken, a gyakorlatias növekszik. A média befolyásol – idéznek 1992-es kutatást –, ám – teszik hozzá ugyane kutatás alapján – a médiasztárok is valahonnan, a valódi társadalomból szerzik információikat (24. oldal). 1969-ben, '78-ban, '90-ben megismételt kutatás alapján arról szól, hogy korántsem igazolható, hogy a tévé passzívvá tesz. Más médiától vette el az időt a tévé, a szervezett szabadidő mértéke nem csökkent. Még azt is hozzáteszi bölcsen a 38. oldalon, hogy a „médiahasználat esetleg szociális és kulturális szempontból kevésbé értékes tevékenységek rovására is csökkenhet”. Egyetlen vizsgálat – illendőnek tartja erről is a számadást – igazolja, hogy a tévé árt a kreativitásnak, más kutatások szerint a hobbik változatossága éppen a tévé hatására nőtt. Azt is igazolni látja, hogy minél nagyobb a médiakinálat, annál kevésbé becsülik a fiatalok. Van tehát mód a démonizálás elkerülésére – ez éppenséggel a média pluralizálása! Másutt arról számol be ezzel egybehang-

zóan, hogy a video általánossá válásával veszített „antiestablishment” jellegéből. (Tán éppen ekkor írta Nagy László: „A jóllakás partjainál megfeketedik minden zászló.” Hát most melyik a jó?)

1982-es kutatás alapján – ekkor látnak hozzá idézett magyar szerzőink is a „...gyermek-ei”-kutatáshoz – azt állítják, hogy a tévé hatására csökken a nemzedéki különbség, a tévézőző gyerekek részt vesznek a felnőttek beszélgetéseiben (az életkori „emancipáció” más jelenségeiről szölktek mégis a magyar szerzők is más okokra visszavezetve). (3) Más kérdés – egyáltalán nem elhanyagolható –, hogy arra is felhívja a figyelmet (bár a könyvben idézett kutatásoknak ez még alig témája, lám, így avulnak az adatok!), hogy az új médiatechnológiák újratemelik az egykorvult generációs szakadékot. A szölkők nemzedéke ezek szerint „odaát sem” tart lépést az elektronikus országúton kialakult tempóval.

Sorra veszi Anita WERNER a hagyományos média-előítéleteket, s óvatos, alapvetően mégiscsak szelíd, mondhatni megnyugtató válaszokat talál (nem média-ügynökként!). Így idéz egy hetvenes években végzett vizsgálatot, mely szerint minél többet nézték a gyerekek a tévét, annál hagyományosabb kép alakult ki bennük a férfi és női viselkedésről. Lám-lám, a tévé a konzervatív értékek közvetítője!

Az olvasás és a tévé viszonyáról is kedvezőbbek az adatai, mint a mi *Nagy Attilánké*. A norvég gyerekek körében 1980-ban és 87-ben végzett kutatások szerint még nőtt is az olvasási kedv! Más adat szerint csak kis mértékben csökken az olvasás vonzereje. Még a kulturális uniformizálás rémképének is ellentmond az az adat, mely szerint a skandináv nemzetek közt is jellegzetes különbségek mutathatók ki. A svéd szölkők elítélték a tévé-reklámot, a dán szölkők inkább támogatták.

Rokonszenves a szerző objektivitást vállaló, körültekintő, tárgyyszerű hangja. El is hiszem bizonyított állításait.

Csattanóként immár csak egy adat – suta válasz, de mégiscsak valamiféle válasz az írás elején feltett igen fontos kérdésekre. 1954-ben – a magyar „újjáépítés gyermekeinek” kritikus kamaszkora kezdetével egyidőben Svédországban az új iskolai tanterv bevezeti a Médiaismeretek tantárgyat. Könnyű nekik... Csak azt nem tudom, hogy sóhajtsak-e vagy legyintsek. (4)

Jegyzet

(1) BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Bp, 1981., illetve v.ö. NIEDERMÜLLER Péter – ZELNIK József: *Folklór és kulturális alternatívák*. Folklór – Társadalom – Művészet 1983/3. sz. A problematika gazdagodik, ha arra gondolunk, hogy a magyar, közép-kelet-európai ifjúsági újfolklorizmus mennyiben kontinuuus az eredeti folklorisztikus korszak „utolsó órájával” (ez egy mai folklór-program neve egyébként), illetve mennyiben új társadalmi jelenség már. A szövött ruha, a magakészítette cserépedény, a csuhé- és fajáték kultusza hagyományápolás-e egyszerűen, vagy mint a „magyar nomádok” vélték: első, korai, szelíd lázadás (amolyan védegyelet) a fogyasztói társadalom, a tömegtermelés ellen.

(2) v.ö. SZABÓ Ildikó hasonló könyvcímét. (*Az ember államosítása*. Bp, 1991.) Lapzárta után megjelent új kiadása az Új Mandátum Kiadónál: egyenesen a *Pártállam gyermekei* címet viseli.

(3) v.ö. ugyane jelenségről Marie WINN sokat idézett, kevésbé szakszerű, de roppant borúlátó könyvességét: *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Bp, 1990.

(4) Nem ejtettem szót az Ecclesia-nál közreadott a *Szektások gyermekei* című német könyvről. KAMARÁS István e lap hasábjain írt róla kemény kritikát.

HEGEDŰS T. András – FORRAY R. Katalin:

Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei.

Magvető Kiadó, Bp, 1989.

WERNER, Anita: *A tévé-kor gyermekei*. Közreadja és fordította KUNSZENTI Ágnes. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

ARIÉS, Paul: *A McDonald's gyermekei*. L'Harmattan Kiadó, Bp, 2000.

Trencsényi László

Szöveg és lélek

Halász László munkásságának középpontjában a művészet és az egyes művek lélektani értelmezhetősége áll. Legújabb könyvének kérdésirányait is mindenekelőtt az alkotáslélektan és a befogadáspszichológia látószöge határozza meg.

Az értelmezés változatai című kötet tizenegy tanulmányából az első (Értelmezés és művészetpszichológia) voltaképpen a következők előszószzerű bevezetését, vázlatos ismertetését és módszertani-szemléleti jellemzését nyújtja. Vagyis a kötet önön szakmai előföltevéseit igyekszik itt tisztázni, meghatározni és értelmezni. Saját módszertudatát nem az egyéb létező vagy lehetséges értelmezői stratégiák helyett vagy ellenében, hanem éppen azok mellett, azok kiegészítéseképpen ajánlva az olvasó figyelmébe. A fűszövegben is idézett, fontos önreflexió értelmében: „Természetesen a pszichológia erőfeszítései a mű jelentéseinek megfejtéséért sem adják kezünkbe az egyetlen igazi értelmezéshez vezető olvasás receptjét. De nem hiszem, hogy bármilyen »tisztá« irodalomértelmezés (ha egyáltalán lehetséges lenne ilyen) rendelkezik e recepttel. Elismerem, hogy a pszichológiai nézőpont érvényesítése az értelmezés sajátos – vállalom: egyoldalú – változatait hozhatja létre. Azzal bátorítom magam, hogy abban vagyok egyoldalú, azt hangsúlyozom túl, ami kevésbé megszokott. Nem helyettesítendő, hanem kiegészítendő az irodalomtörténeti, filozófiai, szociológiai és kritikai vizsgálódást. Arra törekedtem, hogy mind az alkotókat, illetve műveiket, mind az értelmezés irányát illetően minél többoldalúan próbára tehessem a művészetpszichológiai megközelítést.”

Három egymást követő tanulmány élet és életmű viszonyára, az alkotó és a megalkotottak (hősök, életek, világok) kapcsolatára kérdez rá *Móricz*, *Csontváry* és *Krúdy* művészetének egy-egy szeletét, oldalát, kérdésvonatkozását elemezve.

További három dolgozat irodalmiság és „játékosság”, gyermeki élményvilág és felnőtt logizálás, esztétizálás kulturális és praktikus összefüggéseit tárgyalja – mesei narratívák, posztmodern elbeszélőtechnikák és máig élő mitológémák értelmezhetőségét mérlegelve.

A *„Sebek és (író)tollak”* című szöveg az alkotó személy egészségi állapota s a létrejövő mű jellege és minősége között próbál logikai viszonyt megragadni – a misztifikáció e tárgykorban oly divatos beszédmódjától programosan tartózkodva.

A kötetet záró három tanulmány végül, mint olvashatni is, „túlmege az irodalmi szándékkal írott mű értelmezésén. Pontosabban, éppen azt mutatja be, hogy az irodalmi(as) feldolgozás, az elbeszélés, a szóbeli, az írásos, illetve az elektronikus történetalkotás hogyan fonódik össze és miként befolyásolja az irodalmi kultúra sorsát.”

A könyvet kettős szakszerűség jellemzi. A művészeti és kulturális megértés kierelet metodikája s a lélektani szempontok érvényesítésének reflektált gyakorlata mindvégig nagy szakmai biztonsággal siet egymás segítségére.

Ebben az interpretációs közegben a századelő néhány jelentős magyar művészi teljesítményének újraértékelése éppoly jelentékeny vállalkozással lényegül, mint a posztmodernitás külföldi irodalmi mintáinak (és alapképleteinek) vagy éppen a „gyermekirodalom” műfaji határait elbizonytalanító munkák (Alice Csodaországban’, A kis herceg’, Micimackó’) bonyolult jelrendszerének olvasáskísérlete.

Más-más módon és értelemben, de ugyancsak rendkívül érdekesítő az utolsó *Kádár*-beszéd hatástörténeti utóéletének – bevallott elfogultságok felől történő – fölfejtése (Az üldöző és az üldözött’), illetve a kommersz kulturális jelenségeket, a popularitás esztétikáját és lélektanát két konkrét eseményen: a *„Világok háborúja”* című *Wells*-regény rádi-

ós adaptációján, valamint *Lady Diana* halálán keresztül vizsgáló elemzés („Két össze nem illő történet”).

Jelképesnek is tekinthető, hogy a kötet a talán legaktuálisabban nyitott kérdéseket taglaló tanulmánnyal zárul: „Az emberi lét harmadik tere” az elektronikus médiumok térnyerésének a befogadói reflexek, szokások és tudatfolyamatok módosulására s ezzel együtt az interaktív művészetek (ki)alakulására tett – eddigi és még ezután várható – hatásával vet számot.

Az irodalmi művel mint nyelvi alkotással való reflektált szembesülés módszertanilag többféleképpen történhet. Ha az értelmezés – a pszichologizálhatóság alkalmait keresve – eleve lemond a grammatikai, a grammato-poétikai, a stílári vagy a retorikai szempontok kiemelt, következetes, rendszerszerű érvényesítéséről, azzal rendkívüli kockázatot vállal. Annak teszi ugyanis ki magát, hogy az alkotás és a befogadás lelki-lélektani meghatározóinak vizsgálatára összpontosítva, az irodalmi alkotás lényegére: nyelvi léte hogyanjára való rákérdéssel marad adós. Jelen tanulmányok e módszertani „rizikótól” nem teljesen érintetlenek, ám – éppen reflektáltságuk és szakszerűségük révén – általában mégis „meghaladni” képesek azt. Egyrészt, mivel a dolgozatok észjárása végső soron nem hisz életrajz (illetve lelki alkat) és életmű problémátlán egymásra olvashatóságában, ezért összevetésüket, együttes elemzésüket folyamatos önkontroll alatt gyakorolja. Másrészt pedig, mert a fölvetődő kérdésekről olyan kultúrantropológiai horizontban értekezik, melyben már-már lételméleti horderejű fölismerések súlyával „válaszol” a lehetséges módszertani aggályokra.

A szoros életrajzi nyomonkövethetőség naiv hermeneutikai illúziójától mentes értelmezői előföltevések Halász László munkáiban végeredményben oda hatnak, hogy „a dolgok őrzítő összetettsége” (Halász) mint alaptapasztalat s „az irodalom ontológiájá”-nak (Michel Foucault) sajátzerűsége mint esztétikai alapvetés együttes erővel alapoz meg egy olyan kritikai nyelvet és észjárást, amely magát önnön szükségzerű korlátosságának tudatában a lehetséges értelmezésmódok egyikeként ajánlja megfontolásra.

Vagyis – ha nem is egyazon színvonalon és hatásfokkal érvényesülve minden írás minden szöveghelyén, de azért – szemléleti alapelemként látszik itt közreműködni az a gondolat, melyet *Kosztolányi Dezső* már egy 1905-ös (!) cikkében („Heti levél”) eképp fogalmazott meg: „Melyik az a biográfus, ki engem kielégít? Ki mutat rá a szenvedések s az ihlet kútforrására? Hányszor volt egy remekműnek a sugallója egy kis fejfájás, egy kis pénzzavar? Ki tudja az élet ily apró-cseprőségeit felhajhászni? Senki, senki. Ideje tehát, hogy felhagyjunk a régi, lomtárba való szólásmódokkal, s ha az íróról van szó, ne sandítsunk az irodalomtörténetekbe, hanem tisztán írásaira szögezzük szemünket. Ne azt kérdezzük, hogy élt az író, ihletett volt-e, mikor dolgozott, hanem arra feleljünk, jó-e a könyv vagy nem.”

Halász László tanulmányai – legjobb helyeiken – nemcsak arra felelnek, „jó-e a könyv vagy nem”, de arra is: miért, mi által és mi végre az.

Egy megkésett tanulmánykötet mai esélyei

Egy-egy, valamilyen szempontból meghatározó jelentőségű, esetleg szemléletalakítónak is mondható irodalomelméleti monográfia megkésett magyarországi recepcióját a korabeli „idegen” elméleti és irodalmi kontextus, valamint a jelenkori „hazai” elvárások és jellemző kérdésirányok feszültsége határozza meg. Még összetettebb a helyzet, ha olyan könyvről van szó, amely nem-magyar (esetünkben döntő mértékben szlovák) irodalmi művek elemzésével foglalkozik, és azokon keresztül teszi láthatóvá egyfajta szöveginterpretációs módszer működését és hatékonyságát.

Nemcsak a szépirodalmi, hanem a tudományos művek fordítására és befogadására is áll az a tétel, hogy a célszöveg két különböző nyelv és két, egymástól többé vagy kevésbé eltérő kultúra közti dialógus lehetőségét teremti meg. Irodalomtudományi szöveg esetén ez szakmai, elméletalkotói-teremtői értelmezői közösségek közti párbeszéd formáját is ölt(he)ti. Szembesülnünk kell tehát azzal a tapasztalattal, hogy „az irodalomelméleti diskurzus maga is nyelvhez kötött; ahogyan a hermeneutikai tapasztalat közege a nyelv, a hermeneutikai tapasztalat megbeszéléséé is az” (1), illetve hogy az „irodalomelméleti spekulációk (vagy meglátások, gondolatmenetek, felismerések stb.) nyelv- vagy kultúrafüggőek; provinciálisak, ha úgy tetszik”. (2) A kérdés minden külföldi, idegen nyelvű irodalomtudományi munka recepciója kapcsán úgy tehető fel, hogy: a tér- és időbeli, valamint a szociokulturális különbségek ellenére mi az, ami az elméletből, a fordítás során elkerülhetetlenül létrejövő szemantikai csúszásokkal is kalkulálva, hazai környezetbe átmenthető és sikeresen alkalmazható magyar nyelvű művek (újra)értelmezésében is. Másként fogalmazva: hozzáidomítható-e, s ha igen, akkor mennyire zökkenőmentesen a befogadó irodalom és irodalomtudomány nyelvi-kulturális hagyományaihoz?

A neves szlovák irodalomtudós, szemiotikus, *František Miko* (1920) neve nem teljesen ismeretlen (?) a magyar olvasóközönség számára, hisz rendszertelenül ugyan, de néhány tanulmánya már korábban is megjelent fordításban, illetve napvilágot látott egy-két elméletét bemutató, valamilyen diszciplináris keretben reflektáló írás is. Leginkább talán a hatvanas és hetvenes években jelentkező magyar szemiotikusok (*Voigt Vilmos, Hankiss Elemér, Kanyó Zoltán*) és stíluselméleti szakemberek (*Szabó Zoltán*) ismerik (ismerték) munkáit, illetve azon kevés számú irodalomtudós, aki egyrészt jártas a szláv strukturalizmus és neostrukturalizmus szövegvilágában (*Bojtár Endre*), másrészt megfordult Nyitrán, a Miko által is alapított (mai nevén) Irodalmi és Művészi Kommunikációs Intézetben. Teóriájáról az első magyar nyelvű ismertetéseket Voigt Vilmos és *Zsilka Tibor* írta, az előbbi főleg annak szemiotikai és szövegtani aspektusait emelte ki (3), az utóbbi a stíluselmélet keretében tárgyalta azt, és magyar irodalmi művek stíluselmelésében demonstrálta Miko koncepciójának hatékonyságát. (4) *Szabó Zoltán* szintén a szöveg és a stílus összefüggését tárgyaló tanulmányában hivatkozik Mikora (5), *Zeman László* 1993-ban megjelent kötetének (7) némely írása, valamint a szlovák tudóssal közösen írt dolgozata (7) pedig a funkcionális stilisztikát hatásstilisztikává fejlesztő Miko-i teória fordításelméleti dimenzióit tette hangsúlyossá. E sorok írója egy tanulmányhoz fűzött előszó (8) kapcsán vázolt néhány olyan szóba jöhető irányzati koordinátát, amelyekhez viszo-

nyitottan Miko elméleti profilja megrajzolható (nb: ma már kissé árnyaltabban látja ezeket a módszertani „kiszögelléseket”), továbbá a *Kalligram* 2000/11. számában jelentetett meg egy összeállítást Miko fordítással kapcsolatos tanulmányaiból, illetve írt hozzá egy rövid bevezetőt (9), elbeszélői művek elemzésénél pedig ismertette és alkalmazta is Miko szükség-elméletét. (10) Látszólag tehát nem olyan reménytelen a helyzet. Ami viszont esetleg kételyeket ébreszthet, hogy „Az epikától a líráig” eredetileg 1973-ban jelent meg („Od epiky k lyrike”. Bratislava, Tatran), s noha a hétnyelvű bibliográfia a kor aktuális elméleti szövegeivel folytatott konstruktív párbeszédéről tanúskodik, az elemzések nem reflektál(hat)ták a nyolcvanas és kilencvenes évek poétikai változásait, főleg ami a posztmodern széppróza metamorfózisá(i)t illeti. Rögtön hozzátenném, hogy ez a horizontbeli csúszás még ha gyengítette is némiképp a kötet recepciójára esélyeit, a benne foglalt stíluselméleti és műfajelméleti koncepció korántsem veszített annyira aktualitásából, hogy ne kínálna izgalmas és vitára ingerlő válaszokat a „mai” irodalmat érintő kérdésekre. Már a kötet címe és tematikai tagoltsága is érdeklődésre tarthat számot, hisz Miko a tőle megszokott felkészültséggel és alaposággal veszi számba (és helyezi el saját fogalmi rendszerében) az epika és a líra közti átmeneti formákat, a művészi szövegekben az epikusság és líraiság különböző mértékű, arányú érvényesüléséből származó műfaji hibriditás egyes eseteit. Kell-e ennél időszerűbb problémafelvetés?

Az előbbieken is feltűnhetett, hogy a Miko-szövegek magyar recepciója során az egyes tudományterületek (szemiotika, stilsztika, szövegtan, genológia, irodalomelmélet) sajátos átfedései figyelhetők meg. Mindezt még tovább árnyalja két további diszciplína, az irodalmi kommunikáció és az esztétika beépülése, továbbá hangsúlyozni kell itt, hogy František Miko strukturalista és generatív grammatikán iskolázott nyelvészként kezdte tudományos pályafutását, első tanulmányai is lingvisztikai tárgyuak voltak. Ez a sokszínűség miként válik homogén és produktív elméleti, mondhatni hermeneutikai rendszeré? Mindenekelőtt azt kell megjegyezni, hogy Miko maga (írásaiban és szóbeli közlések formájában egyaránt) a stilsztika megnevezést részesíti előnyben, ami nála nem zsugorodik a nyelvi „díszesség” (ornatus) jelenségeinek vizsgálatára irányuló segédtudománynyá, hanem egy meglehetősen széles értelemben használt integráló diszciplína formáját ölti. František Miko felfogásában a retorika és a poétika is alárendelődik a stilsztikának mint általános diszciplínának. (11) Ennek megértéséhez nélkülözhetetlen Miko stílusfelfogásának rövid ismertetése, ami egyben a tárgyalt tanulmánykötet elméleti-módszertani alapjait is megvilágítja.

František Miko a stílus funkcionális felfogásából indult ki, az ezirányú kezdeményezéseket pedig a rendszerelvűség és a befogadáselmélet irányába fejlesztette tovább. *Karl Bühler* (12) három (kifejezés, ábrázolás, felhívás) és *Roman Jakobson* (13) hat (emotív, referenciális, konatív, fatikus, metanyelvi és poétikai funkció) nyelvi funkcióról szóló tételét véve alapul, a nyelv kifejezés-lehetőségeinek mintegy száz kifejezés-kategóriát magába foglaló rendszerét dolgozta ki. (14) A kifejezés-kategória (vázorvó kategória) Miko felfogásában nem más, mint a beszéd funkcionális aspektusa, vagy további szinonimákkal árnyalva, a kifejezés „módja, regisztere, paramétere, dimenziója, neve”. (15) Egy-egy kifejezésérték mindig „a beszéd bizonyos funkciójának hangsúlyozásával jön létre. Ez automatikusan más funkcionális aspektusok háttérbe szorulását eredményezi, tehát közben a beszéd bizonyos egyoldalú funkcionális kiéleződést nyer. Éppen ez a kiélezés az, amit stílusként érzékelünk”. (16) Miko felfogása szerint tehát a stílus alapvetően funkcionális jelenség. „Nincs stílus funkció nélkül. Minden stílus a nyelvi funkció bizonyos modifikációja”. (17) Az általa megalkotott stílusmodell („kifejezésrendszer” (18), „a szöveg funkcionális rendszere” (19), „a szöveg és a stílus szemiotikai-kommunikációs modellje” (20)) több, mint száz fogalom segítségével írja le a szövegszervező és a szövegbefogadás folyamatát, valamint a nyelvi-/beszédfunkcióknak a kommunikáció mindkét fázisában egyaránt érzékelt (kifejezés)minőségeit. A kategóriák

„topografikus” elrendezésében a bináris oppozíciók elve érvényesül. Ez annyit jelent, hogy a kifejező értékek kategóriái az egymástól való kölcsönös függés jellemezte oppozíciók párokba rendeződnek (központi jelentőségűek: operativitás – ikonitás, élményszerűség – fogalmiság, szubjektivitás – szociativitás), a rendszer centrumában levő kategóriák a legáltalánosabb funkciókat jelölik, míg a „perifériák” felé haladva a kifejezés egyre speciálisabb minőségei találhatók. A binaritás Mikonál egy alapvető episztemológiai tapasztalatra vezethető vissza: „valamit” mindig csak „valami más” háttérben, azzal szemben, ugyanakkor a kettő kapcsolatában ismerünk meg”. (21) A rendszerelvűséggel kapcsolatban egyrészt hangsúlyozni kell, hogy a Miko-i stílusmodell nem egy lezárt szisztéma, hisz a nyelv kifejező értékeinek, funkcionális aspektusainak skálája szinte kiemérthetetlen lehetőségeket foglal magába, másrészt egy-egy szöveg paradox, ellentmondásos, „önromboló” jelentéseket implikáló retorikai struktúráit e stilisztikai rendszer lehetséges verziójaként, pontosabban „szubverziójaként” (22) foghatjuk fel. Zeman László is hangsúlyozza, hogy az értelem képlékenysége és az értelmezhetőség nyitottsága szintén „be van kalkulálva” (23) a Miko-i teóriába.

Fontos, hogy hangsúlyozzuk: recepciós stilisztikáról van szó, mégpedig abban az értelemben, hogy a fogalomrendszer minden eleme (fogalmiság-élményszerűség, expresszivitás, felhívás, figurativitás, markáns jelleg, patetikusság stb.) egyben olyan stílusminőséget is jelöl, amely csupán a recipiált szöveg autentikus értékmutatója. A szöveg által kiváltott esztétikai élmény nyelvi reflektálásához általában az esztétika hagyományos kategóriái (szép, rút, komikus, groteszk, abszurd stb.), illetve az elemző egyéni „leleményei”, metaforikus értelmű értékelései képezik a legfontosabb fogalmi mezőt. Miko felhasználja, ugyanakkor további fogalmakkal is bővíti, árnyalja ezt a lexikális hagyományt. A stílusmodellben az esztétika fogalmain kívül (például a kifejezés komikussága, abszurditása, groteszk jellege) ugyanúgy helyet kapnak a (művészet)pszichológia (a kifejezés élményszerűsége, emocionálitása), a narratológia (cselekmény, szereplő, környezet, kolorit) vagy a költészet (a kifejezés figuratív jellege) hagyományos megnevezései is. Az ilyen és hasonló terminusok jelentését azonban terminológiai szótár rögzíti, s külön érdeme Zeman Lászlónak, hogy ezt is hozzáférhetővé tette magyarul (a kötetben: 259–270. oldal). A recepciós tapasztalatnak tulajdonított ilyen fokú jelentőség okán írhatja Lubomír Plesník, Miko elméletének legkövetkezetesebb továbbgondolója, a pragmatikus esztétika koncepciójának megfogalmazója, hogy a Miko-i kifejezésrendszer révén a szlovák irodalomtudományba „csendben belopózott a recepciós esztétika, még német megfelelőjének ünnepélyes fellépése előtt”. (24)

A stílusértékek vagy stílusminőségek exponensei egyaránt nyelvi és tematikai jellegűek is. Miko szerint az értékelés mozzanata a szöveg minden nyelvi szintjén tetten érhető, s így minden szónak van valamilyen stílusértéke, nem létezik a stílus szempontjából „irreleváns”, „stilisztikailag semleges” kifejezőeszköz, ahogy azt például *Genette* vagy *Riffaterre* stílusfelfogása tükrözi. A stílus nyelvi és tematikus jelölőiről elmondottak azt a fontos módszertani elvet implikálják, hogy a szöveg stílusjegyeinek (kifejező értékeinek) megállapításához nem elegendő csupán a nyelvi/nyelvészeti analízis, hanem ugyanolyan döntő jelentőségű – sőt Miko szerint bizonyos szempontból meghatározóbb – a tematikus egységek (motívumok) vizsgálata. „A kifejezőskategóriák a stílus funkcionális komponensei, amelyeknek a szöveg struktúrájában bizonyos nyelvi és tematikai elemek felelnek meg”, a stílust pedig a „kifejezőskategóriák bizonyos konfigurációja”-ként (25) érzékeljük. Mindez alapvető módon változtatja meg a szöveg és a stílus közt hagyományosan feltételezett hierarchikus viszony jellegét. Azzal ugyanis, hogy Miko a szöveget a nyelvi és tematikai réteg strukturált egységeként fogja fel, megfelelést tételez a szöveg és a stílus között. A stílus fogalma „átfedi” a szöveg fogalmát. „A szövegben semmi sincs, ami ne volna a stílus része”. (26) Éppen ezért a stílusmodellje egyben szövegmodell is. (27)

Miko szerint a téma szerepe a szövegalkotás folyamatában és a stílus végső megformálásában döntő jelentőségű. Nemcsak a nyelvi eszközök kiválogatását, hanem a szöveg-szerveződés egész folyamatát, illetve a szöveg stílusminőségeit, domináns kifejezőkategoráinak konfigurációját is alapvetően meghatározza, „programozza”. Irányító, determináló és ellenőrző tényezőként már a szöveg előtti fázisban „meghatározza, hogy milyen tartalmi keretben fog mozogni a megalkotandó szöveg, miközben bizonyos problémát is felvet, amely aztán az alkotás folyamán vár megoldásra”. (28) A tematizáció végeredményeként jön létre a szöveg „tartalma”, amely a pretextuális fázisban még csupán globálisan, általános kontúrjaiban sejtett téma bizonyos szempontból és bizonyos módon megformált, ill. strukturált (szöveg)egészének fogható fel. A téma mint „a jövő-dő szöveg csirája” (29) tartalmazza már annak koncepcióját is. A koncepció fogalmát Miko más munkáiban olyan szinonimákkal világítja meg, mint „nézőpont”, „világlátás”, „a világhoz való viszony”, illetve a kommunikációban részt vevő ember érdekeivel, céljaival, értékrendjével, előfeltevéseivel, jellemével, interszjektív viszonyaival, pszichofiziológiai állapotával hozza összefüggésbe azt. (30) A koncepció, melynek legmagasabb szintjét a világnézet képezi, tölti be annak a specifikáló tényezőnek a szerepét, amely a globálisan körvonalazott téma bizonyos szempontú transzformációjáért felelős. Ezen a ponton látható, miként vonja be Miko stilisztikájába a pragmatika dimenzióját.

Az előbb vázolt koncepció megfelelő keret nyújt Mikonak a műfaji kérdések és fogalmak stíluselméleti „átfogalmazásához” is. Ennek köszönhetően kerülhet sor a kötetben egyrészt olyan művészi jelenségek árnyalt tárgyalására, amelyek a műfaj- vagy stíluske-resztedés sajátos eseteiként tarthatók számon (verses epika, prózavers, lírizált próza stb.), másrészt pedig olyan történeti alakzatok jellemzésére, mint az expresszionista próza, a szlovák lírizált próza vagy a barokk költészet. A szépirodalmi szövegek központi kifejezés-kategóriájának az élményszerűség számít. Ez olyan művészi eljárásokkal, nyelvi-kompozicionális-poétikai „indikátorokkal” (Zeman fordításában „kitevőkkel”) hozható összefüggésbe, amelyek jelöltje valamilyen szuggesztív atmoszférával bíró élethelyzet, „antropológiai konnotációkat” ébresztő-előhívó szituáció. Ezek élményszerű átélése azonban előfeltételezi az olvasó világának, egyéni tapasztalatainak bekapcsolását, „mozgósítását” is. Úgy fogalmazhatnánk tehát, hogy a szépirodalmi szövegek stílusára az élményszerű ábrázolás jellemző. Ez a triviálisnak tűnő meghatározás természetesen a stílusnak csak a legáltalánosabb dimenzióit adja meg. Ennek a hatásnak az eléréséhez a nyelv további, speciálisabb funkcióinak mozgásba hozása is szükséges. Az élményszerűség elve, mondja Miko, az epikai és a lírai művek esetében más és más módon érvényesül, miközben minden szövegben állandó konkurenciaharc folyik a líraiság és az epikuság kifejezéselvek közt. Ezzel magyarázható a már említett átmeneti, hibrid formációk megléte is. Egy konkrét szöveg műfaja, Miko szerint, mindig a „győztesnek” bizonyuló elv jellegadó erejére vezethető vissza. Tehát az egyik elv mindenképpen domináns lesz.

František Miko tanulmánykötetének magyar fordítása immár hozzáférhetővé teszi ennek a stíluselméletnek azon aspektusait, amelyek a magyar nyelvű elméleti diskurzus aktuális kérdéseit, orientációit tekintetve is jelentőséggel bírnak. Egyrészt a funkcionális stilisztika utótörténetének egyik megkerülhetetlen állomásaként, másrészt a stílus-hatás formáit, típusait rendszerező diszkurzív elméletek (B. Sandig) számára, harmadrészt pedig az antropológia és az irodalomtudomány kapcsolódási pontjait kereső szakemberek kezdeményezéseihez (különösen 'Az irodalmi szöveg és a szociológia' című fejezet) kínál megfontolandó szempontokat és érdemleges válaszokat.

Az epikusság valamilyen történettel, pontosabban: egy művésziileg megkonstruált cselekménnyel hozható összefüggésbe, míg a lírikusságra épp a történet hiánya, illetve a tér és az idő logikája szerint kapcsolódó (történet)motívumok folytonosságának ismételt megtörése a jellemző. A líraiság továbbá az „én” aspektusának fokozott jelenlétével is jár, ami a szubjektivitás felerősödését eredményezi. Ez a szubjektivitás azonban nem az empirikus szerző személyéhez kapcsolható „lelkiség” közvetlen megjelenítéseként értenődő, hanem stilizált szubjektivitásról van szó. A szimbolizmussal kezdődő és a másodmodernségben folytatódó személytelen versbeszéd módjai ennek negatív inverzét jelenthetik. Az epikus szövegek megkülönböztető jegyének tekintett szűzsé hatásmechanizmusa egy zavaró elem (problematiszós léthelyzet, konfliktusos szituáció) és egy kiegyenlítő elem (a helyzet, konfliktus meg- vagy feloldása) közti feszültség dialektikus oldásán alapul (31), míg a líra esetében ez a feszültség-oldás sokkal inkább a nyelvi elemek szabályos ismétlődéséből származó ritmus kiegyenlítő, harmonizáló erejében, illetve a figurativitás eredményezte „rejtett jelentések” megfejtésében, élményszerű dekódolásában nyilvánul meg. A trópusok használata által „indikált” figurativitás kifejezés-kategóriája az élményszerűséggel közvetlen áttételt alkotó markáns-jelleg speciálisabb aspektusaként kap helyet a kifejezésrendszerben. Elsődleges szerepe tehát a tipikus jegyek kiemelése, felerősítése, illetve analogikus, asszociatív „képek” révén történő szemléletessé és jellegzetessé tétele. Az ilyen „detenzív esztétika – írja Miko –, mely a művészi hatást a feszültségkeltés, illetve -oldás ívképződésével magyarázza, biológiai, lélektani és szociológiai tényezőket von be” az irodalmi művek vizsgálatába, ami azért is indokolt, mivel épp a „művészetek és az irodalom hathatósan szolgálják a pszichogén és szociogén emberi-társadalmi feszültségek oldását. Az esztétikai hatást és intenzitását épp e gyógyító jellegéből... vezethetjük le” (163. old.).

František Miko tanulmánykötetének magyar fordítása immár hozzáférhetővé teszi ennek a stíluselméletnek azon aspektusait, amelyek a magyar nyelvű elméleti diskurzus aktuális kérdéseit, orientációit tekintve is jelentőséggel bírnak. Egyrészt a funkcionális stilisztika utótörténetének egyik megkerülhetetlen állomásaként, másrészt a stílushatás formáit, típusait rendszerező diszkurzív elméletek (*B. Sandig*) számára, harmadrészt pedig az antropológia és az irodalomtudomány kapcsolódási pontjait kereső szakemberek kezdeményezéseikhez (különösen *„Az irodalmi szöveg és a szociológia”* című fejezet) kínál megfontolandó szempontokat és érdemleges válaszokat.

Jegyzet

- (1) KALMÁN C. Gy.: *Elméletalkotói közösségek*. In: ORBÁN J. – KÁLMÁN C. Gy. (szerk.): *Irodalom, nyelv, kultúra*. Jelenkor, Pécs, 1998. 166. old.
- (2) i. m. 176. old.
- (3) VOIGT V.: *Bevezetés a szemiotikába*. Gondolat, Bp, 1977. VOIGT V.: *Szövegsemitika és/vagy szemiotikai szöveg*. In: PETŐFI S. J. – Békési I. (szerk.): *Szemiotikai szöveg* 3. JGYTF, Szeged, 1991. 7–13. old.
- (4) ZSILKA T.: *A stílus hírértéke*. Madách, Bratislava, 1973.
- (5) SZABÓ Z.: *Az irodalmi mű stílusa mint szövegiség*. *Literatura* 1991/2. sz. 173–178. old.
- (6) ZEMAN L.: *Stílus és fordítás*. Madách, Pozsony, 1993. Különösen: 243–253. old. Legutóbbi írása MIKORÓL: *Tiszteltetés egy életmű előtt*. *Irodalmi Szemle* 2000/3–4. sz. 113–116. old. Lásd még: *Kalligram* 1996/3. sz. 28. old.
- (7) *Zmysel básne a jeho realizácia v origináli a v preklade*. (Tri preklady Adyho básne) Slavica Slovaca, 1979. 175–191. old.
- (8) BENOVSZKY K.: *„Salon-elmélet” ellen – az olvasóért*. Bevezető Ľubomír Plesník szövegpragmatikájához. *Kalligram* 1999/5. sz. 31–36. old.
- (9) BENOVSZKY K.: *Recepció, intuíció, kultúra – és a fordítás*. *Kalligram* 2000/11. sz. 19–22. old.
- (10) BENOVSZKY K.: *A végtelen novella poétikája (Márai-Bodor)*. *Kalligram* 2000/10. sz. 65–74. old.
- (11) ZAJAC, P.: *Štylistika, poetika, retorika*. In: ZSILKA T. (szerk.): *Od moderny k postmoderne*. UKF v Nitre, Nitra, 1997. 40. old.
- (12) BÜHLER, K.: *A nyelv tudomány első axiómája: a nyelv eszközmódellje*. *Helikon* 1973/2–3. sz. 331–335. old.

- (13) JAKOBSON, R.: *Nyelvészet és poétika*. In: *Hang-jel-vers*. Gondolat, Budapest, 1969. 211–257. old.
- (14) Legutolsó változatát lásd: *Aspekty literárneho textu*. Pedagogická fakulta v Nitre, Nitra, 1989. 44–45. old.
- (15) MIKO, F.: *Pojem textu*. Romboid 1987/9. sz. 69. old.
- (16) MIKO, F.: *Estetika výrazu*. SPN, Bratislava, 1969. 18. old.
- (17) i. m.
- (18) i. m. 44. old.
- (19) MIKO, F.: *Aspekty literárneho textu*. Pedagogická fakulta v Nitre, Nitra, 1989. 44. old.
- (20) MIKO, F.: *Hodnoty a literárny proces*. Tatran, Bratislava, 1982. 34. old.
- (21) Miko, F.: *Brutalita výrazu v kontexte diela*. In: PLESNÍK, L. – SULÍK, I. (szerk.): *O interpretácii umeleckého textu 16*. Všpg v Nitre, Nitra, 1995. 11. old.
- (22) ZAJAC, P.: i. m. 37. old.
- (23) ZEMAN L.: *Tisztelegés egy életmű előtt (František Miko 80 éves)*. Irodalmi Szemle 2000/3–4. sz. 114. old.
- (24) PLESNÍK, L.: *Pragmatické aspekty Mikovej koncepcie textu*. In: uő: *Pragmatická estetika textu*. Všpg v Nitre, Nitra, 1995. 95. old.
- (25) MIKO, F.: *Od epiky k lyrike*. Tatran, Bratislava, 1973. 31. old.
- (26) i. m. 26. old.
- (27) A szöveg és a stílus ilyen értelmű összefüggéséről részletesebben lásd SZABÓ Zoltán idézett tanulmányát.
- (28) MIKO, F.: *Literárne dielo ako text*. In: *O interpretácii umeleckého textu 11*. Pedagogická fakulta v Nitre, Nitra, 1989. 95. old.
- (29) i. m.
- (30) MIKO, F.: *Aspekty literárneho textu*. Pedagogická fakulta v Nitre, Nitra, 1989. 74. old.
- (31) A koncepció részletesebb tárgyalását és gyakorlati alkalmazását lásd *A végtelen novella poétikája* című tanulmányomban.

MIKO, František: *Az epikától a líráig. Az irodalmi mű stilisztikai vizsgálata*. Fordította: ZEMAN László. Dunaszerdahely, Nap Kiadó, 2000.

Benyovszky Krisztián

Narratológia és hermeneutika

A fiatal irodalmár első önálló kötete a FISZ Könyvek sorozatában jelent meg, fenntartva az eddigi kiadványok hiánypótló szerepét: a magyar irodalomban és irodalomtudományban friss (bár még nem minden esetben kiforrott) szemlélet és hangvétel érvényesítését. Bengi László kötete egyaránt hozzájárul a tudományos igényű irodalomszemlélet tapasztalatához és az értelmezési kérdések oktatásban kamatoztatható gyakorlatához.

Az ELTE doktoranduszának debütáló kötete impozáns vállalkozás; a minden bizonnyal a 20. századi magyar próza csúcsteljesítményei közé tartozó *Kosztolányi*-szövegek mellett a kortárs honi prózakánon reprezentatív alkotásainak elemzésére tesz kísérletet. A kötet ennek megfelelően két, nagyjából egyenlő terjedelmű részre oszlik, bár egy fontos különbséget már itt jeleznünk kell: a (többnyire) hosszabb lélegzetvételű Kosztolányi-elemzések elsősorban viszonylagosan „kerek” értelmezést, értelem-egészt nyújtanak, szemben a második rész szövegeivel, melyeket mindenképp az igényes, elméletileg kellően reflektált recenziók közé sorolhatunk.

Az *„In memoriam Cornelii Esti”* című nyitótanulmány az egyik legkanonizáltabb és legtöbbet értelmezett Kosztolányi-művet vizsgálja, az Esti Kornél-kötet „zárónovelláját”. Ahogy Bengi is röviden kitér rá, a szöveg hatástörténetében uralkodó értelmezési séma elsősorban az utazás és az életút közt fennálló metaforikus avagy allegorikus kapcsolat kimutatásában és elemzésében érdekelt, és maga Bengi is ezen az úton indul el, azonban szemben azokkal az értelmezésekkel, melyek nem fordítanak különösebb fi-

gyelmet a metaforikus szerkezet szövegbeli konstituálódására, az „In memoriam Cornelii Esti” elsősorban a metaforizálódás és narráció összefüggéseire és a metaforikus rendszer változásaira figyel az olvasás „előrehaladása” mentén. A háttérben az „intelligere, interpretare, applicare” Jauss által az irodalmi hermeneutikába emelt (1) hármassága működik, az olvasás horizontváltásait összekötve a metaforikus szerkezetben az olvasás folyamata során bekövetkező változásokkal. (2)

Az észlelő első olvasatban a szöveg a „szocializációs folyamatok metaforikus tereként” (3) strukturálódik, azonban az irónia révén, amely meggátolja a tragikus hangnem érvényesülését és amely Bengi szerint az elbeszélő szöveg modalitását egységesíti, az újraolvasás horizontjában ez az értelmezés már nem látszik teljesen adekvátnak. Az irónia egyrészt az első olvasat által felállított narratíva váratlan „bukásában” (az élet csatáit folyamatosan megnyerő ember története váratlanul a leszállás révén a halálba torkollik, visszamenőleg érvénytelenítve a küzdelmet dicsőítő szentenciákat), másrészt az elbeszélői diszkurzus hangsúlyosan közhelyszerű tanulságaiban manifesztálódik. (4) Az irónia problematikája nyelvfilozófiai kérdéseket vet fel; egyrészt a szöveg előbbiekben „felírt” struktúrájában megkülönböztethető egy szó szerinti és egy metaforikus szint, melyek megkülönböztetésében az irónia játszik fontos szerepet. Másrészt ez a kettőség elképzelhető magán a metaforikus szinten belül is, itt az első szint a szocializációs folyamatok metaforikus tere lenne, melyet az irónia a fentiekben leírt módon diszkreditál, elválasztva ezt a szintet a lét értelmezésének releváns szintjétől.

Bengi megkezdett gondolatmenetét a halott metafora Rorty-i fogalmán keresztül emeli általánosabb filozófiai kontextusba. Rorty alapján a halott metafora olyan trópus, mely a köznapi használatban rögzített értelmet nyer, így lényegében megszűnik metaforaként funkcionálni. A novella hangzatos szentenciáit és közhelyszerű formuláit valóban termékenyen lehet értelmezni ebből az irányból, és a szerző azon művelete sem tűnik erőszakoltnak, amellyel az eddigiekkel összhangban az irónia szövegbeli funkcióját a nyelvi megelőzöttség tapasztalatával kapcsolja össze. (5)

A Kosztolányi-szöveg nyelvfilozófiai hozadékának elemzése után a megérkezés motívumának és az autentikus lét problematikájának tárgyalása következik. Bengi értelmezése nyomán olyan életút-narratíva rajzolódik ki, amelyik az autentikus létből (Esti célja először a megérkezés, azaz Bengi értelmezésében metaforikus szinten a halál) a létfeljuttetés állapotába vezet (hiszen Esti „elfelejti” célját, a megérkezés az előrehaladó szövegben immár a szociális térben betöltött minél előnyösebb pozícióra utal), majd a leszállás az elbeszélő én autentikus létének kezdeteként értelmezhető. Bár Bengi interpretációja erősen Heideggerre hagyatkozik, önkényességről mégsem beszélhetünk, mert az értelmezés végig a szöveg közelében mozog, termékeny szoros olvasatát nyújtva annak.

A kötet nyitószövege nemcsak azért érdemel kitüntetett figyelmet, mert ez az „Elbeszélés kihívása”-nak legszínvonalasabb tanulmánya, hanem azért is, mert markánsan magába sűríti az egész kötet legjellemzőbb vonásait.

E jellegzetességek egyike a szövegek összességére kiterjeszhető: az írások háttérben működő erőteljes narratológiai elemzés, mely az esetek többségében alapul szolgál a filozófiai, irodalomelméleti stb. kontextusokat mozgósító értelmezésekhez, melyekben jelentős hangsúlyt kap a befogadás folyamatának vizsgálata. Egy önmagában álló narratív vizsgálat magában rejti az érdektelenné válás veszélyét, hiszen egy bizonyos ponton túl óhatatlanul megmutatkoznak eme közelítésmód jelentős korlátai, másrészt azonban az elbeszélő szövegek esetében (kissé erősen fogalmazva) a narratológiai alapozás elengedhetetlen egy valóban adekvát olvasat létrehozásához. A kötet tanulmányai termékenyen hasznosítják a narratív vizsgálatok „eredményeit”, anélkül, hogy az elbeszélő-szerkezet vizsgálata öncélúvá válna.

A másik fontos, a kötet írásait összekötő közös jegy a lábjegyzetelés termékeny módja, az apparátus ugyanis sok esetben jelentősen kitérít az interpretációk horizontját. A

főszövegek kerek (néhány esetben talán túlságosan is kerek) értelmezései mellett a lábjegyzetekben olyan más irányok jelennek meg, melyek jelentősen eltérnek az „alapértelmezéstől” és szerkezetileg is alátámasztják a szerzőnek azt a többször tematizált előfeltevését, amely szerint az irodalmi művek jelentésképzését nem lehet lezárni és a „jelentést” meghatározott számú olvasatra redukálni.

Az Esti Kornél-értelmezés kivételnek tekinthető abból a szempontból, hogy a kötet többi Kosztolányi-dolgozata a szerzői kánon peremén található szövegeket preferálja, szemben a recepció által központi fontosságúnak ítélt írásokkal. A kötet harmadik tanulmánya például Kosztolányi 'Egy asszony beszél' című elbeszélés-ciklusával foglalkozik, mely inkább csak említésszerűen, mintsem komoly értelmezések szintjén van jelen a szakirodalomban, eltekintve néhány kivételtől, mint például a Bengi által is viszonylag hosszan tárgyalt *Thomka Beáta*-írásoktól. Így a szerző véleménye szerint az ezen szövegekkel (is) foglalkozó írások és monográfiák csupán néhány alapvető általános megállapítást tesznek, anélkül, hogy a szövegeket szorosabban megvizsgálják és több fontos kérdést problematizálnának.

Az egyik ilyen, ebben a tanulmányban kiemelt fontosságúként kezelt kérdés a ciklus egyes írásainak egymáshoz való viszonya, illetve differenciáltabban az elbeszélők identitása – lehetséges-e ezen szövegeket egy elbeszélőnek tulajdonítani – és a különböző szövegek megalkotottságának (esetleges) eltérései. E kérdések megválaszolása fontos lehet mind a ciklus részeinek, mind a ciklus egészének értelmezésében. A tanulmány két egymástól határozottan elkülönülő értelmezési módszert alkalmaz: az egyes szövegeket önmagában tárgyaló interpretációk mellett a ciklus egészét kiemelt kontextusként kezelő elemzést, mégpedig oly módon, hogy a különálló szövegek vizsgálata során nyert kérdésirányokat, előfeltevéseket reflektáltan alkalmazza a ciklus további darabjaira. Ezek alapján elsősorban az ironia (mint Kosztolányi esetében többnyire termékenyen alkalmazható és a tanulmány szerzője által is valószínűleg kedvelt alakzat), az önironia, illetve a viszonylagosság kérdése kerül elsősorban az interpretáció horizontjába. Az értelmezési kísérlet termékeny voltához nagyban hozzájárul a fentiekben már említett narratológiai szigor, mely talán ennek az írásnak az esetében bizonyul a leggyümölcsözőbbnek.

Amellett, hogy a Kosztolányi-értelmezéseket látom a kötet előremutatóbb, jobban sikerült részének, meg kell említenem az 'Önreflexív prózatechnika és többreű jelentésszerkezet' című írást, amely véleményem szerint a tanulmánykötet legzavarbaejtőbb szövege. Az elméleti alapozás foghíjas mivolta, a megfogalmazás hiányosságai, a diszkurzív összetettség hiánya és a többi tanulmányban oly jól funkcionáló lábjegyzet-apparátus teljes mellőzése arra enged következtetni, hogy a szerző egy korábbi írásáról van szó. Nem tudni, mi okból kapott helyet ebben a válogatásban, hiszen annak színvonalemelésére nem igazán alkalmas.

A második fejezetben ugyancsak a nyitótanulmány a legfigyelemreméltóbb, melyben *Bodor Ádám* 'Sinistra körzet'-ével foglalkozik a szerző. Az írás annyiban mindenképpen túlmutat a primer recenzió keretein, hogy a „regény” (addigi) recepcióját is reflexió tárgyává teszi. Amiben a recepció jelentős része „elmarasztalhatónak” tetszik, az a Bodor-szöveg megalkotottságának nem maradéktalanul következetes tárgyalása; a szövegszerű-

Ebben a tanulmányban kiemelt fontosságúként kezelt kérdés a ciklus egyes írásainak egymáshoz való viszonya, illetve differenciáltabban az elbeszélők identitása – lehetséges-e ezen szövegeket egy elbeszélőnek tulajdonítani – és a különböző szövegek megalkotottságának (esetleges) eltérései. E kérdések megválaszolása fontos lehet mind a ciklus részeinek, mind a ciklus egészének értelmezésében.

ségre való reflektálást sok helyen antropológiai avagy politikai kérdések játékba hozása helyettesíti. Bengi tehát egy ezen hiányosságot „pótoló” elemzésre tesz kísérletet, értelmezésének horizontjában elsősorban az ismétlődés különböző poétikai megoldásaival és funkciójával. Az ismétlődésen egyrészt a motívumokat, illetve a motivikus szerkesztésmódot lehet érteni, azonban a jelenség ennél jóval kiterjedtebb és a szöveg értelemképzésében is jóval fontosabb helyet foglal el. A szöveg több szintjén funkcionáló ismétlődések a szubjektumok felcserélhetőségét, az elcsúszások pedig az identitás rögzíthetlenségét jelzik.

A múlt elbeszélhetőségének kérdésével két írás is foglalkozik, *Márton László* és *Darvasi László* szövegei kapcsán. A „posztmodern történelmi regény”-t tekintve maga a kérdés mindenképpen relevánsnak mondható, hisz az elemzett szövegekben olyan újszerű viszonyrendszer körvonalazódik múlt és jelen közt, amely alapvetően átalakíthatja történelemszemléletünket. Maguk az elemzések betöltik (feltételezett) funkciójukat: a két regény igényes (és érvényesnek mondható) elemzései, értékelései. Mindezekhez az is hozzátartozik azonban, hogy létezik átfogóbb, ezeket a szövegeket (is) tárgyaló tanulmány, amelyik jóval kiterjedtebb kontextusba helyezi a posztmodern történelmi regény problémáját. (6)

A kötet keltette összbenyomás mindenképpen kedvező: az olvasó egyrészt elméletileg reflektált és elsősorban a Kosztolányi-elemzések esetében előremutató, másrészt a recepcióval dialógusképes, sőt annak megújíthatóságát is megelőlegező írásokkal találkozik Bengi László első kötetében.

Jegyzet

(1) v.ö.: JAUSS, Hans Robert: *A költői szöveg az olvasás horizontváltásában*. In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Bp. 1997. 320. old.

(2) Ahogy a szerző egy lábjegyzetében utal rá, a metafora az adott tanulmány kontextusában elsősorban olvasási alakzatként értendő.

(3) v.ö.: BENGI László: *Az elbeszélés kihívása*. Fisz, Bp., 2000. 8. old.

(4) A magam részéről egy lépéssel tovább mennék Benginél: elképzelhető egy olyan ironikus szerkezet is, melyben a szöveg lényegében önmagát olvassa azzal, hogy eme közhelyes szentenciák révén reflektál a vilamosút mint életútalakzat (azaz lényegében az „út mint élet” allegorikus szerkezet) „elégtelen” mivoltára.

(5) v.ö.: BENGI, 16. old.

(6) v.ö.: RÁCZ I. Péter: *A történelmi narratíva poétikai szerepe*. Prae 2000/1–2. sz. 117–157. old.

BENGI László: *Az elbeszélés kihívása*. FISZ, Bp, 2000.

Stemler Miklós

Juveniliák

Az Iparművészeti Egyetem a hazai vizuális nevelés egyik fellegvára. Ez a tény különös jelentőséget ad a fenti címen megszervezett kiállításnak, melyen tíz, a mai hazai képzőművészeti életben (több esetben pedagógusként is) meghatározó személyiség gyermek- és ifjúkori alkotásait mutatják be.

20 évesek

A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ tagintézménye, a 3. sz. óvoda bensőséges, de reprezentatív ünneppel köszöntötte fennállásának 20. születésnapját.

Pál Tamás egyesülete

Az ismert diákpolgárjog-védő harcos új egyesületet alapított Pedagógusok az együttműködésért Egyesület címen. Az új szakmai szervezet soraiba várja mindazokat, akik az iskola partnereinek, elsősorban az iskolapolgároknak együttműködésen alapuló viszonyát meghatározónak tekintik a magyar tanügy fejlődésében.

Roma-ösztöndíjasok

A Thália Színház színpadán impozáns gálaműsorral mutatkoztak be azok a pályakezdő művészek, akik ösztöndíj-támogatásban részesültek. A Fővárosi Önkormányzat Cigány Háza – Romano Kher (a magyarországi romák kulturális intézménye) rendezte a programot.

Művészeti iskolák

A gálaműsorok évada a tanév vége. Miskolcon a Szemere Művészeti Középsiskola táncosai vették birtokba a Nemzeti Színházat, Budapesten az Előter Művészeti iskola több tanzaka tartott impozáns bemutatót. A Várban Benedek András állam-

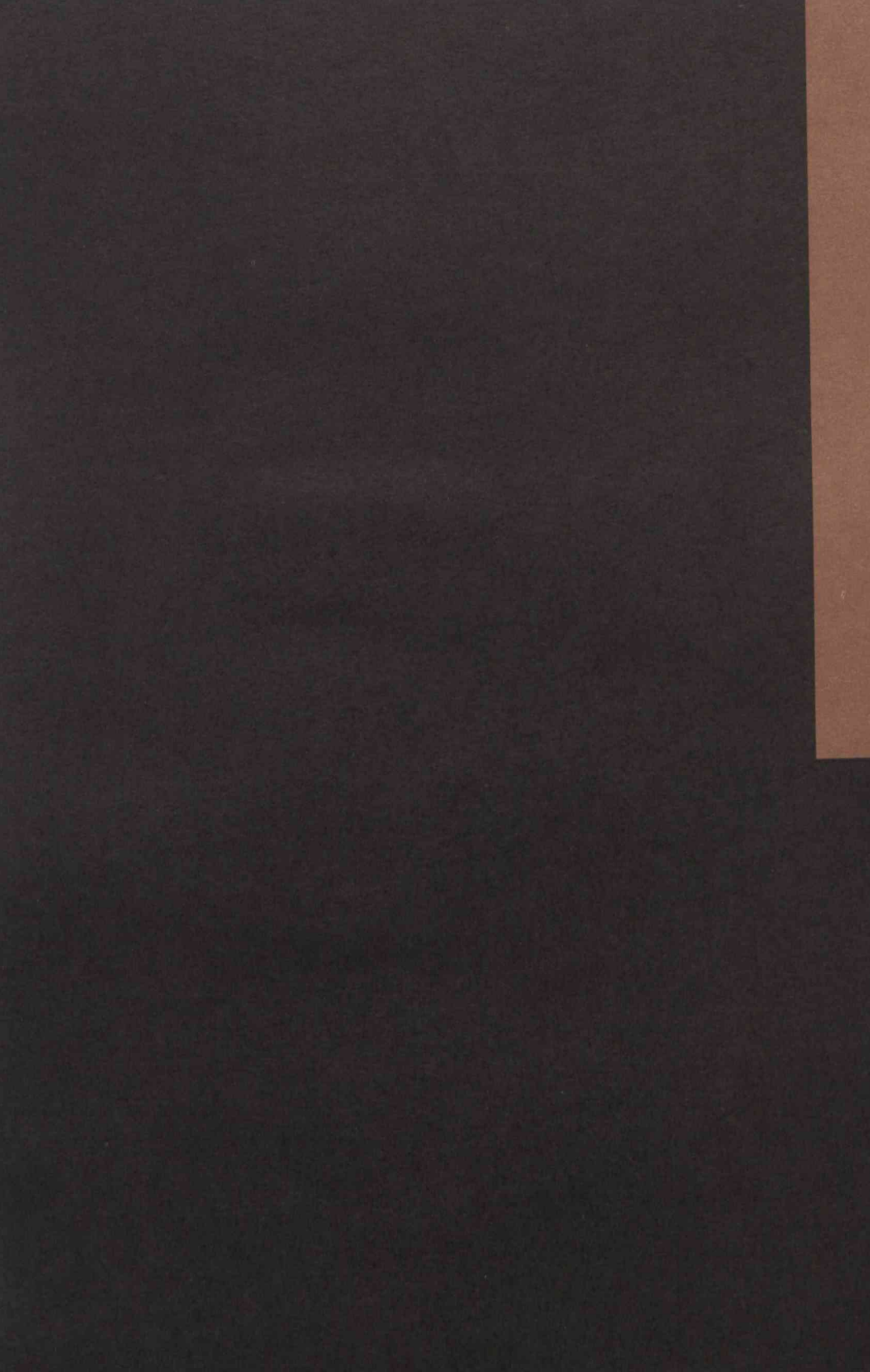
titkár nyitotta meg a művészeti iskolák képzőművészeti tanulmányi versenyének zárókiállítását. A megnyitón a jeles maratonvásári Százszorszép Néptáncegyüttes, a helyi művészeti iskola csoportja tartott bemutatót.

Gyermekvédelem

Nyolcadszor hirdettek Országos Konferenciát a fővárosban a gyermekvédők, impozáns előadói névsorral, elegáns helyszínen, az ELTE új épületében. Sopron városa két hullámban rendezett tanácskozást a témában, a programban Ausztria élenjáró gyakorlatának megismerése is szerepelt. A fővárosban *Sztéhló Gábor* emlékére rendeztek koncertet a gyermekmentő nevét viselő alapítvány javára. A Magyar Páneurópa Unió az egyik társszervezője a Gellért Szállóban sorra került cigány nevelésügyi konferenciának, hazai miniszterek, államtitkárok, kuratóriumi elnökök és a bajor kultuszminiszter részvételével.

ÁMK-kézikönyv

A NKÖM megrendelésére az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete kézikönyvet ad ki a többcélú intézménytípus alapításának, működésének és átszervezésének dokumentumaiból. Az intézménytípus új virágkorára utal az is, hogy több vidéki kezdeményezés (legújában Felsőzsolca és Rábapatona) után a főváros is érdeklődik. Ennek jegyében rendezték meg Újpalotán a többcélú intézmények konferenciáját. Itt elsősorban az ügynevezett óvodaiskola-modell tapasztalatai álltak a középpontban – az ösminta, Pécs is szóhoz jutott, de más vertikális integrációk tapasztalatairól is szó esett. Az ÁMK-k nagy őszi seregszemléje novemberben Ménfőcsanakon lesz. A hely szülötte, *Galgóczi Erzsébet* emberi mintáját mutatják fel a minőségbiztosítás ügyéről szólván.



Nikolov Marianne

Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében

Az elmúlt néhány évben az európai trendekhez csatlakozva nálunk is előtérbe került a minőségbiztosítás. Az oktatás minden területén megindult a munka, s ebből a folyamatból a nyelvoktatás sem maradhatott ki. Az intézkedések és dokumentumok mögött azonban az osztálytermi folyamatok szintjén alig történt változás.

Csapó Benő

A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők

Az SZTE-MTA Képességekutató Csoport keretében 2000 tavaszán országos reprezentatív mintán átfogó felmérést végeztünk a nyelvtanulás és nyelvtudás vizsgálatára. Az adatfelvétel az idegen nyelvi teljesítményen túl sokféle tényezőre kitért, például vizsgáltuk a tanulók általános gondolkodási képességeit, családi háttérét, a nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, attitűdjeit és énképét is. Adataink lehetővé teszik a nyelvtudás különböző összefüggéseinek feltérképezését, a nyelvválasztást és az idegen nyelvi készségek fejlődését befolyásoló tényezők elemzését. Ez alkalommal elsősorban néhány háttér-tényező szerepét mutatjuk be.

Vágó Irén

Ami az átlagok mögött van

Az oktatási javak közül mind maga az iskolarendszer, mind pedig a munkaerőpiac a kilencvenes években kiemelten, esetenként talán túl is értékelte a nyelvtudást Magyarországon, ami teljesen természetes, ha tekintetbe vesszük a lakosság nyelvismeretének katasztrofálisan alacsony szintjét, az ország keleti orientációjának megváltozását, a (nyugat-)európai politikai, gazdasági együttműködési rendszerekbe való bekapcsolódását, a gazdaság nyitottá válását a nemzetközi tőke számára, a külföldi utazási, tanulási, munkavállalási lehetőségek megsokszorozódását.

*Charles Alderson – Nagy Edit –
Öveges Enikő*

Az angol nyelvi érettségi vizsgareform

Sok mindent sikerült megvalósítani az érettségi vizsgareform projektumában, a próbamérések első köre eredményesnek bizonyult. Nemesak az itemek és feladatok értékére, hanem azok nehézségi fokára, tervezésük, végső formába öntésük és lebonyolításuk során felmerült gondjainkra vonatkozóan is levonhattunk következtetéseket. Ez végül is a próbamérések természetes célja.

