

EINHORN ÁGNES

Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban?

Vitaindító

Bevezetés

Hosszú ideig úgy tűnt, a magyarországi idegennyelv-tanítás fejlesztése sikertörténet. A rendszerváltást követő szükségszerű pedagógiai fejlesztések, a tanártovábbképzések gazdag kínálata, a sok módszertani innováció, az új szemléletű tananyagok mind erre utaltak. Azt gondolhattuk, hogy az aranykorban élünk (Medgyes Péter szóhasználat, Medgyes 2011). A lelkesedést némiképp lehűtötték a lassan csordogáló adatok a magyarok idegennyelv-tudásáról és a nyelvtanuláshoz való viszonyokról.

Számtalan kisebb-nagyobb kutatás folyt az elmúlt két évtizedben a magyar lakosság nyelvtudásáról (Nikolov–Vigh 2012), ezek esetenként egymásnak ellentmondó, nehezen értelmezhető adatokat eredményeztek, a tendencia nem tűnik biztatónak. A 2006-os Eurobarometer-kutatás szolgált először kétségeket ébresztő eredménnyel, hiszen Magyarország a nemzetközi összehasonlításban viszonylag szerény helyet foglalt el 2006-ban: az egy idegen nyelven beszélők aránya (42%) az EU-átlag alatt volt (56%), bár a két és a három nyelven beszélők aránya átlagos vagy jobb volt (Europeans and their Languages 2006: 9). Az átlaghoz vagy az „élmezőnyhöz” viszonyított adatok alátámasztották tehát a helyzet kudarcként való értelmezését, akkor azonban még lehetőség nyílt egy pozitívabb értelmezési keretre is. A korábbi kutatási eredmények, illetve a népszámlálások adatai alapján ugyanis jelentős javulás volt érzékelhető, hiszen míg az 1990-es évek elején a megkérdezettek közel egytizede állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven (Terescsényi 1996), a 2001-es népszámlálás során ez az adat már 19,2% volt (Vágó–Vass 2006). A pozitív tendenciára utaltak más kutatási eredmények is, amelyek a rendszerváltás után a közoktatásban részt vevő fiatalabb korosztályok nyelvtudását vizsgálták. Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint például 2004-ben a 15–29 évesek 61,1%-a, a 15–18 éveseknek már 77,7%-a állította magáról, hogy tud legalább egy idegen nyelven (Imre 2007: 126). Az Eurobarometer 2012 kutatási eredményei szerint azonban az idegen nyelveken beszélők aránya csökkent. Ebben a felmérésben már csak a megkérdezett magyarok 35%-a állította magáról, hogy legalább egy idegen nyelven beszél, 13% kettő, 4% három idegen nyelv ismeretét gondolta magáról (Europeans and their Languages 2012: 15). A megkérdezettek közül a korábbi kutatásnál 7%-kal kevesebben gondolták úgy, hogy legalább egy idegen nyelven beszélnek, a két és három nyelven beszélők aránya pedig még nagyobb arányban csökkent (14%-kal és 16%-kal kevesebb).

Minden korábbi idegennyelv-oktatási fejlesztés háttérében az a logikus megfontolás állt, hogy az idegennyelv-tanítás eredményességének növeléséhez szemléletváltásra van szükség, ám úgy tűnik, hogy ez a sok ráfordítás és jó szándék ellenére sem történt meg. Nem lehet a nyelvtanítást kiszakítani az iskola egészéből: pedagógiai kultúraváltásra van szükség ahhoz, hogy a magyar közoktatás eredményesebb és korszerűbb legyen. A ma munkába álló generációk folyamatos változásra és alkalmazkodásra kényszerülnek, a közoktatásnak ezért fel kell készíteni az iskolarendszerekből kilépőket a folyamatos tanulásra. Ez már önmagában is arra kényszerítené az iskolát, hogy alapvetően újragondolja a céljait és az eszközeit, a folyamatot azonban még tovább erősíti a közoktatási környezet jelentős módosulása, azaz a demográfiai változások és a társadalmi folyamatok alakulása miatt a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedése is. Az alulmotivált, rosszul szocializált, szegénységben élő gyerekeknél sokkal hamarabb mutatkozik meg egy-egy pedagógiai eszközrendszer eredménytelensége, mint szerencsésebb helyre született társaiknál. Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a most pályára lépő pedagógusoknak teljesen más eszközrendszerre, pedagógiai kultúrára van szükségük, mint amit a közoktatásban dolgozó tanárok generációról generációra átörökítenek. A legfontosabb kérdés talán az, mikor és hogyan lehetne változtatni ezen az örökségen. A tapasztalat ugyanis azt bizonyítja, hogy a tanulóként megélt emlékek, az egykori tanárok attitűdje, viselkedésmódja és módszertani kultúrája általában sokkal erősebben hat a következő tanárgenerációra, mint az akadémiai út során elméletileg megszerzett pedagógiai, szakmódszertani tudás. Nagy a felelőssége tehát a felsőoktatásnak, amely azonban a saját megoldatlan problémáival küzd: a tömegesedés, a kétszintűvé, majd újra egyszintűvé váló tanárképzés struktúrájának kialakítása módszertani, szemléleti kihívásokat jelent számára.

Az eredmények háttere

A rendszerváltás utáni extenzív fejlesztéseknek köszönhetően a magyar közoktatás nyelvoktatási körülményei nemzetközi összehasonlításban kifejezetten jók. A magas óraszámok és a csoportbontás következtében reálisan elérhető cél lehetne a gimnáziumokban legalább két, a szakközépiskolákban pedig legalább egy idegen nyelv használható szintű tudása (Vágó 2007). Ez azonban még mindig nem realitás.

Éppen az erős társadalmi érintettség miatt sokféle köznapi elmélettel lehet találkozni a magyarországi nyelvoktatás problémáit illetően. A korábbi extenzív fejlesztések lényege az óraszámok folyamatos növelése volt, ezért még ma is sok szülő vallja, hogy az iskolai nyelvtanítás feltételein kellene változtatni (még több nyelvére kellene). Emellett gyakran hallani köznapi társalgásban azt az elméletet, hogy a magyar anyanyelvűek számára különösen nehéz az idegen nyelvek tanulása. Ez utóbbit azonban nem támasztják alá nyelvészeti kutatások. Szerepe lehet azonban a társadalom zártságának is, és hasonlóan erős korlátozó hatása lehet a túlzó pragmatizmusnak. Kialakult ugyanis egy sajátos viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelteni annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt hogy maga a nyelvtanulás is az lehetne. Így a nyelvtanulás értelme leszűkül a nyelvismeret által elérhető jobb karrierre. Ez nem kifejezetten magyar jelenség, hanem egész Európára jellemző: miközben az Eurobarometer kutatási eredményei szerint a valós nyelv-

használat alapvetően a szabadidő jobb minőségű eltöltéséhez kapcsolódik (külföldi utazás, barátokkal való kommunikáció, filmnézés stb.), addig a nyelvtanulási célok között elsődlegesen a jobb állás reménye jelenik meg (Europeans and their Languages 2012). Sok európai polgár számára idegen az a gondolat, hogy az idegennyelv-tudás az életminőség javulását jelenti, és ez nem egyértelműen anyagi síkon értendő (Einhorn 2012).

Ezt a tendenciát Magyarországon erősíti a tény, hogy a rendszerváltás előtt iskolába járó felnőttek közül sokak számára kudarcélményt és frusztrációt okozott a nyelvtudás hiánya, és ezeket a negatív érzéseket a szülők és tanárok talán öntudatlanul továbbadják. A nyelvtanuláshoz még mindig sokszor drámák kapcsolódnak, gondolhatunk itt a nyelvvizsga hiánya miatt át nem vett diplomákra, a nyelvtudás elégtelensége miatt meghiúsult nemzetközi együttműködésekre. Érzékelhető, hogy nálunk a nyelvtanuláshoz való viszony nem normális, talán traumatizált. A nyelvtanulók sokszor viszonylag könnyen elérhető nyelvtudási szinteket is elérhetetlennek érznek, alábecsülik a saját képességeiket és lehetőségeiket, így meg sem próbálják használni a nyelvtudásukat.

A nyelvtanulás így sokak számára csak szükséges rossz, túlélendő feladat. A nyelvtudás interkulturális hozzáadéka, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megértése nem jelenik meg értéként, a nyelvtudás folyamatos karbantartása, további nyelvek tanulása nem jellemző szabadidős tevékenység. Természetesen gazdasági tényezők is szerepet játszanak ebben, hiszen a külföldi utazások lehetősége is hozzájárulhat a nyelvtanulási motivációhoz. Nyilvánvaló azonban, hogy pedagógiai, szemléleti kérdéseket is fel lehet tenni ebben a helyzetben.

Pedagógiai kultúra

A módszertani kultúra terén az idegennyelv-tanításban komoly hagyományok és eredmények figyelhetők meg. Az 1980-as években elérte Magyarországot a kommunikatív nyelvtanításnak nevezett pedagógiai fordulat. Ennek eredményeként az idegennyelv-oktatásban is megjelentek a reformpedagógiákból ismert cselekedtető módszerek, a felfedező tanulás. Azóta módszertani tekintetben a nyelvtanárok kifejezetten jó helyzetben vannak: a forgalomban lévő tankönyvek jelentős része korszerű szemléleti alapokon áll, más tantárgyterületekkel összehasonlítva a nyelvtanárok általában több továbbképzésen vesznek részt, amelyekben jelentős források jelennek meg a különböző célszágok kultúrintézeteitől is (British Council, Goethe-Institut stb.). Sok korszerű nyelvtanítási (kiegészítő) anyag található a különböző nyelvtanári blogokon, jó gyakorlatok gyűjteményekben, könyvkiadók honlapjain.

A magyarországi nyelvtanárképzés módszertani megújulása a rendszerváltást követően szinte azonnal elkezdődött. Az angol- és némettanárhiány gyors orvoslására az 1990-es években indított hároméves nyelvtanárképzések komoly megújító szerepet játszottak a hazai nyelvtanítási kultúrában (Bárdos–Medgyes 1997; Major 2008; Petneki–Szabylár 1997). Kétségtelen tény azonban, hogy úgy enyésztek el az ezredfordulón, hogy a tanulásaikat és eredményeiket nem dolgozták fel. A magyarországi nyelvtanárképzés szakmódszertani tartalmai között a rendszerváltás óta megjelennek a legmodernebb szemléleti elemek: a tanuló igényeinek és szükségleteinek a középpontba helyezése, a tanulói aktivitáson és önállóságon alapuló tanítási folyamat, az ehhez kapcsolódó változatos módszertani megoldások, az autentikus helyzeteket és

szövegeket tartalmazó tananyagok. Ezek alapján a szemléletváltásnak már rég be kellett volna következnie, hiszen a mai nyelvtanárképzésbe bekerülő hallgatóknak már a tanárai is tisztában voltak a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás lényegével, az interkulturális megközelítésmód fontosságával és a készségfejlesztés módszertani technikáival, mert ezt tanulták, ezt olvasták a szakirodalomban, ilyen tankönyvekkel dolgoztak. A különböző felmérések és kutatások eredményei azonban arra utalnak, hogy a korszerű tendenciák mellett a nyelvtanítás módszertanában még mindig vannak ma már túlhaladottnak tekinthető megoldások: a nyelvtanárok sok esetben nyelvpedagógiai értelemben korszerűtlennek tekinthető tananyagokkal dolgoznak, sokszor módszertanilag nagyon szűk repertoárt használnak, és kevéssé tudnak a tanulók igényeihez és szükségleteihez igazodni (Nikolov et al. 2009b). Feltételezhető, hogy a módszertani újítások, feladatok, megoldási módok úgy épültek be a tanári mindennapokba, hogy az alapjuknak tekinthető pedagógiai kultúraváltás nem történt meg. A módszertani technikák reprodukálása helyett kultúraváltásra, tehát átgondolt, tudatos pedagógiai „filozófiára” van szükség az eredményesebb tanításhoz.

A hatékony tanulás mögött négy tanuláspszichológiai alapelv áll: tanulói aktivitás, kooperativitás, kontextusba ágyazottság és tanulói autonómia. Fontos továbbá a motiváció és az érzelmek szerepe, az eredményes tanulás alapfeltétele ugyanis, hogy a tanuló pozitívan viszonyuljon a tanulás tárgyához: értse meg, miért kell tanulnia. A támogató környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra, az egyéni sajátosságokhoz igazodik a fejlesztés. A jó tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, és az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a segítő, fejlesztő visszajelzések a tanulás támogatásában. Fontos továbbá, hogy a tanulás beágyazott legyen a tanuló valóságába, gyakoriak legyenek a horizontális kapcsolódások a különböző tantárgyi területek között, továbbá erős legyen a kapcsolat a tanulási tartalmak és a társadalom, valamint a tágabban értelmezett valóság között (The Nature of Learning 2010).

Ezek tehát a tanulóközpontú, tanulói aktivitáson alapuló megközelítésmód fontosabb elemei. Ezzel szembe lehet állítani a tradicionálisabb, tanárközpontú pedagógiai kultúrát. A két felfogás között nemcsak „filozófiai” különbség van, hanem a tanításra vonatkozó alapkérdésekben is jelentősek az eltérések (lásd 1. táblázat). A fejlesztési célok és tartalmak, az alkalmazott tanítási és értékelési módszerek jelentősen eltérnek, ennek következtében a tanulói tevékenységek és a felelősség kérdése is eltéréseket mutat.

	Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés	Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés
A legfontosabb cél	A tanuló egyéni fejlődése	Az előírt tananyag megtanítása
A fejlesztés területei	Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia	Gondosan válogatott ismeretek
A tervezés alapja	Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek	A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport(norma)
Módszerek	Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperativitás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétele	Tanári aktivitáson alapuló módszerek

	Tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés	Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés
Felelősség	Megosztva a tanár és a tanuló között	Alapvetően a tanárnál
Értékelés	A kitűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg	Szummatív (minősítő) értékelés, normaorientáltan (másokkal összehasonlítva)
Tipikus tanulói tevékenységek	Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik	Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál

Forrás: Einhorn 2015

1. táblázat. A tanulóközpontú és a tanárközpontú megközelítésmód jellemzői

Ha az eddig leírt korszerű alapelveket szeretnénk kicsit gyakorlatiasabban összefoglalni, akkor a lényeg úgy összegezzhető, hogy a lehető legalacsonyabb nyelvi szintől támogatni kell az önálló nyelvhasználatot, olyan feladatokat kell adni, amelyek kihasználják a tényt, hogy ez a generáció folyamatosan az internethez láncolva él. A(z idegen) nyelvet arra kell használni, amire való: információszerezésre, információátadásra, gondolatcsereére. Arra kell törekedni, hogy az idegen nyelvet mindenki a saját szintjén, a saját szükségletei szerint használja, és közben támogatni, bátorítani kell a kísérletezést, amely többnyire hibákhoz vezet. A tanulási folyamat tervezésekor pedig külön gondot kell fordítani arra, hogy a tanuló számára világossá váljon, gazdagodik az élete attól, ha nem csak az anyanyelvét tudja használni. Ezek tehát a lényegi területek, a pedagógiai alapelvek a sikeres nyelvtanításhoz, ezt kellene megvalósítaniuk a tanároknak. Ez azonban sokszor azért nem sikerül, mert a tanároknak többnyire kevés tapasztalatuk van arról, milyen lehetőséget és kötelezettséget jelent a tanulói oldalról a tanulóközpontú megközelítésmódban való működés. Ebből a szempontból kulcskérdés a felsőoktatás pedagógiai kultúrája.

A mai magyar felsőoktatás egyik jellemzője az alapfeltételek jelentős megváltozása, amelyhez nem sikerült jól alkalmazkodni. Ahogy az 1990-es évek elején a közoktatásra rázúdult a tömegesedés, úgy egy szűk évtizeddel később ugyanez történt a felsőoktatással is. Ennek következtében több olyan fiatal kerül be a felsőoktatásba, aki kevésbé önálló és felkészült a szakmai tárgyakból, nehezebben alkot véleményt, kevésbé rendelkezik értelmiségi stratégiákkal (információgyűjtés, rendezés, érvelés stb.), és a megváltozott célcsoportnál már nem működnek a korábbi eszközök és módszerek. Hangsúlyosabbá kell válnia a motiválásnak, az egyéni tanulási utak biztosításának, a differenciált fejlesztésnek, és frissíteni kellene a tanárok módszertani kultúráját is. Ez a felsőoktatás számára komoly kihívást jelent, hiszen olyan módszertani problémák merültek fel, amelyek teljesen idegenek a korábbi felsőoktatási környezettől. Ezt a helyzetet súlyosbította két további tény: egyrészt a tömegesedés Magyarországon sokkal gyorsabban zajlott le, mint más európai országokban (Fehérvári et al. 2011: 457), másrészt a menekülőútnak tekinthető kétszintű képzésre való átállás kapkodva történt meg.

Nem volt tehát idő a felsőoktatásban a pedagógiai környezet óvatos módosítására, új célok megfogalmazására. A felsőoktatásban dolgozók számára így mindennapos élménnyé vált a kudarc, amely nagyon gyorsan a hibáztatással párosult. A kétszintű

képzés megjelenése adhatott volna esélyt, hiszen a tömegesedés kezelésére alkalmas bolognai rendszer lényege éppen az, hogy az alapképzésben gyakorlatiasabb képzés folyik, amely lehetőséget ad az alapkészségek, az értelmiségi stratégiák megalapozására is, majd erre épül a szűkebb kör számára elérhető mesterképzés. Mivel azonban a kétszintű képzés bevezetésére nálunk úgy került sor, hogy a felsőoktatási intézmények először csak az alapképzések programjait állították össze (nagyon gyorsan), és a mesterképzés szakleírásai csak később készültek el, érthető önvédelmi reakciók jelentkeztek. Az intézmények megpróbálták az alapképzési programokat úgy elkészíteni, hogy azok lehetőséget adjanak a meglévő emberi erőforrások teljes körű kihasználására, azaz lényegében a korábbi ötéves programokat sűrítették be három évre. Tehát az egyéni fejlesztést igénylő, az alapkészségek terén hiányosságokkal küzdő hallgatók egy még zsúfoltabb, még elméletibb programot kaptak, mint korábban. Természetesen felül lehetett volna vizsgálni a programokat, a pedagógiai eszköztárat, a folyamatokat. Ehelyett azonban a tanárképzés nagyon gyorsan és előkészítetlenül tért át az osztatlan képzésre, a kialakult kudarcos helyzetért a bolognai rendszert hibáztatva.

Ráadásul a fiatalok későbbi érése, elhúzódo „gyermekstátusza” miatt a felsőoktatásnak lennének nevelési feladatai is. És itt nemcsak az önállóság és felelősségvállalás kérdéséről van szó, hanem olyan alapvető területekről, mint például az előítéletesség, amely a mai magyar társadalom egyik legsúlyosabb problémája. Ebben a tekintetben természetesen vannak kiváló programok, például az ELTE angoltanárképzésében a következetes „zéró tolerancia” az előítéletességgel és kirekesztéssel kapcsolatban (Holló 2013), és működnek a toleranciát segítő egyéb érzékenyítő programok is. Hangsúlyozottabban szükség lenne azonban a viselkedésminták és a tanári szerepfelfogás formálására. A leendő tanárok többnyire eszköztelenül és védtelenül kerülnek számukra idegen és ismeretlen társadalmi közegbe, viszik a saját tanulóként szerzett mintáikat, amelyek azonban csak nagyon szerencsés esetben működnek.

Hogyan tovább?

Az iskolarendszer szemléleti fejlesztésének igénye nem speciálisan magyar jelenség. Egyszerű internetes kereséssel megállapítható, hogy Európa sok országában folynak iskolafejlesztési projektek, ráadásul az is természetes, hogy a tanároknak másutt is olyasmit kell tanítaniuk, amit maguk nem tanultak. Amiben talán egyediek vagyunk, az az oktatáspolitikai politikai ciklusokba kényszerítettsége (Mátrai 2001: 61). A magyar közoktatás rendszerváltás utáni periódusának jellemzője, hogy versengő helyzetbe került a tanárközpontú, ismeretalapú, valamint a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés, és ebben a versengésben az oktatáspolitikai is tevékenyen részt vett. Ennek az a következménye, hogy a sok értékes pedagógiai kísérlet és fejlesztés eredménye mellett megfér a maradiság is. A magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, normaként sokszor a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jelenik meg. Ennek egyik jellemzője a szigorúan normaorientált tervezés, amely elsődlegesen „letanítandó” anyagot (Nagy 2010) határoz meg, tekintet nélkül az adott csoport szükségleteire vagy jellemzőire. Az értékelés is többnyire normaorientáltan történik, és ez az egyéni fejlődést nem segíti, hanem éppen gátolja. Az idegen nyelvi órák jellemzője az intenzív és folyamatos hibajavítás. Nem véletlen talán, hogy a magyar közoktatás nem vett tudomást a nyelvi

portfólióban (Európai nyelvtanulási napló 2001) rejlő pedagógiai lehetőségekről, mint ahogy beszédes a szöveges értékeléshez való sokszor elutasító viszony is tanári vagy szülői oldalról. Így azonban az értékelés folyamatosan hamis üzeneteket közvetít, beskatulyáz és megbélyegez, a hibákra fókuszál, és arra készíti az összes résztvevőt, hogy az eredményekért ne vállalja a felelősséget, hanem azt lehetőleg másra hárítsa.

A nyelvvizsgák kiemelt szerepe miatt a magyar közoktatásban eltűzött mértékben jelennek meg a vizsgatréningre alkalmas modellfeladatok, a fejlesztés helyett csak folyamatos mérés történik. Így a tanár azt közvetíti a nyelvtanulónak, hogy amit csinál, az hibás és kevés, úgy telnek el a tanórák, hogy még az sem derül ki a tanulók számára, mire is jó a nyelvtudás. Ha fiatalokkal beszélgetünk a nyelvtanulási tapasztalataikról, általában a frusztráció a legjellemzőbb a történeteikre.

A szegény és iskolázatlan szülők gyermekeinek fejlesztése minden tantárgyból komoly problémát jelent, ám az idegen nyelvek esetében ez még súlyosabb. A rossz szociális háttérű, kilátástalan közegben élő gyerekek sokszor egyáltalán nem rendelkeznek célokkal, illetve az életcéljaik között nincsenek olyanok, amelyek nyelvtanulásra ösztönöznék őket. Márpedig a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítéssel nem lehet jól kezelni a motiválatlanságot és a tanulók különbségeit, így a tanári munka folyamatos kísérője a sikertelenség, amiből viszont logikusan következik a hárítás és a hibáztatás. Ez teljesen érthető, hiszen nem lehet tartósan a sikertelenség frusztrációjával élni, a kudarcra kell valamiféle magyarázatot adni. A magyar közoktatás minden szintjére az jellemző, hogy az előző iskolafokot vagy a családot, esetleg magát a tanulót hibáztatják a várt sikerek és eredmények elmaradásáért. Ezt a hárító, hibáztató attitűdöt természetesen erősíti az oktatási rendszer szélsőséges szelektivitása is. A szabad iskolaválasztás nem túl körültekintő szabályozása azt eredményezte, hogy nemcsak a szülő válogat az iskolák között a gyermeke számára, hanem az iskola is válogat a gyerekek között (Kertesi–Kézdi 2008). A rendszer működési alapja tehát nem a fejlesztés, hanem a válogatás, és ez erősíti azt a tanári beállítódást, hogy a nehezebben kezelhető gyereket nem fejleszteni kell, hanem elutasítani. Nem része a pedagógiai normának a különbségek tudomásul vétele. Ez az attitűd többnyire csak azokon a helyeken jelenik meg, ahol az iskola a földrajzi helyzete vagy a hierarchiában elfoglalt helye miatt nem válogathat a tanulók között, tehát ahol pedagógiai innovációra van szükség a napi túléléshez is.

A leszakadókkal szembeni hibáztató attitűd és a szolidaritás hiánya társadalmi szinten további akadályokat jelent a pedagógiai fejlesztések számára. Ez a társadalmi norma ugyanis annyira erős, hogy még a kitörési lehetőségeket jelentő kísérleteket is magába olvasztja. Erre kiváló példa a 2004-ben bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam intézménye. Az alapgondolat az volt, hogy egy – a normál képzésbe beékel – kiegészítő, úgynevezett 0. évfolyamon az idegennyelv-tudás fejlesztése olyan módon történjen, hogy közben az esélykiegyenlítő szerep is érvényesüljön (Ajánlás... 2004), tehát a plusz évben legyen mód az alapkészségek pótlására és az informatikai ismeretek bővítésére. A magyar közoktatás és a társadalom meglepően rövid idő alatt illesztette be ezt a lehetőséget a rendszerbe úgy, hogy az alapvetően mégis a középosztály gyerekeinek esélyeit növelje. A kutatások azt mutatják ugyanis, hogy nem az eredetileg elvárt célcsoporttal foglalkozó iskolák indították be ezt a képzést, és hogy az eredeti szándékoktól eltérően sok helyen felvétellel válogatják ki a tanulókat a nyelvi előké-

szító évfolyamra (Fehérvári 2008). Így nem sikerült egyértelműen az esélykiegyenlítés céljának megfelelni (Nikolov et al. 2009a). Ezt a gyakorlatot a szabályozással is követte az oktatásirányítás, hiszen ma már szigorú kimeneti követelményekhez kötik a nyelvi előkészítő évfolyam indítását: a NYEK-et végző tanulók 80%-ának B2 szintű érettségi vizsgát vagy nyelvvizsgát kell tennie (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet). Ezzel egyértelműen megszűnt a nyelvi előkészítő képzés esélykiegyenlítő funkciója.

Nyilvánvaló, hogy egy tanár csak akkor érezheti sikeresnek magát, ha a tanítványai is azok. Ha azonban a siker csak a másokkal összehasonlítható, szummatív típusú mérésekből nyerhető eredmény (nyelvvizsgák száma, jó érettségi eredmények), akkor csak annak lehet sikerélménye, aki a legjobb tanulókat válogatja ki, és az ő kiváló eredményeiknek örül. Ebben az értékhierarchiában a megtett út, a tanuló fejlődése egy nagyon alacsony színtről egy annál magasabbra nem egyértelmű sikerélmény. A folyamatot és a helyzetet a tanuló is inkább kudarcok soraként éli meg, ennek az eredménye pedig alulmotiváltság és önértékelési problémák. Pillanatnyilag tehát az idegennyelv-tanításra jellemző a sikertelenség érzése és a felelősség hárítása a tanár és a tanuló oldaláról egyaránt.

A kérdés tehát az, hol van a kitörési pont az idegennyelv-oktatás számára. Két évtizeden keresztül a szakértők reménykedtek abban, hogy az extenzív fejlesztés, tehát a feltételek folyamatos javítása sikert eredményez. Így ma már van megfelelő óraszám, van csoportbontás, többnyire van technika is, adódik tehát a kérdés: mi kell még?

Társadalmi felelősség

Megkerülhetetlen még egy fontos kérdés: a nyelvtanulás nevelési lehetőséget is rejt magában. A tanulóközpontú módszerek segítenek a szociális készségek fejlesztésében is, és az idegennyelv-tanításra jellemző interkulturális szemlélet komoly lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók tényleg megismerjenek és elfogadjanak másféle szokásokat, embereket és kultúrákat. A jó szemléletű idegennyelv-tanításnak komoly szerepe lehet tehát abban, hogy élhetőbb társadalomban éljünk, és ez a pedagógiai kultúraváltás legnagyobb tétje. Az oktatás eredményessége természetesen meghatározza, milyen minőségű munkaerő lép be a gazdaságba, de azt is, hogy a felnőtt társadalom tagjai mennyire képesek békés együttélésre az övékétől eltérő felfogásokkal, mennyire tudják vállalni a felelősséget a hibáikért, mennyire tudnak önálló döntéseket hozni. A tanárközpontú, ismeretalapú felfogás a legnagyobb jó szándékkal is autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, hiszen a tanár készen adja át a tudást, a tanuló pedig megfellebbezhetetlen igazságokat vesz tudomásul (Nahalka 2011). A jó tanuló tehát hallgat és figyel, elfogadja a tanár igazságait, igyekszik megfelelni az elvárásoknak, könnyen kezelhető és átlagos. Egy jól működő, gazdaságilag is fejlődő, innovatív társadalomban azonban olyan tagokra van szükség, akik kérdeznek, ellentmondanak, kreatívak, együttműködők, márpedig ezt a tanárközpontú módszerekkel nem lehet elérni.

A pedagógiai kultúraváltás felveti a kérdést, hogy az iskola, amely természetesen tükrözi a társadalmi viszonyokat, meg tudja-e változtatni azokat, hozzá tud-e járulni a társadalom fejlődéséhez. Egy olyan tantárgyi terület, amely folyamatos interakcióra épül, változatos tematikus tartalmakhoz kapcsolódó gondolatcsere feltételez, kiemelt szerephez jut a tanulók nézeteinek alakításában, szociális fejlődésükben, és ezt a társadalmi felelősséget az idegennyelv-tanításnak fel kellene vállalnia. Egy viszonylag

homogén nyelvű és kultúrájú országban a nyelvtanulás sokat segíthet az idegentől való félelem legyőzésében, és mindennek lehet szerepe a társadalom demokratikus igényeinek formálásában is.

Összegzés

A kiindulási pontunk az a kérdés volt, mire lenne szükség a magyarországi idegen nyelv-oktatás eredményességének növeléséhez. A kérdés elméleti háttere az, hogy az ismeretalapú és tanárközpontú pedagógia egy alapvetően készségfejlesztésen alapuló tantárgy esetében kevés sikerrel kecsegtet. Valószínű egyébként, hogy ez a pedagógiai megközelítésmód hasonlóan sikertelen más tantárgyi területeken is, de ott sokszor nem ennyire nyilvánvaló a kudarc, hiszen az ismeretelemek meglete adott esetben elfedheti az alkalmazási képességek hiányát. A tanulóközpontú, tevékenység- és kompetenciaalapú megközelítés tehát növelné a közoktatás és a felsőoktatás eredményességét, ráadásul a szaktárgyi tudáson túlmutatóan a társadalom fejlődésére is hatna. Ez a felismerés nem új, gyakorlatilag az elmúlt 25 év nyelvpedagógiai fejlesztéseinek ez állt a középpontjában. Így adódik a kérdés, miért nem sikerült teljes mértékben megvalósítani a szemléletváltást. Valószínű, hogy a különböző képzések és továbbképzések eredményeit, lényegi elemeit a résztvevők nem tudták teljesen beépíteni az életükbe. Sokszor trükköket és technikákat vittek csak magukkal, érdekes feladatokat, játékokat, amelyek nem álltak össze egységes szemléletté. Az is lehet, hogy túl nagy erőfeszítés lett volna az alapvetően konzervatív, tanárközpontú szemléletmóddal működő iskolai közegben elszigetelten, más módon dolgozni. Nyilvánvaló, hogy a tanulók a különböző szemléletmódokat egyben élik meg, és nem lehet elvárni egy gyerektől, hogy az egyik órán csendben üljön, fogadjon el mindent kérdés nélkül, a másikon viszont aktívan és kreatívan működjön. Az 1990-es évek nyelvpedagógiai fejlesztéseire képest ebben a tekintetben is jelentős változások történtek, hiszen a nyelvtanár ezekkel a problémákkal ma már nincs egyedül, sőt éppen a tömegesedés miatt elodázhatatlanná váló változtatások jelentős pedagógiai fejlesztésekhez, iskolafejlesztési projektekhez és modellekhez vezettek.

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a közoktatásban és a felsőoktatásban is a jelenleg elfogadott pedagógiai norma megváltoztatására lenne szükség. A nyelvtanárképzésnek, a tanártovábbképzéseknek és a tanárok önképzésének arra kellene irányulniuk, hogy aktivizálják, kontextusba helyezték mindazt, amit a nyelvtanárok már tudnak, és ki kellene használni minden olyan lehetőséget, amely túlmutat a nyelvtanítás szűk körén. Támogatni kellene a módszertani típusú együttműködések a tantestületekben, a teljes tantestületeket érintő pedagógiai fejlesztéseket. Fontos lenne az együttműködés a felsőoktatásban is, hiszen a pedagógiai, a szakmódszertani képzésben, illetve a diszciplináris tárgyakban sokszor gyökeresen különböző pedagógiai kultúrák jelennek meg, amelyek a leendő tanárra együttesen hatnak. Erősebb reflektivitásra lenne szükség: a tanár értékelje a tanítási folyamatot, a hallgató reflektáljon a tanulói múltjára, a képzés és a továbbképzés reflektáljon a társadalom változásaira.

A tanároknak meg kellene élniük a felsőoktatásban és a tanártovábbképzéseken, milyen az, ha a tanár nem tekinti magát a tudás fő forrásának. A minőség és az eredményesség fogalmának új értelmezését hangsúlyozottan bele kellene vinni az iskolai gondolkodásba. Nyilvánvaló, hogy ez nagyon nehéz, hiszen sokszor a szülőkkel is meg

kell értetni, a gyermekük érdeke is, hogy végre megforduljon az alaptétel: a fejlesztés álljon a középpontban a hibáztatás helyett. A tanároknak azt a nehéz feladatot kell vállalniuk, hogy időnként szembemenjenek a társadalmi normákkal és elvárásokkal, néha saját berögződéseikkel is.

A nemzetközi együttműködések, a globalizáció korszakában élünk: egy nyelveket nem beszélő, bezárkózó, idegenektől féltő kultúrában szocializálódó fiatalok csak a 21. század vesztesei lehetnek. Az idegennyelv-oktatás ennek a problémahalmaznak nyilvánvalóan csak egy része, de a nyelvoktatás fejlesztésének hosszú távon komoly társadalmi hatása is lehet. Ezt a társadalmi felelősséget az idegennyelv-oktatásnak kellene vállalnia.

IRODALOM

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM. (Letöltve: 2015. 11. 20.)
- Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához (2004): Budapest: Nemzeti Erőforrás Minisztérium. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi>. (Letöltve: 2014. 06. 25.)
- Bárdos Jenő – Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* 3/1–2, 3–19.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Európai nyelvtanulási napló* (2001): Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Intézmény, Nodus Kiadó.
- Europeans and their Languages* (2006): European Commission. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf. (Letöltve: 2010. 02. 09.)
- Europeans and their Languages. Report* (2012): Special Eurobarometer 386. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf. (Letöltve: 2013. 08. 28.)
- Fehérvári Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle* 58/2, 30–50.
- Fehérvári Anikó – Imre Anna – Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 133–196, 427–462.
- Holló Dorottya (2013): A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás* 19/3, 25–38.
- Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 107–136.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest: Educatio, 15–25. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069. (Letöltve: 2015. 11. 20.)
- Major Éva (2008): *A szakmodszertani képzés és a gyakorló iskolai munka tartalma és aránya az angol, finn, holland és német nyelvtanárképzésben összehasonlítva a hazai helyzettel*. Budapest: Oktatósi Kerekasztal. Háttér tanulmány. http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/08/major_szakmodszertani.pdf. (Letöltve: 2014. 06. 04.)

- Mátrai Zsuzsa (2001): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 54–66.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *Tani-tani Online.* http://www.tani-tani.info/a_paruhuzamosok_mar_talalkoztak. (Letöltve: 2014. 06. 04.)
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005–2008/2009.* Budapest: OKM. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito>. (Letöltve: 2014. 06. 24.)
- (2009b): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben.* Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov Marianne – Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 241–288.
- Petneki Katalin – Szablyár Anna (1997): És a német? A hároméves némettanárképzés eredményei és kérdőjele. *Modern Nyelvoktatás* 3/3, 15–24.
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 2/3, 3–16.
- The Nature of Learning: using research to inspire practice.* (2010) Paris: OECD Publishing.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 137–174.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 197–278.