

KEIL ANNA

Nyelvtanárok és nyelvtanár tanulók percepciói a hazai tartalmi szabályozásról

Language teachers' and teacher trainees' perceptions of content regulations: A qualitative study

The aim of the present paper is to investigate English teachers and English teacher trainees' perceptions of content regulation and to discover how much attention is paid to content regulations in Hungarian teacher training programmes. In order to provide answers to these questions, a qualitative instrument, more precisely, a semi-structured interview schedule was devised to interview three English teachers and three English teacher trainees currently teaching and pursuing their studies at ELTE (University of Budapest), respectively. Conclusions were reached by analysing documents as well as qualitative data. Among the findings are that not only do the two groups have distinct perceptions of content regulations as such, but there are also differences in the nature of their perceptions. Moreover, the paper suggests that there may not be enough attention being paid to foreign language content regulations in Hungarian English teacher training programmes.

Keywords: content regulations, teachers' perceptions, Hungarian public education, National Core Curriculum, foreign language teaching

Bevezetés

A magyarországi modern nyelvoktatás jelentős változások elé néz, mert a Nemzeti alaptanterv (NAT; Oktatás 2030 2018) legújabb változata a tervek szerint hamarosan hatályba lép.¹ Ez a dokumentum képezi a magyar köznevelés tartalmi és szervezési alapját, így az ebben történő változtatások igen nagy jelentőséggel bírnak a hazai iskolai oktatási rendszerre nézve. A dokumentum jelenleg is felülvizsgálat alatt van, ezért felmerül kérdés, hogy mi a szerepe és mennyire veszik figyelembe a nyelvtanárok a központi tanterveket, illetve hogy a legújabb NAT milyen fogadtatásra találhat majd a közzétett tervezetén alapulva, amit az Oktatás 2030 kutatócsoport dolgozott ki a hazai köznevelés tartalmi innovációjának céljából, és 2018 augusztusában tett közzé.

A jelen tanulmány alapjául egyrészt egy a tartalmi szabályozással kapcsolatos, figyelemre méltó ellentmondás szolgál, mégpedig Öveges (2014) megállapítása, miszerint

¹ A Nemzeti alaptanterv legújabb változata a kézirat leadása után, 2020. január 31-én lépett hatályba (a szerkesztők).

annak ellenére, hogy a mindenkori NAT képezi a hazai idegennyelv-oktatás alapját a köznevelésben, maga a dokumentum nem kap elég figyelmet a kutatásokban, az iskolai nyelvoktatásban betöltött jelentősége ellenére sem. A jelen tanulmány egyrészt erre az ellentmondásra épült, ezt a hiányt volt hivatott némiképp betölteni, méghozzá a NAT elsődleges és legfontosabb használói szempontjából, a tanárokéból.

A fentiekhez szorosan kapcsolódik a tanulmány alapjául szolgáló második aspektus, a nyelvtanárok szerepe a tartalmi szabályozásban. Kurtán (2001) ezzel kapcsolatban megállapította, hogy a tanárok három különböző szerepet játszhatnak a NAT-ban kitűzött célok megvalósításában. Egyrészt végrehajtói lehetnek a megfogalmazott kitűzéseknek, vagy éppen ellenkezőleg; módosításokat hozhatnak létre benne, de ami Kurtán (2001) szerint még fontosabb, részt vehetnek az alaptanterv tartalmi fejlesztésében is. Ehhez kapcsolódóan Medgyes és Nikolov (2010) arra hívta fel a figyelmet, hogy bár a tanároknak elméletileg jogukban áll, hogy kezdeményezéseket indítsanak a közneveléssel kapcsolatos kérdésekben, gyakorlatilag nem valószínű, hogy véleményük értő fülekre talál. Ez a kijelentés összhangban van Öveges (2014) állításával, miszerint érdemes lenne foglalkoznunk azzal, hogy a nyelvtanárok milyen szerepekkel társítják a NAT idegen nyelvekre vonatkozó részeit. Mindezek együtt alkotják a jelen tanulmány alapját, illetve kutatási célját, mivel igenis fontos a tanárok tartalmi szabályozásról alkotott benyomásait, percepcióit vizsgálni, hiszen azok kulcsfontossággal bírhatnak a célkitűzések megvalósításában. A magyarországi nyelvtanárok tartalmi szabályozásról alkotott percepcióinak felderítése azért is lehetne előremutató, mert eddig ebben a témában tudomásunk szerint nincsen kiterjedt kutatásanyag.

Annak érdekében, hogy a fent említett kutatási úrt betöltse, illetve hogy a tanárok tartalmi szabályozásról alkotott véleménye és percepciói előtérbe kerülhessenek, a tanulmány a következő kérdések megválaszolását tűzte ki célul: 1. Milyen percepciói vannak az angoltanároknak és az angoltanár-szakos hallgatóknak az angoltanítás tartalmi szabályozásával kapcsolatban? 2. Miben különböznek az angoltanárok és az angoltanár-hallgatók percepciói az idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatban? 3. Mennyi figyelmet fordítanak a tartalmi szabályozásra a pedagógusképzésben?

Bevezetésként először a tartalmi szabályozás elméleti háttéréről esik szó, beleértve a hazai kontextus bemutatását. Ezt követi a kutatás módszerének bemutatása, a kutatásban részt vevő angoltanárok és angoltanár-szakos hallgatók háttérének összefoglalásával és a velük folytatott interjúk során felhasznált kérdőív ismertetésével, majd a tanulmány az interjúk során gyűjtött adatok elemzését részletezi.

A tartalmi szabályozás elméleti háttere

A tartalmi szabályozás vizsgálatához két alapfogalom, a nyelvpolitika és a curriculum jelentésével kell tisztában lennünk. A nyelvpolitika kapcsán Shohamy (2006) megfogalmazta, hogy míg a nyelv önmagában dinamikus, szuverén és egyéni, mindig is voltak

olyan személyek vagy csoportok, amelyek valamilyen formában szerették volna a nyelvet alakítani, vagy azt egy bizonyos értelemben az irányításuk alá vonni különböző ideológiák megvalósításának céljából, így a nyelv akár az irányítás megnyilatkozása is lehet. Ezt alapul véve kijelenthető, hogy egy ország nyelvpolitikája döntő szerepet játszik a köznevelésben történő nyelvtanulásban. Shohamy (2006) megjegyezte továbbá azt is, hogy a döntéshelyzetben lévők nyílt vagy burkolt folyamatok formájában képesek létrehozni, megváltoztatni vagy megtartani a nyelvpolitikájuk irányelveit. Általánosságban véve fogalmazhatunk úgy, hogy a nyelvpolitika nem más, mint azok a lépések, intézkedések, melyeket kormányzatok tesznek annak érdekében, hogy befolyásolják egy bizonyos nyelv használatának módját.

A következő kapcsolódó fogalom a curriculum. Egan (1978) definícióját alapul véve a curriculum nem más, mint az oktatási jelenségek sokaságának tudományága. Ezen alapul a curriculum tanulmányok fogalma, melyet Medgyes és Nikolov (2010) úgy jellemezett, mint a tantervet érintő jelenségek és kérdések tudományát, ami már Platón óta nagy érdeklődésnek örvend a pedagógusok körében, de aminek a formális tanulmányozása csak jóval később, a 20. században kezdődött. Hatásköre az oktatási folyamat egészére kiterjedően került meghatározásra, a különböző nyelvi programok tervezését, kivitelezését és értékelését is beleértve (Medgyes–Nikolov 2010). Annak érdekében, hogy áttekinthetőbbé váljon, hogy pontosan hol fejt ki a hatását egy bizonyos curriculum, azaz tanterv, Letschert (2005) öt különböző vertikális szintet határozott meg. Modellje alapját az ún. *nanoszint* alkotja, ami teljesen szubjektív és egyéntől függő. Erre a *microszint* épül, ami definiálható úgy, mint például egy tanóra vagy egy tanulócsoporthoz. A soron következő szint, a *mezzoszint* tulajdonképpen nem más, mint az az intézmény, amelyre a tanterv kifejti a hatását. A *macroszinten* pedig az a társadalom, nemzet vagy oktatási rendszer helyezkedik el, ahol egy tanterv hatályos. Letschert (2005) a modelljének legfelsőbb szintjét, a *supraszintet*, annak két legfontosabb jellemzőjével definiálta, miszerint az nemzetközi és összehasonlítható. Ehhez a szinthez Perjés és Vass megállapítása alapján Magyarország az 1970-es évek elején csatlakozott (2009).

Medgyes és Nikolov (2010) továbbá kiemelte, hogy a 20. század végét követően a tantervi reformok mind mennyiségüket, mind megjelenésüket tekintve megnövekedtek, és többé már nem csupán az oktatási reformok módosításait tükrözték. Hangsúlyozták továbbá azt is, hogy hasonlóan más innovációs területekhez, a tantervi tanulmányok is számos különböző szerepet játszó résztvevőcsoportot érint, mint például a döntéshozók (pl. tanszékvezetők, politikusok), szakértők (pl. tananyagírók, tantervtervezők), mediátorok, tanárok vagy a diákok. Ezekkel a szerepekkel kapcsolatosan fejezték ki a már fentebb említett ellentmondást, miszerint bár az adott csoportoknak elméletileg joguk van kezdeményezéseket indítani a tantervet érintő kérdésekben, gyakorlatilag csekély a valószínűsége annak, hogy a hangjuk ténylegesen meghallgatásra találjon a tantermen kívül (Medgyes–Nikolov 2010).

A hazai kontextus

A következőkben a tartalmi szabályozás magyar viszonylatáról lesz szó, kezdve annak a legfontosabb dokumentuma, a NAT eddigi változatainak és a hazai tartalmi szabályozás rövid áttekintésével. A 2020-ra ütemezett legújabb NAT az ötödik lesz a sorban, a jelenleg hatályos dokumentum pedig 2012-ben lett közzétéve. A NAT első, 1995-as kiadása egyről kétszintűre emelte a hazai tartalmi szabályozási rendszert. Perjés és Vass (2009) a dokumentum integratív szemléletét említették meg annak egyik legfőbb pozitívumaként, mivel a műveltségi kánon már nem tantárgyakba, hanem műveltségterületekbe, köztük például az Élő idegen nyelvek részbe sorolódott. A második NAT 2003-ban lépett hatályba. A benne szereplő módosítások Vass (2012) meglátása szerint a helyi, keret- és alaptanterv alkotta hármas rendszer egyszerűsítésére, a Nyugaton már korábban elterjedt korszerűbb flexibilis szabályozási rendszer kialakulására utalnak. Ami a nyelvi követelményrendszer alapját illeti, érdemes megemlíteni, hogy ettől a kiadástól kezdve a dokumentum már nem van Ek és Trim küszöbszintjének (Threshold) (1990) nyoma mentén határozza meg a teljesítendő idegen nyelvi szinteket, hanem a Közös európai referenciakeret (KER) alapján. A harmadik, 2007-ben hatályba lépő NAT kidolgozásakor fontos szerepet játszott a hazai szintek összeegyeztetése a nemzetközivel, így ez a dokumentum már kilenc kompetenciaterületet tüntetett fel, továbbá nagyobb figyelem összpontosult a differenciális tanulásszervezésre is (Perjés–Vass 2009). A 2012 óta hatályos NAT, ahogy Öveges (2014) fogalmaz, szemléletét tekintve kifejezetten szabályozó jellegűnek minősíthető a részletes szabályozásaival és a hozzá társuló kerettanterv rendszerével, ami végeredményben visszavezet a hármas szabályozórendszerhez. A köznevelésben történő idegennyelv-oktatás tekintetében Öveges (2013) a dokumentum két aspektusára hívja fel a figyelmet: egyrészt az angolt, franciát, németet és kínait határozta meg kötelezően választható első idegen nyelvként a felsőbb évfolyamokban történő nyelvtanulás folytonossága biztosításának érdekében, másrészt pedig azt, hogy a benne megfogalmazott nyelvi kimeneti követelmények jobban illeszkednek a Közös Európai Referenciakerethez.

Az alábbiakban Magyarország rövid jellemzése található nemzetközi kontextusban, különböző tartalmi szabályozással kapcsolatos szempontokból. Ha a tantervi implementációt nemzetközi kitekintésben vizsgáljuk, Hollandiához és az Egyesült Királysághoz viszonyítva Magyarország szinte évtizedes lemaradással küzd, hiszen az említett országokban már 2004-ig végbement makroszinten a tantervi implementáció, Magyarország viszont csak 2004 óta rendelkezik tantervi implementációs stratégiával (Perjés–Vass 2009). Németország esetében az egyik legfontosabb NAT-célkitűzés a tantervi implementáció értékelése és folyamatos ellenőrzése, illetve a folyamat elősegítésére szolgáló eszközök fejlesztése volt (Perjés–Vass 2009). Németországhoz hasonlóan a magyar közoktatási rendszerben is központi szerepet kezdett játszani a felülvizsgálat. Ez nemrégiben nyilvánult meg az újonnan létrehozott felügyelői és tanárokat minősítő

rendszerek formájában, amelyeket az egyéni és szervezeti szinten megjelenő professzionális munkával kapcsolatos visszajelzés biztosításának érdekében állítottak fel (Sinka et al. 2014). Ebben a tekintetben a magyar közoktatásra teljes joggal mondhatjuk, hogy régóta fennálló tradícióval rendelkezik, hiszen „az inspekció gyökerei” már 1777-ben megjelentek, amely más európai országokhoz képest korainak számít (Sinka et al. 2014: 199).

Ha Magyarország pozícióját a nemzeti közoktatási rendszerükben jelen lévő idegennyelv-oktatással kapcsolatos kérdésekben más európai országokéhoz viszonyítjuk, hazánkat átlagosnak mondhatjuk olyan kérdésekben, mint az angol nyelvet tanulók aránya, vagy a kötelező idegennyelv-órák száma a köznevelésben. Példának okáért Európában az angolul tanuló diákok aránya jól kimutathatóan emelkedett, kiváltképp általános iskolások körében, és ez a trend Magyarországot is jellemzi (Key Data 2017). Németországgal, Litvániával és Hollandiával egyetemben Magyarország is 10 és 30 százalék közötti emelkedést mutatott ebben a tekintetben (Key Data 2017). Emellett arra is rámutattak, hogy Európa legtöbb országában az általános iskolai teljes oktatási idő 5-10 százalékát teszi ki az idegennyelv-oktatás, Magyarországon azonban ez az arány viszonylag alacsony, mindössze 5 százalék, miközben Luxemburgban a teljes oktatási idő körülbelül 44 százalékát tölti be az idegennyelv-oktatás általános iskolai szinten (Key Data 2017). Összességében elmondhatjuk, hogy Magyarország az európai országok között félúton jár a fent említett aspektusokban.

A kutatás módszere

A kutatás kivitelezésére a kvalitatív módszerre esett a választás annak érdekében, hogy minél több felmerülő témakört lehessen feltárni az angoltanárok és angoltanár-szakos hallgatók tartalmi szabályozással kapcsolatos benyomásairól, véleményeiről. A beazonosított témák később esetlegesen alapot adhatnak egy kvalitatív módszeres kutatásnak. A fentebb felsorolt kutatási kérdésekre egy félig strukturált interjú használatával kerestünk választ, melynek kérdéseire aktívan dolgozó angoltanárok, illetve angoltanár-szakos hallgatók válaszoltak.

A résztvevők

A kutatásban hatan vettek részt, ebből hárman angoltanárok, hárman pedig angoltanár-szakos hallgatók voltak. Az angoltanárok kora 42 és 55 év között, az angoltanár tanulóké 23 és 24 év között volt. Egy angoltanár kivételével minden résztvevő nőnemű. Mindannyian Magyarországon élnek és dolgoznak, illetve tanulnak. A résztvevők neve anonimitásuk megőrzése érdekében megváltoztatásra került. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, kompenzációt nem kaptak érte.

Az angoltanárok közül Csilla (55) rendelkezik a legtöbb tapasztalattal. 1984-ben szerzett diplomát, huszonhat éve tanít angolt különböző közintézményekben. Jelenleg

egy Magyarország nyugati részén található városban tanít általános iskolában, korábban pedig gimnáziumban oktatott több mint tizenöt évig. Négy éven át magánintézményekben is dolgozott, nagyon változatos korcsoportokkal. Történelmet is oktat angol és magyar nyelveken. Berta (42) 2001-ben szerzett tanári diplomát, és tizenhárom éven keresztül tanított angolt közintézményekben. Eközben két évig magánintézményben tanított. Jelenleg Budapesten dolgozik egy középiskolában. András (47) 1995-ben végzett, és összesen huszonnégy év tapasztalata van az angoltanítás terén. Fontos megemlíteni, hogy kizárólag Magyarország északi részén, közintézményekben dolgozott, többek között egy nyelvi előkészítő évfolyamos képzést működtető iskolában is. Jelenleg egy vidéki iskolában oktat történelmet és angolt.

Az angoltanár-szakos hallgatók mindannyian a képzésük vége felé járnak egy budapesti egyetemen, és hasonló korukat és helyzetüket figyelembe véve homogén csoportnak tekinthetjük őket a kutatás szempontjából. Fontos megemlíteni, hogy az interjú készítése előtt már mindannyian szereztek tapasztalatot az angoltanítás terén, legalább a kötelező gyakorlat teljesítésekor. Daniella (23) már elvégzett egy rövid tanítási gyakorlatot, emellett magánidiákokat is tanít 3 éve. Angol mellett olaszt is fog majd tanítani középiskolásoknak. Emese (23) már 4 és fél éves tapasztalattal rendelkezik angoltanítás terén, és az angolon kívül németet is oktat majd. Két rövid tanítási gyakorlatot is abszolvált, csakúgy mint a harmadik hallgató, Fanni (24), aki ezenkívül még nem szerzett tapasztalatot angoltanításban, így elmondható, hogy a tanulmányban felmerülő benyomásai, percepciói a nyelvtanításról nem aktív részvételen alapuló tapasztalatszerzésből származnak.

Az adatgyűjtő eszköz

Mivel olyan kérdőív tudomásunk szerint eddig nem készült, amely a nyelvtanárok tartalmi szabályozásról alkotott percepcióinak, hozzáállásának felmérését célozza, a kérdőív az alapoktól lett felépítve, és összesen 24 nyitott kérdés került felhasználásra. A kérdőív két változatban is elkészült, az egyik a már aktívan dolgozó angoltanárok számára, a másik pedig a tanulóikat éppen aktívan folytató angoltanár hallgatóknak készült. A különbség a két változatban csupán azon alapszik, hogy a két csoport különböző státuszt képviselnek a szakmájukban: míg az egyik éppen elsajátítja, a másik csoport már a gyakorlatban dolgozik benne. Az adatgyűjtés hat egyéni interjú során történt.

Az interjúk során felhasznált kérdőív 24 kérdése 3 kategória köré épült, melyek egyenként 7–9 kérdésből álltak. Az első kérdéscsoport a résztvevők demográfiai adatait és szakmai hátterüket volt hivatott feltérképezni, a második pedig a hazai tartalmi szabályozásról és a legújabb NAT-tervezetről alkotott véleményüket, benyomásait. Végezetül, a harmadik csoportban található kérdések azt a célt szolgálták, hogy megtudjuk, mi a résztvevők hozzáállása a legújabb NAT-tervezetben felsorolt célkitűzésekről.

Adatelemzés

Ami az adatelemzést illeti, elmondható, hogy mind a hat félig strukturált interjú először rögzítve lett, majd szöveges átírat készült az elhangzottakról. Ezután, mindvégig észben tartva a kutatási kérdéseket, felmerülő témákat azonosítottunk. Az igazán relevánsnak ítélt gondolatokat szó szerint használtuk fel, idézőjelek között feltüntetve azokat. A tartalmi szabályozás megjelenítését az egyetemi képzésekben dokumentumelemzéssel vizsgáltuk, kiegészítve az interjúk során gyűjtött idevágó válaszok áttekinthetőségével.

Eredmények

Az angoltanárok percepciói az idegen nyelvi tartalmi szabályozásról általában

Hogy fény derüljön arra, mennyire tartják fontosnak, hogy naprakész tudással rendelkezzenek a mindig megújuló tartalmi szabályozás dokumentumairól, a részt vevő angoltanárokat a legújabb NAT-tervezettel és a hazai idegen nyelvi tartalmi szabályozással kapcsolatos véleményükről kérdeztük. Elmondható, hogy bár a kutatásban részt vevő három angoltanár már korábban tudomást szerzett a tervezet megjelenéséről, szakmai és formális értesítés vagy értekezés helyett mindannyian a sajtót jelölték meg elsődleges információforrásként. Érdemes kiemelni, hogy csak András és Csilla válaszolták, hogy felkeresték a NAT-tervezet tantárgyaikra vonatkozó részeit, illetve hogy egyikük sem élt a lehetőséggel, hogy értékelést küldjön be a tervezetről a szakmai és társadalmi vita keretében. Mivel egy tartalmi szabályozással kapcsolatos workshopon úgy értesült, hogy a médiában a tervezetről fellelhető információk egy része nem teljesen megbízható, András ezért is tartotta lényegesnek, hogy ő maga elolvassa a tervezet magára vonatkozó részeit. Válaszul a kérdésre, miszerint fontos-e, és ha igen, mennyire, hogy egy köznevelésben dolgozó tanár naprakész tudással rendelkezzen a tartalmi szabályozás mindig megújuló dokumentumairól, András és Csilla egyetértett abban, hogy nélkülözhetetlen a munkájuk során, hiszen „ezek a dokumentumok szolgáltatják a keretet a szakmánknak, nélkülük nem tudnánk végezni a munkánk” (András) és „[ezek a dokumentumok] meghatározzák, hogy honnan hová kell eljutnunk” (Csilla), míg Berta szerint nem fontos a dokumentumok ismerete egy tanár munkájára nézve. Ez a különbség a véleményükben talán azzal magyarázható, hogy András és Csilla már hosszabb ideje részt vesznek a helyi tanterv tervezésében, illetve ők azok, akik mélyebben, részletesebben tudtak beszámolni a jelenlegi tantárgyi követelményekről. Míg Berta azt vallotta, hogy pillanatnyilag nem tud megemlíteni egy jelenleg hatályos tartalmi szabályozással kapcsolatos követelményt sem, addig Csilla és András nemcsak a kötelező óraszámokról és nyelvi szintekről szerzett tudásukról

tettek tanubizonyságot, de kimerítően beszéltek olyan összetettebb tényezőkről is, mint például az előírt kommunikációs helyzetek és szándékok, illetve a nyelvtanulók fejlődésének az üteme.

Abban mindhármuknak megegyezett a véleményük, hogy meglátásuk szerint a tanárképzés során nem kapott elég hangsúlyt a tartalmi szabályozás rendszere. Ketten azt is hozzáfűzték, hogy ha több kurzuson is tanulhattak volna a tartalmi szabályozás rendszeréről, akkor sem valószínű, hogy akkor megértik a jelentőségét ezeknek az ismereteknek. András a tanárképzés emez aspektusát „a gyakorlatiasság hiányaként” jellemezte, mert véleménye szerint igenis hasznát vette volna ezeknek az ismereteknek, amikor pályakezdőként az első tanmenetét tervezte. Csilla pedig úgy fogalmazott, hogy „ezeket a dokumentumokat még egy kicsit idegennek, életidegennek látja az ember még amikor nem dolgozik benne a szakmában, vagy nincsen megfelelő tapasztalata”, de ma már tisztán látja a fontosságukat. Érdeemes megemlíteni azt is, hogy Csilla és András arról számoltak be, hogy már vettek részt tartalmi szabályozásról szóló képzésen – s mindezt önkéntes alapon, támogatás nélkül tették. Egyetértettek abban, hogy hasznos és releváns tudást szereztek ennek során.

Az angoltanár-szakos hallgatók percepciói a tartalmi szabályozásokról általánosságban

Az alábbiakban a három angoltanár tanuló, Daniella, Fanni és Emese válaszainak elemzése olvasható. Mindannyian a médiából értesültek a legfrissebb NAT-tervezetről, ketten egy egyetemi szeminárium keretein belül is beszéltek róla, igaz, csak 1-2 óra erejéig és érintőlegesen. Mindhárman azt nyilatkozták, hogy a tartalmi szabályozás témája a felsőoktatási képzésükben kevésbé került elő. Arra vonatkozóan, hogy mennyire fontos közintézményben dolgozó nyelvtanároknak lépést tartani a legfrissebb tartalmi szabályozásokkal kapcsolatos dokumentumokkal, eltérő válaszokat adtak. Daniella szerint erre csak az adminisztratív feladatok elvégzése miatt van szükség, mert a tartalmi szabályozás „az élet más területein is korlátozza a tanárokat és más szakembereket”. Azt is fontosnak tartotta kiemelni, hogy „van, akinek szüksége van rá, de ezek a célkitűzések nagyon gyakran már-már az irrealitás határait súrolják”, illetve hogy hasznosabbnak ítélné meg, ha lassabb ütemben sokkal mélyebb, később is jobban felhasználható tudáshoz juttathatná egy nyelvtanár a tanulóit. Emese ugyanakkor fontosnak tartja a minimumkövetelmények ismeretét, a NAT szerinte „irányelveket biztosít, egységesít, összegez”, így azon a véleményen van, hogy a tartalmi szabályozás dokumentumainak ismerete nélkülözhetetlen egy köznevelésben tevékenykedő nyelvtanár számára. Fanni szerint elegendő lehet a helyi tartalmi szabályozás rendszerével (pl. helyi tanterv) tisztában lenni, hiszen az végeredményben a NAT-on alapul. A tartalmi szabályozás rendszeréből alapvető célkitűzéseket említettek meg, ezeket egyéni és morális kikötések alapján rangsorolták. Ilyen például az átjárhatóság célkitűzése,

miszerint, ha egy diák az egyik oktatási közintézményből egy másikba iratkozik át tanév közben, ugyanott folytathatja a tananyag elsajátítását. A szegregációellenesség is általuk lett megemlítve, mint a NAT-ban található morális előírás. Végezetül mind egyetértettek abban, hogy hasznukra válna, ha mélyebb ismereteket szerezhethének a hazai tartalmi szabályozás rendszeréről az egyetemi tanulmányaik alatt. Az interjúk során kiemelték, hogy a tanárképzés alatt vagy egyáltalán nem, vagy alig – mindössze néhány szemináriumi órán – érintették ezt a témakört. Daniella a következőképpen fogalmazott: „jó lenne legalább az alapokkal tisztában lenni”, mert „az egy dolog, hogy hatályba lép egy ilyen dokumentum, de az egy másik, hogy ez onnantól minden intézményre vonatkozni fog”. Összegezve, a tartalmi szabályozás dokumentumainak ismeretét a szakmába való beilleszkedéssel asszociálták.

Az angoltanárok percepciói a legfrissebb NAT-tervezetben előírt célkitűzésekről

Az új NAT-tervezet megtartotta a jelenleg is hatályos NAT azon előírását, miszerint nyolcadik osztály végére a köznevelésben tanuló diákoknak A2-es szintet kell elérniük az első idegen nyelvükből. Ebben a vonatkozásban az angoltanárok egyetértést mutattak: mindannyiuk szerint teljesíthető a követelmény a tapasztalatuk alapján. Csilla azonban fontosnak tartott megemlíteni két speciális tanulási körülményt: ha a tanuló semmi nem motiválja az első idegen nyelvének elsajátítására, illetve ha a tanuló nehéz szociális körülmények között él, akkor korántsem biztos, hogy ez a célkitűzés megvalósul. Angolból sikerült elérnie az elvárt szintet a tanulóival, de más nyelvek esetében tapasztalta már, hogy kollégája motivációs hiányosságokba ütközött. Ennek okát abban vélte megtalálni, hogy az iskolában, ahol tanított, az angolt a jobban teljesítő tanulók tanulhatták, míg a többieknek németet kellett. Csilla a németes csoport motivációs hiányosságát abban vélte felfedezni, hogy talán ez a nyelv kevésbé mondható népszerűnek, mint az angol a diákok körében. A tanulók esetleges nehéz szociális helyzetét mint hátráltató tényezőt a tartalmi szabályozó dokumentumok célkitűzéseinek elérésében szintén saját maga tapasztalta néhány vidéki iskolában, ahol szakmai tanácsadóként járt. Ahogy ő fogalmazott, az ilyen esetekre jó lenne „egy kis mozgásteret” biztosítani a tartalmi szabályozásban megfogalmazott célokra, példának okáért az előírt nyelvi szintekre.

Egy másik NAT-tervezetben szereplő célkitűzés kimondja, hogy a tizenkettedik osztály végére minden közoktatásban tanulóknak el kell érnie legalább a B1-es szintet a tanév végére az első idegen nyelvükből. Ezzel is egyetértett minden megkérdezett angoltanár, sőt kettejük szerint a B2-es szint is elvárható minimumkövetelmény lenne, hiszen az interjú idején a B2-es nyelvvizsga kötelező volt annak, aki felsőoktatásban szeretne továbbtanulni. Ismét Csilla emelte ki a tanulási nehézségekkel küzdőket és a diverzifikáció fontosságát. A harmadik előírás, miszerint a második idegen nyelv

esetében a 12. osztály végére A2-es szintet kell a tanulóknak elérni, szintén egyetértést váltott ki a kérdezett tanárokból, bár Berta még sosem tanított angol második idegen nyelvként, Csilla pedig tovább hangsúlyozta a nyelvtanulók egyéni különbségei, valamint a kontextus változatossága figyelembe tartásának fontosságát.

Egy másik figyelemre méltó változás a NAT-tervezetben az információs és kommunikációs technológiák használatának kiemelt fontossága. A három részt vevő angoltanár véleménye három különböző kategóriába sorolható: optimista, pesszimista és realista. Berta szerint az informatikai eszközök használatáé a jövő az oktatásban, így pozitívnak ítéli meg a térhódításukat. Csilla, a realista nézet képviselője, teljes mértékben belátja ezek hasznosságát és hatékonyságát, de saját és környezete tapasztalatán alapulva kiemelte, hogy véleménye szerint sok hazai közintézmény nincsen felszerelve a szükséges eszközökkel. Megosztotta, az az érzése, hogy a környékükön a különböző IKT-eszközök fenntarthatóságára közel sem kaptak megfelelő mennyiségű támogatást. Elmesélte, hogy amikor az intézmény, ahol dolgozik, megkapta a szükséges eszközöket, hogy beépíthessék a használatukat a mindennapi oktatásba, sajnos nemigen tudtak segítséget nyújtani a rendszergazdák a telepítésükben, illetve sok tanulást támogató applikáció egyszerűen nem futott a meglévő eszközeiken. Ezenkívül több kollégáján is azt tapasztalta, hogy nem egészen tud ezekkel az eszközökkel és applikációkkal mit kezdeni a tanteremben. András pedig kétségeit fejezte ki a hasznosságukkal kapcsolatban, mivel szerinte semmivel sem teszik hatékonyabbá vagy élvezetesebbé az angolórát, ezzel képviselve a pesszimista hozzáállást a kérdéshez. Azt is hozzáfűzte, hogy eddig akárhányszor próbálkozott beépíteni az IKT-technológiát az óráiba, mindig zátonyra futott – még hozzá szintén a megfelelő eszközök hiánya miatt.

Egy másik figyelemre méltó célja a tervezetnek a kommunikatív kompetencia fejlesztése az idegen nyelvi csoportban, az ezzel kapcsolatos benyomásaikra is fény derült. Annak ellenére, hogy mindhárom megkérdezett angoltanár igyekszik ezt az eszmét magáévá tenni, és igencsak célravezetőnek tartja, Csilla és Berta is kétségeiket fejezték ki ennek rendszeres és tartós megvalósításával kapcsolatban. Berta hozzáfűzte, hogy diákjainál gyakran nem magát a kommunikatív kompetencia hiányát véli felfedezni, inkább azt tapasztalja, hogy nagy nehézségekkel küszködnek a szóbeli kommunikációs készségeikben való fejlődésben. Csilla pedig azzal indokolta a választát, hogy a kommunikatív nyelvtanítás teljes egészében a tanáron múlik, így „kérdéses, hogy ez milyen gyakran valósul meg”.

A következő célkitűzés a tizenegyedik és tizenkettedik osztályban az idegen nyelvi órák számának háromról négyre emelésére vonatkozik. András, bár örömet fejezte ki ezzel kapcsolatban, hozzátette: ezáltal az elsajátítandó anyag is növekedni fog. Kifejezte az érdeklődését az iránt is, hogy ezáltal a többi tárgy heti óraszámja vajon csökkenni fog-e: „természetesen angoltanárként tapsolok, de ennek egy másik oldala is van” (András). Berta és Csilla szerint ennek csak örülni lehet, hiszen az utolsó két

évben a megnövelt idegennyelv-óraszám rengeteg előnnyel bír, főleg azok számára, akik felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni, így legalább B2-es nyelvi szintet szeretnének elérni.

Az utolsó célkitűzés, amiről a résztvevők véleményét kértem, a következő volt: az idegennyelv-oktatást legkésőbb negyedik osztályban kell megkezdeni. Ezzel kapcsolatban a három megkérdezett angoltanár igencsak ellentétes válaszokat adott. Berta szerint túl késő negyedik osztályban kezdeni az idegennyelv-tanulást. Bár ő maga sosem tanított még ilyen fiatal tanulókat, hite szerint dalok és mondókák tanulása hasznos lehet kisebb korban is. Ez az úgynevezett nyelvi fürdő, vagyis kisgyerekek idegen nyelvvél való megismertetése játékos módszerekkel. András ezzel ellentétben épphogy korainak tartja negyedikben megkezdeni az idegen nyelv tanítását. Tapasztalata szerint a tanárok vagy egészen kisgyerekként bánnak a hasonló korú tanulókkal, vagy „ledarálják nekik a tananyagot” (András), és véleménye szerint egyiknek sincs értelme. Csilla véleménye összhangban van Andráséval: szerinte a fiatal tanulók tanításának módszereire túl kevés hangsúly kerül a pedagógusképzésben, és ez már megmutatkozott több olyan angoltanár-szakos hallgatón, aki Csilla intézményében abszolválta a kötelező tanári gyakorlatát. Csilla tehát nem a diákok életkorában látszik felfedezni a probléma gyökerét, hanem a pedagógusképzés vélt hiányosságaiban.

Az angoltanár-szakos hallgatók percepciói a legfrissebb NAT-tervezettel kapcsolatban

Mindhárom kérdezett angoltanár-szakos hallgató egyetértett azzal a célkitűzéssel, hogy a nyolcadik osztály végére a tanulónak el kell érni minimum az A2-es szintet az első idegen nyelvükből. Továbbá mindannyian úgy gondolják, hogy tizenkettedik osztály végére akár a B2-es szint is elérhető lenne. A tervet, hogy tizenkettedik osztály végére A2-es szintet érjenek el a tanulók a második idegen nyelvükből, csak Fanni fogadta el feltétel nélkül, Daniella és Emese különbséget tenne a tanulók között az iskolatípustól függően. Daniella fontosnak tartotta kiemelni a továbbá azt is, hogy „nem minden tanuló fejlődik ugyanabban az ütemben”, szerinte fontos a motivációs és kognitív tényezők figyelembevétele is – ez pedig összhangban van a NAT-tervezet eszméivel.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használatával kapcsolatban mindannyian egyetértettek az ötlet termékeny voltában, azzal a feltétellel, hogy megfelelő módon használjuk ezeket. Ahogy Emese fogalmazta, az IKT használata az órán „sok lehetőségeket rejt magában”, például segíthet a diákok figyelmének lekötésében is. Ami a kommunikatív kompetencia elve betartásának előírását illeti, mindhárman osztották azt a véleményt, hogy ez mindenképpen pozitívuma a NAT-tervezetnek. Daniella azonban kifejtette, hogy úgy érzi, „az egész ötlet ellentmondásos”, hiszen szerinte a magyar pontozási rendszer a különböző nyelvi vizsgákon nem igazán teszi ezt lehetővé, a vizsgáztatók szinte „rárepülnek a hibákra”, amiket a vizsgázók

szóban vétenek. Így úgy érzi, több hangsúlyt kell fektetnie a nyelvhelyességre a nyelv-órák során, ami talán a kommunikációs kompetencia fejlesztésének háttérbe szorítását eredményezheti. „Szóval hogy is van ez a kommunikatív kompetencia?” – hangzott a kérdés Daniellától. Emese pedig annak ellenére, hogy bőséges instrukcióval lett ellátva a pedagógus tanulmányai alatt a kommunikatív kompetencia terén, mégis úgy érzi, hogy egyelőre nehézségei akadnának, ha ezt a gyakorlatban kívánná megvalósítani.

A tizenegyedik és tizenkettedik osztályban történő óraszámemeléssel, miszerint heti háromról négyre emelnék a nyelvórák számát, mindannyian egyetértettek. A kérdésre vonatkozó kérdés valamelyest megosztotta a válaszadókat: Fanni és Emese a negyediket korának megfelelőnek tartják az idegennyelv-tanulás megkezdésére, Daniella viszont kissé korainak tartja. Válaszát azzal egészítette ki, hogy véleménye szerint ebben a korban bőségesen elég lenne, ha csak az alapokat sajátítanák el a nyelvtanulók olyan módszerekkel, amelyek biztosan megkedveltetik velük a nyelvtanulást.

Az angoltanárok és az angoltanár-szakos hallgatók percepcióinak összevetése

A két csoport közötti első különbségként említhetjük, hogy összességében az angoltanároknak látszólag nagyobb rálátása van a tartalmi szabályozás rendszerére, és mélyebb tudással rendelkeznek e téren. Ez természetesen nem meglepő, ha kérdezett angoltanárok köznevelésben szerzett munkatapasztalatára gondolunk, és arra, hogy talán csak később, a gyakorlatban válik egyértelművé ezeknek a dokumentumoknak a jelentősége. A talán legszembetűnőbb különbség a tartalmi szabályozással kapcsolatos gondolataikban az információs és kommunikációs technológiák használatával kapcsolatban merült fel. A kérdezett angoltanárok tapasztalatuk alapján formáltak véleményt, melyek optimista, pesszimista és realista kategóriákba voltak sorolhatók, míg az angoltanár tanulók mind optimisták voltak a technológia tantermi hódításával kapcsolatban, ami a válaszuk feltételes jellegének tudható be. Az idegennyelv-tanulás negyedik osztályban történő megkezdésében sem értettek egyet, az angoltanárok két nyomós érvet is felhoztak ellene, ez pedig az eszközök hiányossága – vagy hiánya – az intézményekben. Ezzel szemben a kérdezett hallgatók egy érvet sem sorakoztattak fel ellene.

Egy másik lényeges különbség a két csoport véleménye között a NAT-tervezetben található egyik célkitűzéssel kapcsolatos, miszerint az első idegen nyelv elsajátítását legkésőbb negyedik évfolyamon kell megkezdeni. Míg ezzel az angoltanár-szakos hallgatók egyöntetűen egyetértettek, a részt vevő három angoltanárból ketten erős érveket is felsorakoztattak ellene. Az egyik, hogy ilyen korú tanulókkal való foglalkozásra Csilla és András tapasztalata szerint a pedagógusképzésen frissen végzett tanároknak gyakran nincsen megfelelő eszköztára. A másik érv, hogy véleményük szerint a pedagógusképzés jelenleg talán nem fektet kellő mennyiségű hangsúlyt a fiatal tanulókkal való foglalkozásra.



További két lényeges eltérés is megfigyelhető a két csoport percepciói között a begyűjtött interjúanyag alapján. Az egyik, hogy az angoltanárok csoportja válaszaiban lényegesen fontosabb elemként emelte ki a helyi tantervet, mint a NAT-ot. Ez azzal lehet összefüggésben, hogy a kérdezett hallgatók saját bevallásuk szerint nem rendelkeznek megfelelő tudással, ami a tartalmi szabályozás dokumentumait illeti, így az alapok elsajátítását a NAT-ból képzelhetik el. Az utolsó különbség a percepcióikban abban nyilvánult meg, hogy a hallgatók csoportja érzékenyebbnek bizonyult a morális és társadalmi értékekre.

Végezetül fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy mindkét csoport egyöntetűen egyetértett abban, hogy a tanárképzés során hasznosnak ítélnék, ha több figyelem összpontosulna a tartalmi szabályozás rendszerére és annak dokumentumaira a tanárképzésben. Hogy megbizonyosodhassunk arról, hogy valóban kevés figyelmet kap a tartalmi szabályozás a hazai pedagógusképzésben, 3 budapesti egyetem 5 angoltanárképzési programjának 2019-es tantervét vettük szemügyre. Figyelembe véve a listázott teljesítendő tantárgyakat, megállapítható, hogy átlagban kevesebb mint 2 százalék az esély arra, hogy az angoltanárnak készülők ezzel a témával találkozzanak az egyetemi órák alatt. Ez teljesen összhangban van az interjúk során elhangzottakkal.

Összefoglalás

A begyűjtött anyagok segítségével a jelen tanulmány bebizonyította, hogy mind a gyakorló, mind a leendő angoltanároknak határozott elképzelései, gondolatai vannak a tartalmi szabályozásról. Elmondható, hogy a tanulmányba bevont angoltanár tanulók válaszaik sokszor csak az elméleti síkot érintették, míg az aktív angoltanárok gyakorlatias válaszokat adtak, továbbá ők voltak azok, akik – szintén a tapasztalatuk lévén – mélyebb ismeretekről tettek tanúbizonytságot ebben a témakörben. Kiderült az is, hogy a kérdezettek nagy része hasznosnak tartaná, ha kellő mennyiségű tartalmi szabályozással kapcsolatos ismeretet szerezhetne meg.

Mindezeket egybevetve a gyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy Öveges (2014) kijelentése, azaz hogy több figyelmet érdemelne a tanárok tartalmi szabályozásról alkotott hozzáállását vizsgálni, nagyon is igaznak bizonyul. Továbbá Nikolov és Medgyes (2010) kijelentésén alapulva, miszerint a tanárok tartalmi szabályozással kapcsolatos véleménye nem gyakran talál értő fülekre, a jelen kutatásban kérdezett tanárok és leendő tanárok véleménye kutatási módszer felhasználásával legalább egy kis mértékkel jobban előtérbe kerülhetett.

IRODALOM

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (1993): <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
2003. évi 243. számú Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2003): http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
2007. évi 202. számú Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. (2007): http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=112101.160220
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011): <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Egan, K. (1978): What is Curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8/1, 66-72.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Letschert, J. (2005): *Curriculum development re-invented*. Enschede: SLO.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2010): Curriculum Development in Foreign Language Education: The Interface between Political and Professional Decisions. In: Kaplan, R. B. (szerk.): *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 263-274.
- Oktatás 2030 (2018): Nemzeti alaptanterv. Tervezet. 2.1. <https://www.oktatas2030.hu/?cn-reloaded=1>
- Öveges Enikő (2013): Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19/3, 16-24.
- Öveges, E. (2014): Modern foreign languages in the Hungarian National Core Curricula. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in Honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 206-214.
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra*, 19/12, 81-100.
- Shohamy, E. (2006): *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.
- Sinka, E. – Kaposi, J. – Varga, A. (2014): Diversity of Curriculum Implementation Tools in Hungary. In: Nyhamm, F. – Hopfenbeck, T. (szerk.): *From Political Decisions to Change in the Classroom: Successful Implementation of Education Policy*. CIDREE Yearbook 2014. Oslo: Udir, 184–208. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/hungarian_chapter_final.pdf
- van Ek, J. A. – Trimm, J. L. M. (1990): *Threshold*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vass Vilmos (2002): A nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 52/6, 40-44.