

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

CSIZÉR KATA - ÖVEGES ENIKŐ: Idegennyelv-tanulás, nyelvi tervezés és tantervek. Előszó (Foreign language teaching, language planning and curricula. Introduction).....	3
---	---

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

BÁRDOS JENŐ: A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötetete (2018): kritikai elemzés (The misinterpretation of the CEFR (2001) and its Companion Volume (2018): A critical analysis).....	5
LUKÁCSI ZOLTÁN - FÜKÖH BORBÁLA: A tantervi hatékonyság vizsgálata az egyetemi szaknyelvoktatásban (Progress monitoring in English for specific purposes in tertiary education).....	28
CSIZÉR KATA - ÖVEGES ENIKŐ: Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei (Language learning autonomy and language planning: The results of a mixed-methods study)....	44
P. MÁRKUS KATALIN: IA szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban - a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében (Dictionary use in public education - Present and future).....	59
MIKUSOVÁ MELINDA: A magyar és finn nemzeti alaptanterv összehasonlító elemzése az önszabályozó nyelvtanulás szempontjából (Comparative analysis of the Hungarian and Finnish national core curricula, with a focus on self-regulated language learning).....	80
HUSZTI ILONA: Az ukrainai idegen nyelvi tanterv (The foreign language curriculum in Ukraine).....	101
KEGYES ERIKA - LANZMAIER-UGRI KATHARINA: Ausztriai és magyarországi nyelvi képzési nyelvi képzési kerettantervek és helyi tantervek interkulturális cél- és tartalomrendszerének összehasonlító vizsgálata (The comparative analysis of Austrian and Hungarian teacher education: The intercultural aims and contents of language development frame and local curricula).....	122
KEIL ANNA: Nyelvtanárok és nyelvtanár tanulók percepciói a hazai tartalmi szabályozásról: egy kvalitatív kutatás (Language teachers' and teacher trainees' perceptions of content regulations: A qualitative study).....	159



INTERVIEW (TALKING SHOP)

MYON: egy olvasást fejlesztő program felhasználása az angoltanításban.

Öveges Enikő interjúja Marjai Katával

(MyOn: using a reading skill development programme in English language teaching).....164

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

SOPRONI ZSUZSANNA: Common European Framework of Reference for Languages: Learning,

Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors.....168

ÁDÁMKU SZABINA: Öveges Enikő - Csizér Kata (szerk.): Vizsgálat a köznevelésben folyó

idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.....172



Idegennyelv-tanulás, nyelvi tervezés és tantervek. Előszó

A nyelvi tervezés hosszú hagyományokra tekint vissza hazánkban. Mégis mi teszi akkor olyan aktuálissá ezt a különszámot? Időszerűségének egyik oka, hogy mostanában a jelen és a jövő oktatáspolitikájával kapcsolatos diskurzus meghatározó eleme a Nemzeti alaptanterv átdolgozása, mely amellet, hogy mutatja annak megértését, hogy a központi tartalmi szabályozók, a tantervek milyen döntő fontosságúak az iskolai (nyelv)oktatás alakulásában, a nyelvi tervezés aspektusaira, folyamataira is rávilágít, és azokat középpontba helyezi. Ezzel egy időben a tantárgyak és követelményeik új megközelítésben történő, kompetenciaalapú tervezése a felsőoktatás reformjainak is fontos része, ahol a hangsúly a korábbiaktól eltérően arra kerül, hogy az adott képzés eredményeként mire válik képessé a hallgató. A központi és intézményi szintek mellett legalább ilyen jelentőségű a tanórai szintű tervezés, és hogy mindezekre miként készülnek fel a jövő nyelvtanárai.

A nyelvi tervezésnek a tantervek és tanmenetek oktatásban gyakorolt súlya dacára, valamint annak ellenére, hogy számtalan empirikus munka foglalkozik az idegennyelv-tanulás és -tanítás különböző problémáival Magyarországon, viszonylag kevés kutatás áll rendelkezésünkre ezen a területen. Ezért a *Modern Nyelvoktatás* szerkesztői fontosnak tartották egy tematikus szám megjelentetését. A szám összeállításakor meghívott szerkesztőkként törekedtünk arra, hogy a magyar adatokat és tapasztalatokat nemzetközi kontextusban is el tudjuk helyezni, ezért külön figyelmet fordítottunk arra, hogy nemzetközi kutatásokat és összehasonlító eredményeket is közöljünk.

Számunkat Bárdos Jenő tanulmányával nyitjuk, amelyben széles körű áttekintést és értékelést kaphat az olvasó a Közös európai referenciakeretről és a 2018-ban megjelent Társkötetéről. A kritikai áttekintés során mélységében ismerhetjük meg a szabályozó eszköz jellemzőit és hiányosságait. Az átfogó bevezető tanulmány után következő elemzések egy-egy szűkebb kérdéskör feltárására vállalkoznak. Lukácsi Zoltán és Fűkőh Borbála a tantervi hatékonyság vizsgálatát bonyolították le. Tanulmányukban az egyetemi szaknyelvoktatásra koncentrálnak, és felhívják a figyelmet a tanterv és a tanulói igények összehangolására. Csizér Kata és Öveges Enikő egy vegyes módszerű kutatás eredményeit mutatják be, amelyben a nyelvtanulói autonómia és

nyelvi tervezés kérdéseit tárták fel középiskolai nyelvtanulók jellemzői és a Nemzeti alaptanterv, köztük a frissen kiadott 2020. évi változat előírásai alapján. P. Márkus Katalin tanulmányának fókuszában a szótárhasználat idegennyelv-oktatásban használt jellemzői állnak. A szerző a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok tükrében a szótárhasználati munkafüzet fontosságára hívja fel az olvasók figyelmét.

A nemzetközi kitekintést három tanulmány képviseli. Mikusová Melinda munkájában a magyar és a finn alaptantervek összehasonlító elemzését végezte el az önszabályozó tanulás szempontjai szerint. A tanulmány alapján több olyan minőségirányítási/ minőségbiztosítási lépést határozhatunk meg, amelyek segítségével pozitív változást lehet elérni. Huszti Ilona munkájában érdekes részleteket tudhatunk meg a jelenlegi ukrain idegennyelv-oktatási helyzetről, és tanulmányában bemutatja a nyelvi tanterveket és fejlődésüket. Kegyes Erika és Lanzmaier-Ugri Katharina az osztrák és magyar nyelvi képzési kerettantervek és helyi tantervek interkulturális cél- és tartalomrendszérének vizsgálatát végezte el nagyon aprólékos összehasonlítás alapján. A szerzők összevetik a két ország tanárképzését, kitérnek a többnyelvűség és az interkulturális nevelés szerepére a nyelvtanárképzésben és a többnyelvűség kérdésére is. A tanulmányok sorát Keil Anna munkája zárja, amelyben tanárok és tanárképzésben tanulók véleményeit elemzi az idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatban.

A tanulmányokon kívül igyekeztünk hangsúlyt fektetni arra, hogy a szemle és interjúanyagok is kapcsolódjanak a nyelvi tervezés és tantervek kérdésköréhez. A Könyvszemleiben Soproni Zsuzsanna bemutatja a Közös európai referenciakeret Társkötetét, Ádámku Szabina pedig egy köznevelésről szóló kutatás legfontosabb eredményeit és az ezekről készült jelentést ismerteti. Az Interjúban Marjai Katával beszélgetünk a myOn programról, amely az iskoláskorúak angol nyelvű olvasáskészségének fejlesztését segíti.

Hosszúra nyúlt munkánk során számtalan ember segítette vállalkozásunkat. Mindenekelőtt köszönjük Nádor Orsolyának és M. Pintér Tibornak, hogy lehetőséget adtak nekünk a különszám megvalósítására. Köszönjük folyamatos támogatásukat és segítségüket. Köszönettel tartozunk szerzőinknek, akik számos elfoglaltságuk mellett időt szakítottak tanulmányuk megírására. Végül, de nem utolsósorban köszönet illeti azokat a szakértőket, akik elolvasták a tanulmányokat, és hasznos tanácsaikkal hozzájárultak az *Idegennyelv-tanulás, nyelvi tervezés és tantervek* különszám megjelenéséhez.

Reméljük, hogy olvasóink haszonnal fogják forgatni ezt a különszámot, és olyan kíváncsisággal olvassák majd a tanulmányokat, ahogyan tettük azt mi is.

Csizér Kata és Öveges Enikő

BÁRDOS JENŐ

A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötetete (2018): kritikai elemzés

The misinterpretation of the CEFR (2001) and its Companion Volume (2018): A critical analysis

An increased standardization of EFL curricula and examination was pursued in the 70's ostensibly to satisfy needs created by greater labour flows within the EEC. The real reason however was related to the requirements of an increasingly globalized EFL industry. Despite the urgency of this effort, it was as the result of decades of work by both researchers and test developers that the CEFR was finally published in 2001. The aim was to create standardized levels of learner achievement and assessment in FL examinations with the help of validated 'can do' statements provided in the form of grids, tables and figures in this major reference book. A careful inspection of the book's contents indicated that it contained useful descriptions of contemporary practice in FL teaching, learning and evaluation. Despite strong criticism of the lack of precision and clarity of the text, CEFR soon became an important tool for alignment in language education and provided vital benchmarks for public FL examinations especially in Europe and Asia. Significant social change in some EU countries has led to developers reconsidering their views on multi- and plurilingual education, the results of which are best represented by the descriptors in the CEFR Companion Volume (2018). Controversies of a theoretical nature regarding the overemphasis of interaction in comparison with a traditional more skills-based approach, vagueness and ambiguity in relation to interaction and mediation and the unlimited extension of mediation in plurilingual contexts will make many of the changes suggested unacceptable to test developers and policy makers in some countries.

Keywords: CEFR, general competences, communicative competence, interaction, mediation, FL curricula, learning and assessment.

1. Bevezetés

A nyelvtanítás múltja és jelene azt példázza, hogy mindig felbukkan valami divatos, újnak ható elképzelés, mert fő a szenzáció: új emberek új elnevezésekkel; új gépek új applikációkkal; új ígervények új varázslatokkal. Mindez a mozgolódás pedig csak azért, hogy néhány szerény kémiai változást idézzenek elő agyunkban, amitől újra átfogalmazhatjuk világunkat: birtokba vehetünk még egy nyelvet és még egy személyiséget. Az igazi változás a tényleges gyakorlatban többnyire igen soká, máskor meg váratlanul jelenik meg: ekkor a nyelvtanítás, -tanulás komplex (mások szerint kaotikus) praxisában létrejön valami következetesség, ami felülírja a puszta tevékenységsorokat; valami nomenklatúrába foglalható hierarchia és progresszió; valami taxonómikus struktúra. Amint a fentiek célokká és követelményekké nemesednek, akkor, akár paradigmaváltás árán is, megszületik egy új tanterv,

s vele kéz a kézben, számonkérési rendszere. Időnként nehéz eldönteni, hogy vajon az ösztönös megoldásoknak, vagy valamilyen elméleti megfontolásoknak volt-e primátusa.

Strukturalizmus és behaviorizmus már legalább három évtizede létezett, amikor Lado (1964) nyelvpedagógiai szempontból is értelmezte összefüggésüket. Ennek ellenére csak a hetvenes évek magnetofonos osztálytréningjei és a nyelvi laborok *pattern drill*jei után kezdték felismerni az audiolingvális módszer művelői, hogy tevékenységük bizonyos nyelvészeti és pszichológiai elméletekkel magyarázhatók, alátámaszthatók. A kommunikatív nyelvtanításnak viszont előbb volt elmélete, mint osztálytermi gyakorlata. Hosszúra nyúlna ez a bevezető, ha most átfutnánk akár csak az utóbbi évszázad nyelvtanítási gyakorlatát: a módszereket és a mögöttes elméleti tartalmakat, hogy mikor mi volt előbb. Számos tudományos felfedezés csak évtizedek múlva válik (nyelv)pedagógiai alkalmazások indokává, vagy egyesesen büszke jelszavává: esete válogatja. A nyelvtanárnak csak az számít, hogy beválik-e, utána jöhet a magyarázat.

A Közös európai referenciakeret, illetve Társkötetete (Council of Europe 2001, illetve 2018) az immáron negyven éve uralkodó kommunikatív nyelvtanítás harmadik és negyedik évtizedében jelent meg: a pilléren a híd, ami ki tudja hová vezet. Maga az eredeti mű magyarul Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés címmel jelent meg (2002) mint afféle nyelvpedagógiai „kincses kalendárium”: van benne alkalmazott nyelvészet, pszichológia és szociológia; nyelvpolitika, didaktika, szükségletelemzés, valamint egy határozott szándék a bemeneti és kimeneti pontok megragadására: tehát tanterv és értékelés. A közel nyolcvan táblázat (ebből 54 a negyedik és az ötödik fejezetben) olyan kutatási beszámolóra emlékeztet, amelyet nem olvasgatásra szántak. Egy sokrétű, több éven át tartó kutatássorozat referenciakötete, amelyet, más európai országokkal együtt, készen kaptunk. Minden ilyen „deus ex machina” esetben felmerül a kérdés: ajándék ez, vagy parancs? Közös Európa közös kezekasztalánál közösen salátástál: azt csipegettek, amit szeretnétek; vagy vegyétek és egyétek, nincs más. „Timeo Danaos et dona ferentes” („Tartok a görögöktől, akkor is, ha ajándékot hoznak”), mondta Laokoon (Vergilius, Aeneis, II/9) – és a mondás még ma is aktuális.

Mire való tehát a KER? Igazi segítség-e a nyelvtanulásban, nyelvtanításban és a nyelvi értékelésben? Vagy csak erőszakos terminológiai törtetés, hogy egy viszonylag ismeretlen szakma felemelkedjen, mert egyetlen nyelvet: ugyanazt a szakzsargont beszélik a hozzáértők mindannyian? Vagy szinte észrevétlenül, az EU nyelvpolitikájának trójai falovát készülnek becsempészni? Hogyan jött létre, miért és mi az értelme, mire jó, mennyire hasznos stb., merthogy a tét végül mégis a nyelvtudások számának és szintjének emelése és megítélhetősége. A nyelvtudásról viszont köztudott, hogy történetileg változó kategória. Lehet, hogy a fejlesztők/szerzők is az állandó változás elvét (*panta rhei*) követik, és ezért jelent meg a kiegészítés: egy társkötetet formájában

(Council of Europe: 2018)? Ahhoz, hogy tisztességes válaszokat adhassunk ennél jóval több (és főként sokkal inkább szakmai) kérdésre, közelebb kell mennünk a könyvtárnyi szakirodalomhoz – és főként, a közel ötszáz oldalnyi két alapműhöz. Sokkal közelebb.

2. Előzmények

A nyelvtanulás és nyelvtanítás kifürkészhetetlen kezdetei óta létezik egy-két olyan probléma, amely egyaránt izgatja a résztvevőket, függetlenül attól, hogy milyen alkotói, tevékeny ügynökei a nyelvtanulás folyamatának: nyelvtanuló, tanár, tankönyvíró stb. Ilyen például a nyelvtudás megítélésében a nyelvi szintek kérdése; a szókinccs végtelenségének átmeneti, öncsaláson alapuló leküzdhetősége; a nyelvtan leegyszerűsítése; vagy az egy adott nyelvre valóban jellemző, leggyakoribb nyelvtani szerkezetek beemelése a tanulás folyamatába. Az ügy hátterében – mint pedagógiai örökmozgó – a fokozatosság elve áll: megkerülhetetlen jelenség, amelyet a nyelvpedagógia mindennapi gyakorlata az adott nyelv szakdidaktikai aprópénzére vált át. A nyelvi szintek kérdése például tipikusan olyan jelenség, amelyhez látszólag a laikusok is értenek, a szakemberek pedig, természetesen, vitatkoznak róla. Könnyű például Comenius (1631, 1648) megvilágító grádcisait felfogni a VIA tankönyvsorozatban (*Vestibulum, Janua, Atrium*) vagy Palmer (1917) végzetes leegyszerűsítését a kezdő, középhaladó, haladó szakaszok kijelölésében. (Bizonyos vagyok abban, hogy az utóbbi felsorolás több magyar generációban kitörölhetetlen emlékként, vagy legalábbis az egyén kognitív térképén jól kivehető nyomot hagyó kategóriákban jelenik meg: a múlt századi Magyarország alap-, közép- és felsőfokú állami nyelvvizsgálatainak hatására.) Ugyanezzel a lendülettel idézhetjük fel az olvasatú módszerben a szókinccsel és a nyelvtani minimummal egyszerre viaskodó egyszerűsített olvasókönyvek szerzőit (West 1927); vagy az ügy érdekében szókinccsgyilkos nyelvtanítás élharcosait (Ogden 1930). Vívta már többször csatákat a nyelvtani szerkezetek gyakoriságának kordában tartása érdekében is, és elméleti szakember is kísérletezett, sikeresen, fokozatos nehézségi sorrendbe állított szerkezetek és témák nyelvi laborokban történő gyakoroltatásával (Stevens 1968). Számos történeti módszernek vagy egyéni innovációnak akad olyan hozadéka, amely nélkül jelen témánk pontos megértése igazi mélységében – nem lehetséges. A direkt módszer például a társalgási témákkal hozta be azt a nyelvtanításban szokványos világleírást, amely a mai szintleírásokban már jelentéstartományként (*domain*) vagy valamely kontextus kultúraérzékeny forgatókönyvéként (*script*) jelenik meg. A nyelvtanítás művelődés- és kultúratörténeti tényeinek mélyebb megismerése esetén, a hivatásba belülről is belépni szándékozók számára ötletek, megoldások, invenciók kincsbarlangjává válhat a múlt: a nyelvtanítás mindmáig élő története (Bárdos 2005).

Jelen elemzésünk gyökere a Közös Piac kultúrtörténetének mélyére hatol: a hatvanas, hetvenes évek végére, amikor az alapító hat országhoz (Benelux államok, Franciaország, Németország és Olaszország) már Anglia, Írország és Dánia is csatlakozott.

A nyelvtudás mesterséges szintekre bontása tanítási vagy vizsgáztatási célokból ekkorra már meglehetősen diverzifikálódott, főként a globális haszonra törő nyelvvizsgák és a nyelvtanítási piac versengései következtében. Bár standardizálási igények szinte mindegyik ismert nyelvvizsgánál megjelentek, az egységességre törekvés mégis a nyelvtanítás irányából indult meg némileg váratlanul, mivel a Közös Piac országai között sajátos munkaerő-áramlás kezdődött, mai szóval: migráció. Rendkívül kényelmesnek tűnt a Harrodsdzal szemben működő francia fodrásznak (szóbeli közlése alapján, 1980), hogy Párizsban megkezdett angol nyelvtanulását Londonban ugyanott, ugyanazon a szinten folytathatta, ahol Párizsban abbahagyta (mindamellett, hogy ezzel egy időben a már világhírű Vidal Sassoon különleges hajvágási technikáit is elsajátíthatta)

Ekkor már működött az Európa Tanács (*Council of Europe*) Modern Nyelvek Projektje, amelynek vezetője a kitűnő fonetikus és nyelvpedagógus, John Trim volt. Ő hirdette meg a felnőttkori nyelvtanulás rendszerszerű fejlesztését, amelynek eredményeként létrejött a meghatározott egységekből álló, a kilenc ország tananyagaiban megjelenő, transzferrálható, a korábbi tanulási eredményeket más országokban is figyelembe vevő, egységes tantervi rendszer (*unit/credit system*), amelyet egységes curriculumnak fogadtak el (Trim 1973, 1977). (Hogy hol voltunk mi? Fiatalabb olvasóink kedvéért rögzítem ezt a kultúrtörténeti ténytet, hogy az abban az időben rendkívül népszerű Collins zsebnaptárakban található Európa-térkép Ausztriánál véget ért... Nem voltunk a térképen.) Ez a tantervi rendszer érvényesítette a kialakulóban lévő kommunikatív nyelvtanítás tantervi elveit (vö. Wilkins 1976 és Munby 1978). Megformálásában részt vettek olyan hihetetlenül sikeres tankönyvszerzők is, mint L. G. Alexander, aki a Mainline English tankönyvsorozatban mindjárt be is mutatta, hogy miként kell ezt a gyakorlatban elképzelni.

Ahogy arra már a bevezetőben utaltam, egy átgondolt cél- és követelményrendszer óhatatlanul curriculummá válik, és ha már van ilyen, hamarosan megjelenik a számonkérhetőség standardizálása is. 1975-ben vált ismertté (hároméves, teamekben végzett kutatásokat követően) Van Ek (utrechti nyelvészprofesszor) híres szintleírása, amelyet kissé metaforikusan Küszöbszintnek (Threshold Level) neveztek el (Van Ek 1977, 1979, 1980). A részletes leírásban szituációkat, nyelvi tevékenységeket, beszédfunkciókat, nyelvi viselkedéseket, nyelvtani jelentéseket és készségfokozatokat határozott meg. A függelékek között szókincs- és nyelvtani minimum található: az utóbbi listát éppen L. G. Alexander állította össze. Hamarosan követte ezt az Útközben (Waystage), amely még a küszöb átlépése előtt van; majd később a magasabb szintek leírása is, amikor már beléptünk a 'kapun'. Nehéz leplezni „deja vu” érzésünket, hogy a modern időkben miként köszön vissza Comenius allegóriája: a VIA.

Ne feledjük, hogy az Európa Tanács mint nem kormányzati szerv, a kulturális együttműködés szervezete volt (és maradt), amelynek kifejezett célja, hogy elősegítse

az emberek és az eszmék szabad áramlását az európai térségben azért, hogy növeli a nyelvtanítás/nyelvtanulás hatékonyságát. Az elképzelés pedagógiai mozgatója a permanens nevelés és tanulás volt (a mostanra fekete paszománnyal bevont *life-long learning*); valamint a tudatosítás szándéka a nyelvtanítás/nyelvtanulás humán tényezői számára: honnan indultam, és meddig jutottam el. Az első ábrában összekapcsoltuk a múltat és a majdnem jelent: egyszerre láttatjuk Sweet (1899) zsenialitását és megfontoltságát, majd, a kalandok végén, a betűjelölések óvatos semmit-mondását (KER 2002: 30).

'Cégek és évek'	H. Sweet: The Practical Study of Languages. 1899	Magyar Állami Nyelvvizsga 1979 és 1999 között	Cambridge-i nyelvvizsgák (ma már új elnevezésekkel) 1992	Council of Europe, + Svájc, Eurocentre, 1992–1997	Közös európai referenciakeret (KER), Strasbourg, 2001
Szint 1	Mechanikus szakasz	-	-	Breakthrough 'Kitörés az anyanyelvből'	A1
Szint 2	Mechanikus + nyelvtani-strukturális	Alapfok	KET Key for Schools	Waystage 'Útközben'	A2
Szint 3	Nyelvtani-strukturális + szókinccs-fejlesztő, idiomatikus	Alapfok és Középfok	PET Preliminary for Schools	Threshold 'A küszöb'	B1
Szint 4	Szókinccs-fejlesztő, idiomatikus	Középfok és Felsőfok	FCE First Certificate of English	Vantage 'Előnyös helyzet'	B2
Szint 5	Szókinccs-fejlesztő, idiomatikus + irodalmi	Felsőfok	CAE Cambridge Advanced English	Effective Operational Proficiency 'Hatékony nyelvtudás'	C1
Szint 6	Irodalmi (= két, vagy többnyelvűség)	-	CPE Cambridge Proficiency English	Mastery 'Mesterfokú nyelvtudás, teljes elsajátítás'	C2
Szint 7	Meta-nyelvtudás: nyelvtörténet (a bölcsészeti kritériumtárgya)	-	-	-	-

1. ábra. Nyelvtudás-szintek: múlt és közelmúlt

3. A KER (2001) értelmezése és hatása

3.1. A KER maga

Kezdjük azzal, hogy a kötet eredeti címe *A NYELVEK* közös európai referenciakerete (vagy értelmileg: Közös európai referenciakeret az idegen nyelvek számára: Common European Framework of Reference *for Languages: Learning, Teaching, Assessment*). A 2002-ben megjelent magyar fordításból így lett – az egyébként meg sem nevezett, pedig nagy és jelentős munkát elvégző – fordító átvetésében „csak” Közös európai referenciakeret, majd becenevén KER. Az alcímben szereplő nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés elsikkadt. Azt várhatnánk, hogy ennek eredményeként a nyelvtanárokon, esetleg oktatáspolitikusokon túlmenően, minden tantervvel és méréssel foglalkozó neveléstudós ráveti magát e tiszta forrásra, hogy ezzel is hűsítse a honi tanterv-iterációk által kiváltott hőemelkedést. Nem így történt. A tanárság többsége is csak KEReskedik a szóval, anélkül hogy valós tartalmát ismerné: a KER jelentése inflálódott, elhalványult, megkopott. Még a nyelvtanárok mint nyelvvizsgáztatók sem vették észre, hogy itt nemcsak a piaci nyelvvizsgák hátán cipelt és minden média-botrányban terítékre kerülő vizsgaszintekről van szó, hanem annál sokkal többről: egy átgondolt, innovatív tantervi rendszer lehetséges követelményeiről. Most viszont, hogy megjelent az eredeti KER kísérő kötete (CEFR, Companion Volume, 2018), vagy még pontosabb fordításban, *Társkötete*, az újraolvasás nemcsak az eltelt majdnem két évtized miatt kötelező.

3.2. A KER szerkezete

Az Európa Tanács több évtizedes tevékenysége során nagyformátumú kutatások lebonyolításával bizonyította, hogy a nyelvtanulás/nyelvtanítás ügyét „primus inter pares”-ként, azaz „elsőként az egyenlők között” kezeli multikulturális feladatai megvalósításában. E tevékenység számos felfénylését mutattuk be a hetvenes évekből a második fejezetben; továbbá idetartoznak előzményként a kilencvenes évek olyan nagy hatású dokumentumai is, mint például az Európai Nyelvi Portfólió (1992) és a KER első, szakértők között köröztetett szövege (1996, North–Schneider 1998).

Számos kritika érte már a KER szövegét és tartalmát, amelyek leginkább a mérvadó nemzetközi mérési és értékelési szervezetek konferenciáin hangzottak el (EALTA, ALTE), de kiadványokban és elméleti monográfiákban is napvilágot láttak (Alderson 2004, Morrow 2004, Valax 2011, Weir 2004 stb.). Egyfelől a KER rettenetes olvasmány, mert a szöveg szinte kiszorul a kötetből a táblázatok miatt és gyakran nélkülözi a megértéshez szükséges epikai erényeket. Másfelől, a rács táblázatok tucatjai kizárják a szöveg lineáris kezelését: a többdimenziós szöveget mégis a megfelelő mélységben kell értelmezni. Minden további kritikai elemzés előtt ugyanakkor leszögezzük, hogy a KER még ebben az állapotában is a lehető világok legjobbika, különösen szociolingvisztikai és pragmatikai szempontból. Már maga a cím is szükségletelemzésen, tananyagelemzésen vagy vizsgaelemzéseken alapuló fejlesztést sejtet; széles körű analitikát és kategóriá-

kat: ezt meg is kapjuk. Bőséggel szerepelnek a kötetben pszichológiai, didaktikai (tantervelméleti, mérésmethodikai stb.), de főként nyelvpedagógiai (alkalmazott didaktikai) kérdések, amelyek ezekkel a multidiszciplinákkal több aspektusból, gyakran szokatlanul öntörvényűen foglalkoznak. A KER egésze tehát nem tesztfejlesztési vagy vizsgatechnikai taxonómia, hanem tantárgypedagógiai elegy, amely – a számunkra nehezen felismerhető teleológiai cél és koncepció hiányában – nem képes vegyületté nemesedni. (Elemzésünkben a magyar fordítás 2002-ben megjelentetett kötetének 317 oldalát használtuk a lapszámok megjelölésekor.)

Az *első* fejezet a nyelv- és nyelvvoktatás-politikai környezet feltárásával kijelöli az érintettek körét, valamint bemutatja az elvárásokat: a nyelvi cselekmények kontextusát. Vizsgálatunk szempontjából semleges szöveg, ráfogás lenne azt állítani, hogy nyelvpedagógiai vagy éppen vizsgatechnikai megnyilvánulás. A *második* fejezet viszont már valóban (nyelv)pedagógiai jellegű, hiszen elméleti alapvetésnek tekinthető, hogy cselekvésközpontú nyelvtanulásban/nyelvtanításban keresi a tökéletesedést. Ugyanitt szól a kompetenciákról, amelyeket üdítően tágabban értelmez, mint általában az angolszász nyelvpedagógia. Némileg átértelmezi a kommunikatív kompetencia fogalmát, a nyelvi készségek is más taglalásban jelennek meg, ami hol hiányérzetet, hol logikai zavart kelt. Szinte minden későbbi téma felvillan előre: az élethelyzetek (tartományok, témák, szituációk), feladatok és stratégiák, a kompetenciák és az értékelés, valamint a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamata. A *harmadik* fejezetet a szintleírások sajátították ki, elveik, logikájuk, értelmezésük egyértelmű. Teszttechnikai szempontból igen fontos fejezet, de a tanulási/tanítási folyamatnak is igen fontos célképzetei szerepelnek itt: karakterében tehát vegyes. A *negyedik* fejezet tárja fel legrészletesebben a nyelvhasználat kontextusát: itt az egyes tartományok, a hozzájuk kapcsolódó helyszínek, intézmények, személyek, tárgyak, események, műveletek, szövegek szerinti csoportosításban kísérlet történik a valós élethelyzetek enciklopédikus megragadására, befogására és szolgálatba állítására. (Comenius és Apáczai Csere János, a francia enciklopédisták és mások óta minden tudományág, közte a pedagógia is, számos kísérletet tett erre, főként a tudásátadásban. Egy nyelvközpontú világleírás kizár más kódrendszereket és a mondattá sem szerveződött gondolatokat is: az enciklopédikus teljesség megragadása pedig reménytelen vállalkozásnak tűnik.) A kommunikatív nyelvi tevékenységek és stratégiák taxonomikus felsorolásával ez a fejezet az egész KER lényegi fejezete, amely mind részletességében, mind mélységében, mind a megoldások finomságában a legtöbb újdonsággal és eredetiséggel bővíti el az olvasót. Karakterét tekintve ez is vegyes típusú fejezet, amennyiben rengeteget nyújt a vizsgafejlesztőknek kipróbáláson alapuló analitikájával, de nem nélkülözhető általános tantárgypedagógiai szempontból sem mint a harmadik fejezetben már egy másik aspektusból vázolt célképzetek folytatása. Az *ötödik* fejezetben térünk vissza a kompetenciák részletes tárgyalására, amely tágabb körű elemzést jelent, mint ahogy az általában a tantárgypedagógiákban szokásos.

Éppen ezért ez a fejezet a KER egyik legeredetibb szakasza, amely módszertani szempontból többet mond a többinél mind a gyakorló nyelvtanárnak, a nyelvtanulónak pedig kiváltképp. Karakterében a fejezet mégis mindkét urat szolgálja: mind a nyelvpedagógiai, mind a vizsgataxonómiai leírásokat is erősíti.

Nagyjából itt érkeztünk el a kötet valamivel több mint feléhez, ahonnan a továbbiakban részletes vizsgafejlesztési taxonómiák bemutatására már nem kerül sor (kivéve a Függelékét). Itt van az az inflexiós pont, amikor a szerzők úgy érezhették, hogy a befogadókra zúdított rács táblázatokat, vagyis az operacionalizált céltevékenységeket didaktikai tanácsok segítségével kellene felhasználóbaráttá varázsolni. Erre a négy fejezetre vár az a nehéz köteletség, hogy ezt az irdatlan mennyiségű és nyomasztó hatású, felszecskázott elváráshalmazt (a 'mire képes' – 'can do statements'-fragmentumok halmazát), mint kikötői kalauzhajók az óriás óceánjárót, bevontassák a taníthatóság és tanulhatóság kikötőjébe. Ettől a ponttól fogva a hátralévő négy fejezet tisztán nyelvpedagógiai: a *hatodik* a tanítás/tanulás mikéntjével kifejezetten metodikai alapon foglalkozik; a *hetedik* a feladatközpontú nyelvtanítás szemléletébe ágyazva javasol további megoldásokat; a *nyolcadik* tantervi kérdéseket feszeget; a *kilencedik* pedig a mérés-értékelés témaköreit hozza vissza. Közben a KER kétdimenziós térképe, remélhetően terepasztallá változott, amelyet a 2. ábrában láttunk. Így is maradt még számos olyan elem, amelyet ki kell majd emelnünk a takarásból.

2.

Fejezetek sorszama	Fejezetek címei	Fejezetek jellegzetességei: általános nyelvpedagógia vs. vizsgatechnológia	Fejezetek leegyszerűsítve
1.	A KER politikai és oktatási háttere	Általános , semleges	Miért?
2.	Az alkalmazott megközelítés	Vegyes : a nyelvpedagógia túlsúlyával	Honnan?
3.	Közös referenciaszintek	Vegyes : a vizsgatechnika túlsúlyával	Meddig?
4.	Nyelvhasználat és a nyelvhasználó/nyelvtanuló	Vegyes : a vizsgatechnika túlsúlyával	Miben?
5.	A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái	Vegyes : a nyelvpedagógia túlsúlyával	Mi célból?
6.	Nyelvtanulás és nyelvtanítás	Nyelvpedagógia	Milyen alapon?
7.	Feladatok és szerepük a nyelvtanításban	Nyelvpedagógia	Hogyan?
8.	A nyelvi választékkinálat bővítése és a tanterv	Nyelvpedagógia	Mit?
9.	Mérés és értékelés	Nyelvpedagógia	Mennyire?

2. ábra. A KER fejezeteinek karaktere

A fenti fejezet annak bizonyítására szolgált, hogy a KER olyan nyelvpedagógiai referenciális elegy, amely látszólag jobban táplálja a vizsgafejlesztőket, mint a tanárokat, tanárképzőket vagy éppen a nyelvtanulókat. A 2. ábrában bemutatott végeredmény viszont arra mutat rá, hogy a kötet egészére ez nem igaz: bőséggel tartalmaz olyan elméleti és gyakorlati nyelvpedagógiai tételeket, amelyek elkerülhették az érintett szakemberek figyelmét. Ilyeneket mutatunk be a következő fejezetekben, amelyek érvelése, láttató ereje képes lehet a címben szereplő „félreismert” kifejezést „fel nem ismert”-re módosítani.

3.3. A KER koncepcionális mássága: az általános kompetenciák rendszere

Már elhagyták a magyar iskolarendszert azok a tanárok, akik nekifuthattak egész szakmai életüknek a nevelés – oktatás – képzés és a benne elhelyezendő képesség – készség – jártasság trió fejlesztésének megértésével; didaktikai konstruktivitásuk segítségével művelési sorokba rendezésével; és következetes, szabálykövető alkalmazásukkal. Az elképzelés az volt, hogy a „képeségek az egész folyamatban, az ismeretek elsajátításában és alkalmazásában együttesen fejlődnek” (Nagy 1984: 60). Mi bajunk lehetne ezzel, hiszen Nagy Sándor korabeli rendszerében már minden jelen volt, ha más hangsúlyokkal is: a tevékenységközpontúság, tanulóközpontúság, permanens nevelés stb. Ami még nem volt jelen: az inter-, multi- és transzdiszciplináris tudományágak eredményeinek kritikai beszüremkedése a neveléstudomány akkor még viszonylag zárt, hagyománytisztelő világába. Most is a pályán vannak viszont azok a pedagógusok, akiket hallgatókorukban vagy fiatal tanárként az ezredforduló környékén szinte elárasztottak a magyar neveléstudomány csúcsteljesítményeinek számító nevelésfilozófiai, nevelélméleti és didaktikai művek (Zsolnai 1996, Falus és mtsai 1998, Nagy 2000). Ezek a monográfiák természetesen más-más feladatokra vállalkoztak, mégis képesek voltak arra, hogy a jelen pedagógiai gondolkodást jelentős mértékben befolyásolják, akár filozófiai, akár konkrét didaktikai, akár rendszer-szemléletű fogalmi hálózataikkal, értékítéleteikkel, önmagukra is reflektáló metalátásmódjukkal. E művek befogadottsága, ismertsége ma is, döntően az olvasó közösségek (graduális és posztgraduális diákság, szaktanárok, [minősített] kutatók stb.) felkészültségétől függ: elvontságuk foka szelektál.

Vajon miért van szükség a KER kapcsán erre az eszmefuttatásra? Főként azért, mert a KER, bár beismerten (North 2006) egy új szaknyelv kialakítására törekszik, léptenyomon használja a neveléstudomány, valamint rokon tudományainak terminológiáját, akkor is, ha ebben angolosan kompromisszumkész, igen gyakorlatias; nem kényszerít, csak közöl. Ugyanakkor a KER egésze tudatosságra, szakmai önismeretre, öntökéletesítésre nevel, amelynek alapja a fogalmi tisztánlátás. A jelenleg pályán lévő szakemberek mint szakértők érzékelhették volna először, hogy a KER-kompetencialeírások –

ahogy a készségeírások is – más szemléletűek, mint a fenti művekben rendkívüli egyéni leleményességgel kifejtett, újabb magyar elképzelések. Felfogásunk szerint általános és speciális kompetenciáink vannak, amelyeket a pedagógia a perszonalizáció és a szocializáció interakciójában alakít ki: eredményessége az egyén, illetve a faj túlélésének záloga. A fenti kompetenciák egyike sem működhet azonban kognitív képességek és készségek nélkül: ez biztosítja az információk feldolgozását és hasznosítását. Kognitív kompetencia nélkül nincs szándékos tanulás sem, tanulás nélkül pedig nem alakulnak ki a létfenntartáshoz szükséges speciális kompetenciák (vö. Nagy 2000: 35). A kognitív kompetencia kiemelten nem, legfeljebb szétszórta jelenik meg az alábbi, más szempontból viszont igen gyakorlatias és leegyszerűsített általános kompetenciák felsorolásában. A KER a következő négy, általános kompetenciát preferálja.

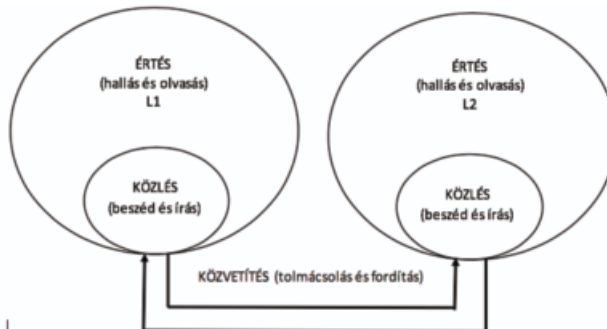
- A. *SAVOIR (Deklaratív tudás, az objektív tények ismerete)*. Esetünkben ez a világismeret (*knowledge of the world*) nem csak a saját világunkra vonatkozó politikai-földrajzi-demográfiai-gazdasági stb. ismereteket jelenti, hanem személyek, események, intézmények, kulturális történések rengetegét a világ körül, amelyeket, szerencsés esetben, szigorú kategóriákba zártan tartunk számon: tér-idő, ok-okozat, élő-élettelen stb. Többletként jelentkeznek azok a szociokulturálisnak nevezhető ismeretek, amelyek a társadalmi lét számtalan területén szabálykövető magatartásra sarkallnak (szokások, rítusok, viselkedések kulturálisan kötelező forгатókönyveinek betartása a mindennapi létben). Ebben a KER-ben (2002: 124) még csak szerényen jelentkezik az interkulturális kompetencia: olyan tudatosság, amely a saját és a célkultúra ütköztetésével alakulhat ki. (Mindezt anyanyelvünkön át és idegen nyelveken keresztül közelítjük meg: nem túlzás azt állítani, hogy a nyelvek jelentik belépőkártyánkat a valóságba.)
- B. *SAVOIR-FAIRE (Készségek és jártasságok: cselekedni tudás)*. Itt is szerepelhetnek szokások, viselkedések, de nem az ismeretük, hanem a tényleges megvalósításuk (*know-how*). Például: mit szabad és mit nem egy külföldinek egy idegen országban; az életben maradáshoz elengedhetetlenül szükséges „szokások”, rutinok; szakmai magatartásformák; a szabadidő eltöltésének elfogadott normái stb. – ugyanezek természetesen interkulturálisan is. Itt jelenik meg először az érzékenyítésen túlmenően a belépés a közvetítői szerepkörbe, amikor valaki képes túllépni a sztereotípiákon. (Elgondolkodtató, hogy akkor összességében mit is, mi mindent tanít az idegen nyelvek tanára?)
- C. *SAVOIR-ETRE (A személyiségi tényező, a személyiség minősége, fejlettsége)*. A magyar fordításban a másra lefoglalt, így nem transzparens 'egzisztenciális' kifejezés szerepel: ugyanez áll az eredetiben is. A magyarázat igyekszik egyértelművé tenni, hogy a motiváció, az egyén 'hozzáállása', attitűdje, gondolkodásmódja, jelleme, meggyőződései stb.: általában pozitív személyiségjegyei sokat nyomhatnak a latban. (Mégméréttél, és...)

D. *SAVOIR-APPRENDRE (Tanulási képesség)*. Itt jelennek meg először kifejezetten nyelvi és kommunikációs jelenségek az általános kompetenciák között, sőt, még az az elvárás is, hogy mindez tudatos legyen. Látszólag tarka a kép: fonetikai készségek, tudatosított tanulási készségek maximalista elvárásokkal, heurisztikus készségek (ellentmondás magában a fogalomban). Mélyebb összefüggésben könnyen felismerhetjük a nyelvtanítás történetében régóta ismert utánzási képesség, nyelvtani érzékenység és a felfedezései tanulás, a felismerés (*insight*) kategóriáit: így már könnyebben kezelhető ez a kompetenciaegyüttes.

Magyar főiskolákon és egyetemeken végzett szakemberek számára furcsa lehet az általános kompetenciáknak ez az „együttállása”, bár próbáltunk a leírásban explicit magyar–magyar közvetítéseket megvalósítani. Könnyebben felfogható a rendszer, ha a napi tanítási tapasztalatainkból indulunk ki, amely remélhetőleg tevékenységközpontú: a KER maga is ezt állítja a nyelvpedagógiai fejezetek fókuszába (KER 2002: 11). Benne a világtudás és a cselekvőképesség (mint a *know-it* és a *know-how*): tehát a „tudások”; a személyiség minősége pedig az attitűdöket jelenti. Ehhez a három általános kompetenciához kapcsolódik a tanulás mint megújulás, önmagunk felemelésének képessége: ez azonban csak lehetőség, amely a KER akármelyik általános kompetenciájának hiányában aligha sikerülhet.

3.4. A KER koncepcionális mássága: a készségleírások sajátosságai

Nyelvi tevékenységeinkben a nyelvi megnyilvánulásokat a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat szétválaszthatatlan egységében, nyelvi készségeinkbe ömlesztve jelenítjük meg, a személyiség „analog” (pl. hang) és „digitális” (pl. agyi műveletek) felületein. Hat készségterületet ismerünk: hallás- és olvasásértés, beszéd és írás, tolmácsolás és fordítás. Összevonva az azonos funkciókat, a fentiek az értés, a közlés és a közvetítés fogalmaival tehetők áttekinthetővé: így lesz a hatból három egymást felölelő és feltételező készség (Bárdos 1986: 53, 2000: 104). Értésünk: akár beszéd, akár olvasás, hatalmas birodalom a közléshez képest, de értés nélkül nincs közlés. A tolmácsoláshoz és fordításhoz viszont két nyelv értése és közlése a feltétel. Ezt a sémát szemlélteti az alábbi ábra.



3. ábra. Hat készség a minimum két nyelvben

A fentiekől eltérően a KER (2002: 18) recepcióról, produkcióról, *interakcióról* és közvetítésről beszél. Az interakciót eddig minden közlés sajátosságának tekintettük, viszont a KER egy ilyen résztulajdonságot („pars pro toto”) új, önálló kategóriaként kezel. Ez a fajta kiemelés azonban távolról sem új: érdekes módon az amerikai szakmetodikában jelent meg először, mégpedig a kommunikatívkompetencia-felfogás előzményeiben (Savignon 1972, Rivers–Temperley 1978: nyelvi kompetencia, nyelvi performancia ÉS interakció), viszont a klasszikus kommunikatívkompetencia-modellekben már nem szerepel (lásd következő fejezet). A KER szerzői mindössze annyit ismernek el, hogy a recepció és a produkció ’elsődleges folyamatok’ (KER 2002: 18), feltételei ugyan az interakciónak, de így az értés (recepció) és a közlés (produkció) minden más megnyilvánulása másodlagos kategóriává válik: csak közlések értelmezése és létrehozása. Mintha az interakció maga nem is lenne ugyanezek: értékek és közlések láncolatba fűzése. Olyan változás ez az eddigi szemléletben, amely csak akkor elfogadható, amennyiben sikerül bizonyítani, hogy mind a célrendszer, mind az értékelő rendszerek tervezésében és működésében érvényesíthető a különbség. A KER további magyarázata szerint a közvetítés nemcsak fordítás és tolmácsolás, hanem idetartozik minden olyan segítségnyújtás a nyelvtudáshiánnyal küszködőknek, mint a „körülírás, az összefoglalás vagy a jegyzetelés”. A gyakorló nyelvtanároknak és vizsgáztatóknak nyilván felmerül a valós kép: a fentiek aligha segítenek a nyelvszegénynek. „A forrásnyelvi szöveg átformálása” óhatatlanul felidézi a közvetítés veszélyeit: a befolyásolás lehetőségét, amely ugyan alapvető pragmatikai szabályok megsértését jelenti, de ettől még előfordul. Vajon meddig tágítható a közvetítés fogalma? Erre pontosabban majd a társkötet felel (CEFR, Companion Volume, 2018).

3.5. A KER koncepcionális mássága: a kommunikatív nyelvi kompetencia

A KER nyelvikompetencia-fogalma háromkomponensű: a nyelvi, a szociolingvisztikai és a pragmatikai aspektust hangsúlyozza. Ez a felfogás egyezik az eredeti Canale és Swain-féle kompetenciamodellel (1980), amelyet 1983-ban négykomponensűvé bővítettek. Felsorolásunkban felelevenítjük a hozzá köthető angol nyelvű terminológiát is: nyelvi kompetencia (nyelvhelyesség és fluens nyelvhasználat: *accuracy and fluency*); szociolingvisztikai kompetencia (társadalmilag elfogadható és illő nyelvhasználat: *acceptability and appropriateness*), szövegalkotói kompetencia (kohézív és koherens nyelvi megnyilvánulás: *discourse competence: cohesion and coherence*), stratégiai kompetencia (pl. elkerülési technikák: *avoidance techniques* stb. (Bárdos 2000: 94–95). Más helyütt mind a négy kompetenciát érintően, központi helyre állítottunk egy ötödiket: a kulturális kompetenciát (Bárdos 2002b: 13), mert mind a négy eredetiben jelen vannak a kulturális sajátosságok: a nyelvben (lingvisztikai kompetencia), a társadalomban (szociolingvisztikai kompetencia), a narratívákban (szövegalkotói kompetencia) és a kommunikatív stratégiákban egyaránt (stratégiai kompetencia).



**4. ábra. A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában
(Bárdos 2002b: 13)**

A KER tehát látszólag nem foglalkozik a túléléshez elengedhetetlen stratégiákkal (de következményeikben szerepelnek a „mire képes” állításokban) és a kulturális kompetenciával sem. A kulturális kompetenciát gyakran belepréselik a szociolingvisztikai kompetenciába, holott minden egyes nyelvi kompetenciát alkotó elem, szerintük is, egyszerre „ismeret, készség és jártasság összefonódása” (KER 2002: 16). A kulturális kompetencia maga is ismeretek, készségek és jártasságok összefonódásából áll, ráadásul meghatározó eleme a kommunikatív kompetencia másik négy, klasszikus tényezőjének. Általában a KER ábratáblái sokkal jobban hangsúlyoznak olyan komplex nyelvi-pragmatikai jelenségeket, amelyeket az elméleti fejezetek nem emeltek ki, pl. választékosság, a beszéd folyamatossága, a koherencia megteremtése stb. Az utóbbi létrehozásában például a személyes, közéleti, szakmai és oktatási tartományok vonzásában a nyelvi jelenségek külső kontextusa (helyszín, intézmény, személyek, tárgyak, események, műveletek stb.) lehet a legfontosabb jelentést létrehozó, a „szöveg” (*discourse*) értelmességét kiváltó elem. Nem kétséges viszont az a tény, hogy szinte lehetetlen a világ ilyen sokféleségét szűkmarkú elméleti bevezetőkből teljességgel ábrázolni.

A fenti három fejezetben arra kívántunk utalni, hogy a magyar nyelvpedagógiai és neveléstudományi hagyományok esetén a KER újdonságai csak kevésbé hatoltak be a fő célterületekre: a tantervek, a tanulás és tanítás módszerei, a tananyagok vagy éppen a nyelvtanárképzés szakterületeire. Jelentős metatudás halmozódott fel viszont azokban a nyelvtanároknak, akik vizsgáztatási gyakorlatuk miatt esetleg már tanításukban is érvényesítették a KER prioritásait.



3.6. A KER hatása, elterjedtsége

Bibliometriai adatok (Runnells–Runnells 2018: 22) szerint a KER (értsd „CEFR”) szóra a Google Scholar keresője az elmúlt több mint másfél évtized során 18 400 (!) találatot adott, az éves publikációk száma manapság már több mint kétezer, amelynek a fele a legismertebb 6-8 angol és amerikai szakfolyóiratban jelent meg. Ahhoz képest, hogy a KER nyelvsemleges, módszersemleges és természetesen nem előírás, hanem csak lehetőség, az EU már az első évtizedben olyan ajánlásokat tett a tagállamoknak, amelyekben gyakran szerepel az *are requested* kifejezés, vagyis hogy „kötelező”. Nem tételezzük fel, hogy az alkotóknak ez volt a szándéka (az ártatlanság vélelme), de elfogadjuk, hogy ez a nyelvközpontú világleírás a descriptorok stroboszkópjában láttatva egy valóságos Orbis Pictus: túl jól sikerült, már az első változatában is. Nem kétséges, hogy a KER szerzői arra törekedtek, hogy még a kontextusok is semlegesek legyenek (ami lehetetlen más kultúrákból szemlélve), nevelési értékei pedig egy új Európát sejtetnek, amely társadalmilag befogadó, segíti a kultúrák közti párbeszédet, a többnyelvűséget, sőt a tanulói autonómiát a permanens nevelődésben (ami még mindig lehetséges). Mindeközben szászámra készültek hatástanulmányok, amelyek pontosan feltérképezik a KER elterjedését, mind igazodási, mind földrajzi értelemben (ezek közül főként a mindössze 91 oldalas *The Implementation...*, 2013 című kiadványt ajánljuk, amelyben Magyarország is terítékre került, azért, mert a magyar „kis” nyelv, másutt nem beszélik, és az ország döntően monolingvális). Röviden: a KER főként Európában és Ázsiában terjedt el, globális hatása vitathatatlan. Ugyanakkor talán senkit nem lep meg, hogy a KER legkevésbé Angliára és Skóciára hatott (*splendid isolation* – vö. *Implementation 2013*: 45, 47, 51, 54) mindegy, hogy nyelvvizsgákról, tankönyvekről, tantervekről vagy tanárképzésről lett légyen szó. Mi lehet a KER népszerűségének a magyarázata?

A KER alapjául szolgáló kutatás a kilencvenes években olyan magasan volt a korabeli átlag fölött, hogy az eredmények, mint egy kiállítási tárgy, *l'art pour l'art* is gyönyörködtető, ráadásul hasznosak is. Ugyanakkor az olvasóhoz szóló bevezetőben (KER 2002: XIII) jelzik a szerzők, hogy „nem az a célunk, hogy a nyelvvel foglalkozóknak megmondjuk, mit és hogyan tegyenek. [...] A KER-nek nem feladata, hogy a felhasználók által kitűzendő célokat, vagy a követendő módszereket megszabja.” Bár a mondat kissé álszentnek tűnik, a felhasználóknál a „csak-azért-is” (vagy még inkább a „sültgalamb-effektus”) működött... Amúgy nehéz elhinnünk, hogy a teljes európai horizontot figyelembe vevő, oktatásért és kultúráért „felelős” szervezet (Council of Europe) csak azért tesz jelentős szellemi és anyagi erőfeszítéseket egy projektben, hogy az eredményeket a távolból csodálják. A bírálatok dacára a KER első változata világméretű áttörés a nyelvtanulás és a nyelvtanítás szükséges és kívánatos tevékenységi köreinek feltérképezésében. Nehezen adatható, de kimutatható változásokat idézett elő több ország nyelvpolitikájában, nyelvi tanterveiben, nyelvvizsgáiban, nyelvkönyveiben, nyelvtanárképzésében. Döbbenetes kontraszt, hogy az alkalmazott neveléstudomány más területein viszont szinte teljességgel ismeretlen.



4. A KER Társkötet (Companion Volume with New Descriptors, 2018)

Nem a semmiből jött létre ez az újabb elképzelés: az elszánt kutatást folyamatos KER-kritikák siettették, amelyek a laikus véleményektől (pl. miért kellene maláj kislányoknak a felmérésekben brit standardokkal szembesülniük) a szakmai bírálatokig terjedtek (pl. egyes descriptorok szövegezése hiányos és egyenetlen, nem következetes és nem áttekinthető, ami validitási problémákhoz vezethet). A következményeket távolabbról szemlélő kritikák között megjelentek a politikai jellegűek is: a KER az EU politikai céljait próbálja oktatásnak álcázni, mindezt a nemzetközi angol örve alatt: mit keres az európai hegemonia Ázsiában? Nem állíthatjuk, hogy a KER-közeli szakembereknek eszükbe sem jutottak ezek a csapdák (Beacco–Byram 2007, 2015), hiszen a nyelvi sokszínűség, többkultúrájú nevelés problémáival folyamatosan foglalkoztak. Ugyanakkor a szerzők túlnyomó többségének nincs ellenére egy ilyen hegemonia. A fejlesztői csapat figyelmen kívül hagyott minden ilyen gáncsoskodást: sokrétű, türelmes, megnyitási és minőségi kutatási eljárásokat egyaránt igénybe vevő módszerekkel kitartóan szecsakázták a nyelvi valóságot, és megvárták, hogy mit dob ki a gép. A társkötet egyik társszerzője több helyen leírja (North–Panthier 2016b: 20), hogy kutatásuk leegyszerűsítve két szakaszból állt: 2013–2014 – a KER leíró skáláinak ellenőrzése és kiegészítése, illetve a közvetítésre (*mediation*) fókuszáló kutatások (2014–2016). Terjedelmi okokból nem írhatjuk le részletes véleményünket másfél évtized felkavaró kritikáiról, ezért az ösztüzet a végeredményre: a társkötetre zúdítjuk, miközben azt reméljük, hogy egy erőd lángokban állva sem sülyed el...

4.1. A Társkötet maga

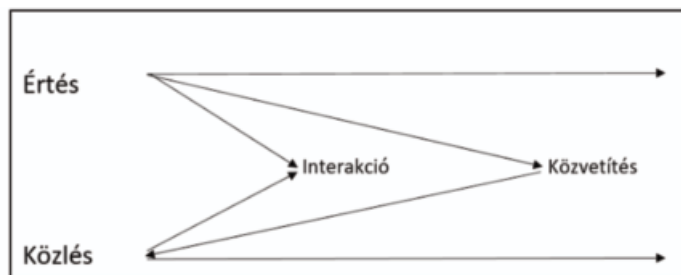
Mivel az új főcím *Társkötet új skálaleírásokkal*, így nem kap külön hangsúlyt, hogy eredetileg a NYELVEK közös európai referenciakeretéről volt szó (tanulás, tanítás, értékelés). Olyan sokféle tevékenység jelenik meg igen aprólékos bontásban, különösen a közvetítés fogalomköreiben, hogy a nyelv (értsd: nyelvi repertoárunk valamelyik nyelve) csak mint feltétel sodródik bele valamely tevékenységbe (ilyen például az az eset, amikor egy irodalmi művet a magam számára MEDIÁLOK). Ennek következtében az új kötet valóban nem fukarkodik a skálák, tematikus összesítések, élettartományok, kommunikációs kontextusok stb. alkotóelemeinek (descriptors) szaporításával: a 235 oldal összesen 161 ábratáblát vagy „rácst” tartalmaz, amelyeknek csak egytizede figurális ábra. A „főszöveg” 162 oldal, amiben eleve 106 ábratábla szerepel. A szerzők már nem bíbelődnek holmi nyelvpedagógiai fejezetekkel, ez irányú gondolataikat tömörítve, mintegy menet közben, minden alcím bevezetéseként adják elő a három fő fejezetben: kulcsfogalmak; a megújított, frissített projekt leírása és a KER-„skálák” most. Ehhez a fő részhez csatlakozik 9 függelék 71 oldalon, ebbe is jutott azért 55 táblázat: köztük az önértékeléstől a közvetítés különféle eseteire adott példák is szerepelnek (amelyek nem mellékesek); és listázások, hogy mi változott; vagy milyen forrásanya-

gokra támaszkodtak; vagy mi nem fért bele (amelyek valóban azok). Csak a változtatások felsorolása 16 pont (50–51), amelyek közül kettővel egyáltalán nem foglalkozunk (a jelnyelv és a kiskorú tanulók (7–10 és 11–15) számára külön válogatott skála-leírásokkal), mint ahogy a létrejött szövevénynek más, kevésbé fontos indáival sem.

Maga a jövevény, a vendég a háznál, olyan gyermek, aki tovább hordozza a KER genetikai hibáit és erényeit, de nem Istengyermek, hanem agyszülemény (*brainchild*), amely kiterjedt és hihetetlenül szorgos kutatóhálózatok lombikjában fogant. Nem is lehetett volna összegyűjteni a valódi frontvonalak részletes tapasztalatait megfelelő mélységben és méretekben (a piaci vizsgáktól az érettségiken át), noha történtek ilyen kísérletek (Ericson 2012, Martyniuk 2007). Megpróbáljuk a kritikai vizsgálatban kikerülni azt a csapdát, amelybe az előző mondatokban majdnem beleestünk: az új KER nem vizsgafejlesztők számára készült szinte megoldhatatlan feladatgyűjtemény, hanem egy főként Európában fejlesztett, de globális (közoktatási) változtatásokra törekvő „vezérfüggvény”, amely az oktatás, a társadalmi normák és elvárások, más kultúrák olyan mértékű befogadására sarkall, amely most még, a hajlandóság híján elképzelhetetlennek látszik. A változtatások filozófiai, neveléseméleti és pszichológiai megalapozottsága egyelőre gyenge lábakon áll, de a való világ változásai nem nagyon törődnek a tudományokkal. Az új KER pozitívumaival: a varázslatos, „titkos kerttel” (a skálaleírásokkal) csak kevésbé foglalkozunk; előbb azokat a gócpontokat ragadjuk ki, ahol továbbra is hiányosságokat, furcsaságokat tapasztalunk.

4.2. A KER Társkötete: kommunikatív nyelvi tevékenységek

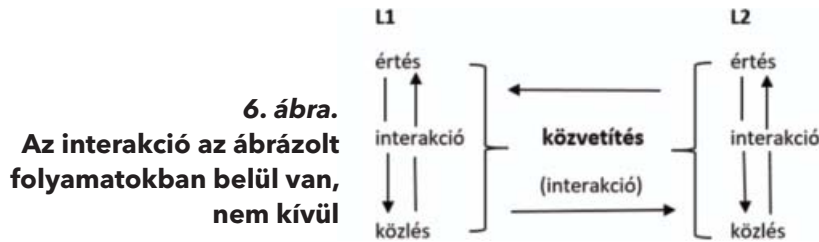
Az új célok mind relevánsak: többnyelvű, interkulturális és inkluzív nevelés; segítő társadalom, amelynek minden tagja aktív társadalmi cselekvő (*social agent*); vegyes kultúrájú, befogadó demokrácia stb., ám ezekből a kötelezően optimista oktatáspolitikai elképzelésekből visszatérni szűkebb szakmánkba nem könnyű, viszont a régi KER miatt muszáj. Ráadásul a szerzők felelevenítik az 1998-ban már hírhedtté vált és az eredeti KER-be be sem került ábrájukat az interakció és közvetítés ikonikus megerősítésére. Milyen hibákat vélünk felfedezni ezen az emblematikus és immáron minden előadásban szereplő ábrán?



5. ábra. A Társkötet emblematikussá vált nonszensz ábrája

- Nem szerepelnek benne a nyelvek (L1, L2, L3... Ln).
- A nyilak iránya értelmezhetetlen, ugyanis
- az interakció az ábra szerinti egyetlen irány miatt önmagában való, immanens; a közvetítés pedig az ábra szerint nem indulhat közlésből.
- Hová tart a két párhuzamos nyíl?
- Ikonikusan nem érvényesül, hogy értés nélkül nincs közlés, és hogy e kettő nélkül nincs közvetítés.

A korábban bemutatott 3. ábra már szemléltette az értés, közlés és közvetítés hierarchiáját, egymásra és egymásba épülését. Az interakció belső, elengedhetetlen, állandó szerves része az értés és közlés folyamatos oszcillálásának, váltakozásának, egybefonódottságának; még akkor is, ha történetesen a közlés tilos (pl. színházban a közönség). Az interakciót lehet, de nem érdemes külön kiemelni, mert egyfolytában, kikapcsolhatatlanul működik (legalább a belső beszédben). A nyelv funkciója és működésének bizonyítéka az információcsere, amely jelenleg „interakció” néven hatalmasodott el. A KER ábrája alapján csak sejthetjük, hogy a közvetítés is interakció. Meggyőződésünket ikonikusan a 6. ábra szemlélteti.



A 6. ábrán azonban csak két nyelv közötti közvetítés látható. Mindez nem elegendő ahhoz a kiterjesztéshez, amelyet a Társkötet megfogalmaz. Amennyiben ezt a kiterjesztést csak a maga szikár valóságában, a nyelvek felől kívánjuk megközelíteni, akkor formálisan a következő – és csak ennyi – történt (lásd 7. ábra.).

	<p>1. Magyarázat, értelmezés, egyszerűsítés, átalakítás stb. (pl.: szülő-gyermek; tanító – gyermek; képzett – képzetlen stb., illetve 2+n ugyanazt a nyelvet használó, egyenrangú személy.)</p>
	<p>2. Tolmácsolás, fordítás (valamint a velük rokonítható, két nyelv közötti tevékenységek, pl. kivonatolás, ismertetés, átirás, szinkron és követő tolmácsolások, informális tolmácsolás stb.)</p>
	<p>3. Többnyelvű közegben az információtól elzárt személy(ek) segítése, támogatása megértéssel, empátiával, jó szándékkal; pl. tanácsadás. (Egyetlen idegen nyelv-tudatlant sem hagyunk hátra.)</p>

7. ábra. A közvetítés lehetséges irányultságai a nyelvi repertoárokban

Erre a leegyszerűsítésre a közérthetőség miatt volt szükség: könnyebb erre a három lehetőségre alapozva felfogni a társadalmi tevékenységeknek azt a gazdag formavilágát, amelyet a kutatók egy ideális, többkultúrájú, többnyelvű, befogadó demokrácia képzetéből deriváltak, voltaképpen egyetlen szigorú szabály alapján: hasznos tevékenység legyen.

4.3. A KER Társkötet: a közvetítés fogalmának kiterjesztése

A társkötet szövegét jegyző szerzők már egy korábbi jelentős tanulmánykötetükben (North–Piccardo 2016a: 16) kísérletet tesznek arra, hogy e „gazdagabb” modell létrehozását interdiszciplináris alapon magyarázzák, mivel a közvetítés ősi, szinte primitív fogalom, amely mindig is létezett, és később szakmákká vált, pl. diplomácia, kereskedelmi tárgyalások, tanácsadás stb. Mélyebb vizsgálódásuk során arra jutottak, hogy a közvetítés (mediálás) fogalma voltaképpen „a filozófiában gyökeredzik, nevezetesen a német idealizmusban és a dialektikus materializmusban. Hegel számára a gondolkodás maga közvetítési folyamat, olyan absztrakt művelet, amellyel a tudást megszerzzük. Ehhez a nézethez adták hozzá Marx és Engels azt a társadalmi dimenziót, amelyben a mediálás egyfajta viszony az egymással szemben álló jelenségek, valamint a társadalmi erők között. A közvetítésnek ez a kettős természete forrásként szolgált és tükröződött számos bölcsész- és társadalomtudományban.” Ezt mintha már hallottuk volna valahol... Ugyanezen a lapon (2016a: 16) már jobban egyet tudunk érteni Vygotsky (számukra csak 1978) emlegetésével, aki lehetővé tette az átlépést a pszichológia és pedagógia világába azzal, hogy elméletileg bizonyította, hogy a társadalmi interakció alapvető szerepet játszik a kogníció kifejlődésében. „Vygotsky szerint minden fogalom kétszer jelenik meg: először társadalmi, majd később egyéni szinten, vagyis a magasabb mentális funkciók társadalmi eredetűek és természetűek, amelyeket pszichológiai és kulturális eszközök közvetítenek (különösen a nyelv): az emberi képességek szociális konstrukciók.” Többoldalnyi, nyelvészetileg gyakran következtelen fejtegetés után arra jutunk, hogy a mediálás mindaz, ami közvetít társadalom és egyén között. Ergo: a nyelvhasználatban is mindenképp fölé áll. Szerencsére ezeket a egyes színvonalú elemzéseket nem bocsátották a skálákat (descriptorokat) összeállító, és a józan empiria alapján álló (szigorú szabály, hogy hasznos tevékenység legyen) „köz-nép” rendelkezésére, így a „titkos angolkert” a 161 ábratáblában tárul fel a türelmes és időmilliomos vizsgálódók számára. A fenti fejtegetések alapján *bármi és minden felfogható mediálásnak, így a fogalom relatívvá vált*, nem ragadható meg genus-species típusú meghatározással: a relativizmus csapdájába esett.

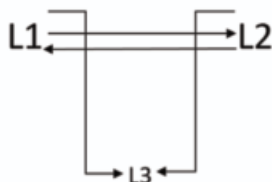
A Társkötet és a vele kapcsolatos szakirodalom számos meghatározást kínál a mediálás fogalmára: ezek közül az egyik tényleges szöveg a következő (Companion 2018: 103). „A közvetítés során a tanuló/felhasználó mint társadalmi cselekvő (*social agent*) hidat ver és segíti a résztvevőket abban, hogy közösen teremtsék meg és adják is tovább

a jelentést: időnként ugyanabban a nyelvben, máskor egyik nyelvből a másikba (*cross-linguistic mediation*). A fókuszban a nyelv áll, olyan folyamatokban, mint például a kommunikáció és a tanulás tereinek és feltételeinek megteremtése; együttműködés az új jelentés létrehozásában; mások bátorítása arra, hogy hozzanak létre és értsék meg az új jelentéseket, és az új információkat megfelelő formában továbbítsák. A kontextus lehet szociális, pedagógiai, kulturális, nyelvi vagy szakmai.” Más meghatározások etikai és humanitárius irányba fordulnak, amikor kiemelik, hogy a mediálás mindig *kötelesség, ha egy szereplő, bármilyen okból, nem fér hozzá valamilyen információhoz*. Az előszó azt is elismeri (22), hogy a szövegek, a fogalmak és a kommunikáció közvetítéssel történő megsegítésére olyan közvetítési technikák szükségesek, amelyek egyben plurilingválisak is. A Társkötet megírásának fő oka a mediálás kategóriáinak korábbi, hiányos és szűkös leírása volt. Az alaposan kiterjesztett, példaként szolgáló kategóriák (*illustrative descriptors*) egyértelműen a plurilingvális, interkulturális és egyben inkluzív nevelést kívánják szolgálni. Az olvasó számára az bontakozhat ki a szövegekből és a kategórialeírásokból hosszabb távon, hogy a többnyelvű (*multilingual*) országokban a plurilingvalitás egy lehetőség az egyén számára, hogy nyelvi repertoárját bővítse, fejlessze. Ebben a kiszélesítésben már nem kötelező az autentikus (anyanyelvi) hangzás elsajátítása, bármilyen nyelvváltozat megteszi. Ha a mediálás végképp leáll, akkor jön a kézzel-lábbal, amely kategóriákat szintén ki akarták dolgozni, de a példákat bemutatók (*informants*, 28) nem tudtak megállapodni egységes és elfogadható paralingvisztikai jelekben. A fentiek csak arra utalnak, hogy történeti távlatból a nyelvsajátítás és nyelvtanulás ismert kettősségéből ismét a piactéri-kikötői (‘elsajátítós’) és nem a kolostori (‘tanulós’) hagyományok kerülnek előtérbe. Ugyanakkor, bizonyos értelemben, több országban mintha csak most fedeznék fel a közvetítő nyelv fogalmát.

A továbbiakban a Társkötet következetesen csak a négy nagy „élettartománnyal” dolgozik: egyéni, társadalmi, szakmai és oktatási. Némi részleghajlással úgy véljük, hogy a szövegek (*discourse*), a kommunikáció, a fogalmak és a stratégiák mediálása az utóbbiban a leginkább hatékony. Az iskolai mediálás funkciója a nevelés, a mobilitás és a másság harmóniájának megteremtése tantervi és más pedagógiai reformok segítségével. A nyelv elsajátítása, az elsődleges is, itt válik egy életközösség elfogadott normájává: ez az a hely, amely teret nyit és hidat kínál az időegység alatti jelentős nyelvi – és egyéb – teljesítmények megvalósítására egy jelentősen diverzifikált, mégis információcserére kényszerülő kisebb közösségben, amelynek mindig nagyobb a megtartó ereje. Milyenné is váltak a fejlett nyugat-európai iskolák az utóbbi két évtizedben? Multi- és plurilingválissá, többkultúrájúvá, amelyekben az angolnyelvűség mint globális csiszolópapír *lingua franca*; illetve ezzel szemben állva, az egyetlen nemzeti nyelv és kultúra primátusa egyformán uniformizál. Valójában a nemzetközileg egységesített és standardizált tesztrendszerek is károsak; illetve nem elvszerűek, nem demokratikusak, mert nem vehetik figyelembe a helyi kontextusokat: sem térben, sem kultúrában, sem műveltségben.



Az új KER ideológiája kényszerhelyzetből fakad, mert az európai nyelvekben hátrányos helyzetű bevándorlók megtartása és átnevelése érdekében a mediálás bármilyen formája jól jöhet: ezért indokolt a határtalan kiterjesztés. Le kell hajolni a nyelvileg és kulturálisan szegények (de honnan nézve) eléréséhez, mert ez a többségi kultúra megőrzésének egyetlen lehetősége. Hízogó lenne, de tévedés azt hinni, hogy kétségbeesett emberek azért hagynak hátra mindent, hogy egy globális, angol nyelvű, EU-szemléletű túlélési gyakorlatot hajtsanak végre az EU határain belül, hogy utána meghódíthassák a világot. Ennek az illúzióknak a felszámolására még nem került sor.



8. ábra. Idegennyelv-szegénység

Ugyanakkor az is illúzió, hogy „csak” magyarként meghúzzhatjuk magunk Európában, mint az egyik L3 nyelv (és majd lehajolnak hozzánk): a hollandok kevesebb mint 10%-a, az EU-átlag pedig 40% körül ismerte el, hogy csak egyetlen nyelvet beszél (Eurobarometer 386 2012). Ugyanez a szám az Egyesült Királyságban 64% (ez még náluk érthető), Magyarországon 67% (ami viszont érthetetlen a történelmi dimenzió nélkül; Bárdos 2009).

5. A Társkötet jelentősége: inspiráció és jövőkép.

A Társkötet impozáns, hatalmas vállalkozás, a modern idők kategóriatana, sok iterálással, átfedéssel. Ugyanazok a fogalmak többször is szerepelnek, de soha nem ugyanazzal a megfogalmazással. A szerzők sok vonallal rajzolnak: a hasonlóságok sokrétűsége szándékosan a hypertextjellegét támogatja. Számos olyan leírás szerepel benne, amit mintha még nem is validáltak volna (márpedig igen, lásd például a forrásműveket [44]). Némely leírásban egy egész szakma jelenik meg, máshol az ismétlődések közhellyé silányulnak. Ugyanakkor az is világosan látható, hogy az egész neveléstudomány, de különösen a nyelvpedagógia számára megkerülhetetlen mű született, amely inspiráló, elérhető és megvalósítható célképzeteket: jövőképet mutat azoknak az országoknak is, akik még azt hiszik, hogy döntően egynyelvűek maradhatnak. Most kell megteremteni azt a nyelvtanáráképzést, amelyben a jelöltek csak olyan nyelvi jelenségekkel foglalkoznak, amelyek a való világban a leggyakrabban fordulnak elő. Most kell az iskolai tevékenységekben közösen feltárt új jelentéseket megfejteni és továbbadni. Most kell a diákok, szülők, tanárok, oktatáspolitikusok számára jól látható

célokot kijelölni. Most kell az együttélési kompetenciánkat – vegyes kultúrájú társadalmunkban – kohézióvá fejleszteni. Most kell a magyarországi nyelvi repertoárokat figyelemmel kísérni a multilingválisól a plurilingvális érzékenység felé vezető úton...

Önök bizonyos mértékig megismerkedhettek a Társkötet ideológiájával, fogalmi újításaival, de a több mint ezer „mire képes” állítással nem. Ezek képezik a Társkötet fő erényét: a befektetett munkát. Ennek eredménye a vonzónak feltüntetett „titkos kert”: a hasznos tanulás és tanítás világának analitikus ábrázolása a példázatoknak tekinthető skálaleírásokban. Ezeket kell minden érintettnek elolvasnia, hogy legyen mit követnie, és legyen mi ellen védekeznie. A Társkötet óriási humán erőfeszítés révén kegyelmi állapottal megváltott, mélyen emberi mű, ezért tökéletlen. Csakúgy, mint ez a tanulmány.

IRODALOM

- Alderson, J. C. (2002, ed.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Alexander, L. G. (1978): *Mainline Beginners*. London: Longman.
- Alexander, L. G. – Van Ek, J. A. (1977): *Systems Development in Adult Language Learning: Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bárdos, J. (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. In: Lukacs, J. – Tettamanti, E. (eds.) *Language Teaching in Hungary*. National Institute of Education. Budapest: OPI Bulletin, 50–91.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, 8/1, 5–18.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok* (Nyelvpedagógiai kalandozások). Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2009): Pazarló magyarok: nyelv- és kultúrávesztéseink történetéből. *Iskolakultúra*, 19/3–4, 129–137.
- Beacco, J. C. – Byram, M. (2007): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C. – Byram, M. et al. (2015): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Comenius, J. A. (1631): *Ianua Linguarum Reserata Aurea*. Amsterdam (1665-ben is).
- Comenius, J. A. (1648): *Linguarum methodus novissima*. Opera I. 1–292. (Újra kiadva 1957-ben, Prague: Academia Scientiarum Bohemo-Slovakia.)

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing (Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-of-reference-languages>)
- Erickson, G. (2012): *National Assessment of Foreign Languages in Sweden*. Gothenburg, Sweden. https://www.gu.se/digitalAssets/1274/1274582_Nat_Assesment_of_Foreign_Lang_in_Swe.pdf
- Eurobarometer 386 (2012): *Europeans and their languages*. European Commission, http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_en.htm.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani információs Központ Kht. ISBN: 963 204200x. (2002) (A helyet és a fordító nevét nem tartották szükségesnek rögzíteni.)
- Lado, R. (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Martyniuk, W. – Noijons, J. (2007): *Executive summary of results of a survey on the use of CEFR at national level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe.
- Morrow, K. (2004, ed.): *Insights from the CEFR*. Oxford: Oxford University Press.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: CUP.
- Nagy József (2000): *XXI. századi nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatásemélet alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- North, B. (2006): *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. (Author Content, Researchgate.net, publication 251995323, 1–12) Zürich: Eurocentres Foundation.
- North, B. – Schneider, G. (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. *Language Testing*, vol. 15, 217–262.
- North, B. – Piccardo, E. (2016a): *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, 1–62. (Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department) Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. – Panthier, J. (2016b): Updating the CEFR Descriptors: The Context. *Research Notes*, Issue 63, 16–23, Cambridge: Cambridge English Language Assessment, UC.
- North, B. – Docherty, C. (2016c): Validating a Set of CEFR Illustrative Descriptors for mediation. *Research Notes*, Issue 63, 24–30, Cambridge: Cambridge English Language Assessment, UC.
- Ogden, C. K. (1930): *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*. First Edition: London: Kegan Paul, Trubner and Co.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (Újra kiadva, Harper, OUP, 1968.)
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.

- Runnells, J. – Runnells, V. (2019): Impact of the CEFR – A Bibliometric Analysis of Research from 1990–2017. *CEFR Journal – Research and Practice*. Japanese Association of Language Teaching (JALT) 18–32.
- Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Stevens, P. (1968): *English 901*. London: Collier Macmillan. (English Programme)
- The Implementation of The CEFR for Languages in European Education Systems*. (2013): Directorate–General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, Brussels. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Trim, J. L. M. – Richterich, R. – Van Ek, J. A. – Wilkins, D. A. (1973): *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe (később, 1980, Oxford: Pergamon).
- Trim, J. L. M. (1977): *A European Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
- Valax, P. (2011): *The CEFR for Languages. A Critical Analysis of its Impact on a Sample of Teachers and Curricula within and beyond Europe*. (PhD Thesis) University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Van Ek, J. A. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- Van Ek, J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. – Alexander, L. G. (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Vergilius (i.e.33; 1967): *Aeneis*. II/9. Budapest: Magyar Helikon.
- Weir, C. J. (2005): Limitations of the CEFR for Developing Comparable Examinations and Tests. *Language Testing*, 22/3, 281–300.
- West, M. P. (1927): *New Method Readers*. Calcutta: Longmans, Green and Co.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

LUKÁCSI ZOLTÁN - FÜKÖH BORBÁLA

A tantervi hatékonyság vizsgálata az egyetemi szaknyelvoktatásban

Progress monitoring in English for specific purposes in tertiary education

This study reports on findings from longitudinal research into a compulsory three-semester English for specific purposes (ESP) training programme at a Hungarian university. The particular importance of the added value of the instruction derives primarily from the obligatory nature of ESP training and from the academic requirement of a state-accredited language exam at level B2. The institute where the research was conducted introduced a standardized test for progress in 2013 in order to collect reliable information about student language development and instructional efficiency (Lukácsi 2015, 2016a). In the absence of an entrance examination in ESP, this test was used to place students into study groups. The common-item non-equivalent groups design provided useful feedback about the efficiency of the instructional programme (Füköh 2016, 2018, Lukácsi 2016b). In addition, a questionnaire was compiled to learn more about the feasibility of the curricular goals. A total of 199 took the ESP test at the beginning and at the end of language instruction and completed the questionnaire. Our research findings provide informed insights into how the curriculum could be redesigned in order to better cater for student needs.

Keywords: progress monitoring, ESP, language learning gains, students' voices, curriculum design

Bevezetés

Kutatásunk egy magyarországi felsőoktatási intézményben jelen lévő 3 féléves kötelező angol szaknyelvi kurzus hosszmetzeti mérésére alapul. Az intézményben képzési követelményként megjelenő szaknyelvoktatás kötelező jellege, valamint a kimeneti nyelvvizsga-követelmények miatt a képzésért felelős tanszéknek megbízható információval kell rendelkeznie a hallgatók bemeneti és kimeneti szaknyelvi szintjéről: a képzés hozzáadott értékéről. Ennek érdekében jelen kutatás két, egymás komplementerének tekinthető mennyiségi és minőségi adatforrásra támaszkodott. Mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív kutatás alanyai a felsőoktatási intézmény egy adott szakirányhoz tartozó hallgatói voltak, akik tanulmányaikat a 2015/16-os tanév első félévében kezdték.

A hallgatók nyelvi szintfelmérésére és a hozzáadott érték megállapítására az intézmény egy standardizált hosszmetzeti nyelvi és motivációs mérést vezetett be 2013-ban (Lukácsi 2015, 2016a). Nyelvi felvételi hiányában a nyelvi mérés eredményei alapján kerültek a hallgatók tanulócsoportokba. A tantervi célkitűzések megvalósíthatóságának felmérése érdekében a hosszmetzeti nyelvi mérést kérdőívvel egészítettük ki, amellyel

nyitott kérdésre adott válasz formájában gyűjtöttük a hallgatói javaslatokat az egyetemi szaknyelvoktatás hatékonyságának növelésére. A kevert módszerű pedagógiai vizsgálat alapján felépített tanulmány szerkezete elkülönítve mutatja be a kutatás kvantitatív és kvalitatív szakaszait. A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszerekkel végzett két része egymás kiegészítésének tekinthető, a keverés módja szekvenciális felépítést mutat (Creswell 2009: 14). A tantervi háttér bemutatása után a hosszmetzeti nyelvi mérés és a kevert típusú kutatások módszereit és hasznát tárgyaljuk, majd bemutatjuk a hallgatók hosszmetzeti nyelvi mérésének eredményeit, és a mérést kiegészítő nyitott kérdésre adott válaszaikat és értelmezésüket. Kutatási eredményeink alapján végül javaslatot teszünk a tantervi differenciálásra, amely elengedhetetlenül fontos a hallgatók egyéni fejlődési céljainak megvalósításához.

A tantervi háttér

A kutatás színhelyéül szolgáló felsőoktatási intézmény kiemelkedő figyelmet fordít a hallgatók szaknyelvi képzésére: a tantervi és a kimeneti nyelvvizsga-követelmények közt is fontos szerepet játszanak az idegen nyelvek. A vizsgált szakirányon alapképzésben tanuló hallgatók, akiknek a szakterülete megkívánja az idegen nyelvek magas szintű ismeretét, képzési követelményként vesznek részt összesen hat félévnyi szaknyelvoktatásban. Kimeneti követelményként pedig két B2 szintű államilag akkreditált szakmai tartalommal bővített nyelvvizsga jelenik meg, melyből egy helyettesíthető egy általános C1 szintű (felsőfokú) nyelvvizsgával. Az intézmény szaknyelvoktatásért felelős szervezeti egysége az alábbi nyelveket kínálja a hallgatók részére: angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol. A két szakmai tartalommal bővített B2 szintű államilag akkreditált nyelvvizsga megszerzése kihívást jelent a hallgatók többségének (Fekete–Csépes 2008: 13), valamint nagy felelősséget ró a szaknyelvoktatásban részt vevő oktatókra.

A szaknyelvoktatást biztosító tanszéken jelenleg elfogadott nyelvoktatási modell keretében az adott szakirányon tanuló hallgatók 3 + 3 féléves felosztásban heti 4 órás intenzitással tanulnak két idegen nyelvet a képzésük időtartama alatt. A hallgatók különböző nyelvi szintű tanulócsoportokba sorolása a képzés elején szintfelmérő alapján történik. A három félévből az első kettőben gyakorlati oktatásban részesülnek, mellyel megalapozzák szaknyelvi tudásukat, a harmadik félévben pedig kifejezetten vizsgacentrikusan készülnek az adott szaknyelvi tanulmányaik lezárására. Ez az utolsó félévi oktatás egy hibrid tanegység keretén belül történik. A szaknyelvi kurzus ugyan gyakorlati óra, azonban kollokviummal zárul. A szaknyelvi kollokvium beszédképesség, olvasásértés, nyelvhasználat és írásképesség feladatokból áll, és az intézményben elérhető akkreditált vizsgarendszerek alapján került kidolgozásra (vö. Lukácsi–Fűköh 2018). Ez a kollokvium viszonylag új keletűnek számít, első alkalommal a tanulmányaikat a 2017/18-as tanévben megkezdők számára volt kötelező a 2018/19-es tanévben. Jelen



tanulmányban vizsgált csoportok tehát három féléves gyakorlati képzésben vettek részt, melyhez a vizsgálat idején még nem a kollokvium, hanem az itt bemutatott bemeneti és kimeneti mérés társult. A kollokvium tantervi hatásáról vagy ennek eredményeképp a hallgatók nyelvvizsgázási hajlandóságáról jelenleg nem rendelkezünk tudományosan megalapozott információval.

A két idegen nyelv merev 3 + 3 féléves felosztásban történő oktatása az újonnan bevezetett kollokvium kapcsán is vet fel oktatásszervezési problémákat, de a tantervi szabályozás differenciálatlansága már korábban is felszínre került, ugyanis az elmúlt években egyre ritkább, hogy a hallgatók két idegen nyelv olyan szintű tudásával érkeznek a felsőoktatásba, melyhez egységesen a három-három félévig tartó képzés szükséges a B2 szint eléréséhez. A hallgatók bemeneti nyelvi szintjének mérése alapján Lukácsi (2016a) differenciált tananyagra tett javaslatot. Véleménye szerint a legalacsonyabb érték alatt teljesítő hallgatók ne kerülhessenek a szaknyelvi képzésbe, számukra alacsonyabb nyelvi szinten kezdett 4 + 2 bontás bevezetését és a nyelvórák számának növelését tartja indokoltnak. Füköh (2016, 2018) az angol nyelvet harmadik nyelvként tanulók körében végzett vizsgálatokat az intézményben. A nyelvi mérést kiegészítő gazdasági szakirányon tanuló hallgatókra adaptált motivációs kérdőív Török és Csizér (2007) angol szakos hallgatók körében végzett kutatása alapján készült. A hosszmetzeti kutatás a nyelvi és motivációs szint összefüggését, valamint ezek változását vizsgálta, és rámutatott, hogy az egyes nyelvtanulók közötti nagymértékű egyéni különbségek miatt az egyes alcsoportok egyéni mintázata nem mutat hasonlóságot az átlagos nyelvi fejlődéssel és a motivációs szint változásával (vö. Dörnyei 2005, 2009, Waninge–Dörnyei–De Bot 2014).

Jelen tanulmány ugyanezen hosszmetzeti mérés és az azt kiegészítő, a tantervvel és annak megvalósításával kapcsolatos hallgatói visszajelzések alapján tesz javaslatot a tantervi differenciálásra, amely több szempontból növeli a szaknyelvoktatás hatékonyságát. Egyrészt figyelembe veszi a hallgatók egyéni fejlődési céljait és javaslatait, másrészt a felsőoktatási intézmény hosszú távú stratégiai céljainak megfelelően a szakmai tartalom és a szakmához szükséges készségek megerősítésére fókuszál, harmadrészt pedig felkészülésnek tekinthető a kutatás és tanulmány írásának időpontjában jogszabályban rögzített 2020-as felsőoktatási bemeneti nyelvvizsga-követelményeket érintő változásokra.

Szakirodalmi áttekintés

A pedagógiai mérésben a fejlődéskövetéses hosszmetzeti vizsgálatok az egyéni belüli zajló változások feltárását célozzák meg úgy, hogy a tanulóról különböző időpontokban adatokat gyűjtenek (Csapó 2007: 322). Az egyénenként rögzített adatok jellemzően nemcsak a tanuló saját fejlődését tükrözik, hanem a fejlődés okait is feltárják (Csapó 2007: 325), illetve visszajelzést adnak a képzés egészéről, annak hatékonyságáról is



(Foegen–Espín–Allinder–Markell 2001: 227). A szakirodalom szerint a rendszeresen ismétlődő mérés önmagában is pozitív hatást gyakorol a tanuló fejlődésére (Fuchs–Fuchs–Hamlett–Ferguson 1991, Gersten–Keating–Irvin 1995, Good–Jefferson 1998, Jones–Krouse 1988) és segíthet a személyre szabott oktatási programok kidolgozásában (Clarke 2009: 31). A fejlődéskövetés során nem feltételezhető, hogy a kutatás résztvevői a vizsgált szempontból változatlanok maradnak, ezért az adatfelvételi hullámok közötti kapcsolatot az itemek, a feladatok vagy a konstruktum szintjén kell biztosítani. Bár számos tanulmány javasolja teljes feladatsorok változatlan ismétlését, vizsgabiztonsági szempontból nem szerencsés ugyanannak a mérőeszköznek az ismételt használata (Csapó 2007: 323, Humphreys–Haugh–Fenton–Smith–Lobo–Michael–Walkinshaw 2012: 9). Kolen (2007: 45–49) két olyan adatfelvételi tervet mutat be, amelyben eltérő feladatsorokat egy közös itemcsoport kapcsol össze. A longitudinális vizsgálatok nehezen orvosolható módszertani hiányossága, hogy a többször végzett adatfelvétel és az adatfelvételek közötti időben bekövetkező, a kutatás résztvevőit érintő változások miatt a mintavétel szűkül, illetve akár torzulhat is. Az adatfeldolgozás során a kutató utólagosan kizárhatja azokat a résztvevőket, akik egy adott adatfelvételtől hiányoztak, vagy végérvényesen kiestek a kutatásból. Ez szükségszerűen kisebb mintához vezet, azonban annak a veszélyét is magában hordozza, hogy a vizsgálati szempontból lényeges vonás is hamis képet mutat. Egy egyetemi hallgató adott tárgyban mutatott fejlődését nehéz nyomon követni akkor, ha másik tárgy miatt vagy oktatásfüggetlen okból kiesik a képzésből. Még súlyosabb a probléma, ha a minta szűkülésének az oka szisztematikusan összefügg a vizsgált változóval. Az iskolai környezetben végzett kutatásoknak ezt a sajátosságát Csapó (2007: 331) úgy fogalmazza meg, hogy „[a]z évfolyam-kohorszból ugyanis ki lehet esni, míg a születési kohorszból nem”.

A longitudinális vizsgálatok során alkalmazott kvantitatív módszerek rendkívül elterjedtek nyelvi méréssel kapcsolatos kutatásokban. Egyrészt ezek a módszerek nélkülözhetetlenek az érvényesség és a megbízhatóság megállapításához a kutatáson alapuló tesztfejlesztési folyamatokban, másrészt pedig kiválóan alkalmasak nagy populációk nyelvi mérése során felvett adatok statisztikai elemzésére (Chapelle–Enright–Jamieson 2008). A tisztán mennyiségi kutatások egyik fő célja hipotézisek tesztelése, melynek során az adatfelvétel és az elemzés folyamata objektív (Mackey–Gass 2005). A nyelvi mérés és értékelés körében a kvantitatív adatfelvétel és elemzés kifejezetten népszerű, hiszen a nagy mintán felvett adatok alkalmasak az általánosításra, a kutatások replikálhatók, és az eredmények ellenőrizhetőek (Mackey–Gass 2005: 43–46). A statisztikai adatelemzésen alapuló kutatások mellett azonban az elmúlt megközelítőleg 25 évben egyre inkább megfigyelhető a kvalitatív kutatási módszerek elterjedése (Lazaraton 2003, McNamara–Hill–May 2002, Richards 2003). Lazaraton és Taylor (2007) a statisztikai adatok korlátaira és emellett a kvalitatív adatok hasznosságára hívják fel a figyelmet. A minőségi adatfelvételen alapuló kutatások nem számszaki jellegűek,



hanem szubjektív megfigyelésen alapulnak. Ezek a kutatások jellemzően nyílt végűek, így a folyamat során használt kötetlen kategóriákkal puha adatok – úgy, mint az adatközlők kognitív folyamatai, érzelmi és benyomásai – feltárására alkalmasak. A két módszer nem válik el egymástól élesen, leginkább egy kontinuumon képzelhetők el, ahol azok többféle keveredése lehetséges (Mackey–Gass 2005: 5). Annak ellenére azonban, hogy a két kutatási módszer eltérő vonásai jól kiegészítik egymást, a minőségi és mennyiségi adatok egyetlen tanulmányba történő integrálása módszertani szempontból előnyös és javallott, a kevert típusú kutatások csak a 21. század elején kezdtek elterjedni az alkalmazott nyelvészet és a nyelvi mérés területén (Tsushima 2015: 107). Mennyiségi és a minőségi adatok együttes gyűjtése és egyetlen tanulmányban való elemzése, a tudományos kutatás több szakaszába történő integrálása erősíti a kutatás érvényességét (Creswell–Plano Clark–Gutmann–Hanson 2003: 212). A kevert módszerű kutatások egyik erőssége a triangulálás, mely arra szolgál, hogy keresztellenőrizze a megállapítások érvényességét, miközben ellensúlyozza a különböző módszerekhez kapcsolódó torzításokat. A kevert módszerű kutatásokban tehát a különböző módszerek egymás komplementereiknek tekinthetők, mivel az egyik módszer eredményeinek elemzése és magyarázata egy másik módszer eredményeivel kiegészítve és összehasonlítva történhet (Jang–Wagner–Park 2014: 129).

Kutatási kérdések

A felsőoktatásban zajló szaknyelvi fejlesztést vizsgáló hosszmetzeti tanulmányunk elsődleges kutatási kérdése:

Mennyire hatékony a tantervben meghatározott módon folytatott szaknyelvoktatás a kutatás helyszínéül választott felsőoktatási intézményben?

Az elsődleges kutatási kérdést a tanulmány kevert módszertana és elkülönülő tartalmi síkjai miatt két alkérdésre bontottuk, melyeket elkülönülve vizsgálunk és válaszolunk meg:

1. Hogyan változik a hallgatók nyelvtudása a szaknyelvi képzés végére a bemeneti szinthez képest?
2. Milyen javaslatokat fogalmaznak meg a hallgatók a szaknyelvoktatás hatékonnyabbá tétele érdekében?

A kutatás módszere

Tanulmányunkban a tantervi hatékonyság megvalósulásának vizsgálatához kevert típusú kutatást alkalmaztunk. A hallgatók nyelvi szintfelmérése és a hozzáadott érték megállapítására standardizált nyelvi mérőeszközt használtunk, amely alkalmas arra, hogy megmutassa a hallgatók nyelvi fejlődését; emellett a kérdőívünk nyitott kérdése lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók saját szavaikkal megfogalmazhassák érzéseiket, gondolataikat és javaslataikat a szaknyelvoktatás hatékonyságának növelésével kapcsolatosan. A két adatfelvételi módszerrel gyűjtött adatok egymást megerősítik, és

így komoly alapot szolgáltatnak a következtetéseink levonására. A kutatásban alkalmazott szekvenciálisan egymásra épülő kvalitatív és kvantitatív szakaszok összekapcsolása az eredmények értékelésében jelenik meg (Creswell–Plano Clark 2011: 77).

Az egyetemi szaknyelvi oktatás eredményességének a mérésére irányuló vizsgálatunkhoz a képzés kezdetén és végén, 2015 szeptemberében és 2016 decemberében vettünk fel adatokat. Az adatfelvételben a vizsgált szakirányú képzést látogató valamennyi hallgató, így a teljes populáció részt vett. A nyelvi teszt – a korábbi szintfelmérő vizsgákhoz hasonlóan – három vizsgarészből állt: (a) beszédértésből, (b) olvasásból és (c) nyelvhasználatból. Vizsgabiztonsági okokból a két teszt azonos feladatot nem tartalmazott. Egy kereskedelmi forgalomban elérhető szaknyelvi vizsgarendszer bocsátott az egyetem rendelkezésére ismert nehézségű feladatokat a kutatás céljára. Ezekkel az éles vizsgán kalibrált feladatokkal a hallgatói teljesítmények összehasonlíthatósága biztosított volt egy vizsgaidőszakon belül a populációban és vizsgaidőszakokon keresztül is. A közös itemekkel közvetetten kapcsolt adatfelvételi terv (Kolen 2007: 47–49) szerint felvett adatokat a modern tesztelmélet OPLM-modelljével elemeztük (Verhelst–Glas–Verstralen 1995). Az eredményeket Van der Schoot (2009) javaslatának megfelelően nem százalékban fejeztük ki, hanem egy 100 és 400 pont közötti skálára helyeztük. A következetesen visszaforgatott, így állandó standardok meghatározása is ezen a skálán történt 2014 tavaszán. A két eredménysort a valódi pontérték-egyenértékűsítés módszerével hasonlítottunk össze (Lord 1980). A hallgatók a vizsgarész standardjához képest elfoglalt helyzetük szerint értelmezték tudásszintjüket, illetve eredményeiket érdemjegy formájában is megtudták. Mivel a képző intézmény számára a hallgatói képességszint szerint differenciált visszajelzést csak a szaknyelvi képzést követően, annak eredményességét visszatekintve vizsgálva lehetséges adni, az adatfeldolgozást retrospektív elemzési technikával végeztük (Boncz 2015: 96).

A hallgatók nyelvi fejlődésének hosszmetzeti mérésére alkalmazott kutatás kvalitatív szakasza a kimeneti nyelvi méréssel egy időben történt. Mivel a vizsgált hallgatói csoport szakirányának megfelelően a 3 féléves nyelvi képzés után újabb 3 félévig folytatja nyelvi tanulmányait, a képzés első etapjának végén fontosnak tartottuk, hogy nyelvi szintjük változásainak megismerése mellett feltárjuk a véleményüket és javaslataikat az egyetemi szaknyelvoktatással kapcsolatban. Ennek érdekében a kutatás ezen szakaszában kvalitatív adatokat vettünk fel a kimeneti nyelvi méréshez kapcsolt nyitott kérdésemellett keresztül. A szaknyelvoktatással kapcsolatos javaslatokat a tantervi hatékonyság felől közelítettük meg, ugyanis már korábbi vizsgálatok eredménye alapján felmerült a differenciálásra való igény (Fűköh 2016, Lukácsi 2016a), valamint a tanszék előre fel kívánt készülni a 2020 szeptemberétől felsőoktatási bemeneti követelményként megjelenő [423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról] B2 szintű nyelvizsga megváltozott nyelvtanulási környezetet teremtő kihívásaira. A hallgatói kérdőívhez hozzáadott nyitott kérdés tehát az angol nyelvi vezetővel egyeztetve történt, és a válaszok alapján levont következtetések reményeink szerint a helyi adott-



ságokat figyelembe vevő egyetemi szintű oktatáspolitikai természetű döntések alapjául szolgálhatnak. A papíralapú kérdőív magyar nyelvű volt, a kitöltése közvetlenül a nyelvi teszt után történt. A nyitott kérdés és a hozzá kapcsolódó utasítás a következő volt: *A következő kérdésre a válaszát röviden fejtse ki. Milyen javaslatok vannak az egyetemi szaknyelvi oktatás hatékonyságának növelésére?* A képzés végi mérésben részt vevő másodéves hallgatók mindegyike kitöltötte a kérdőívet, és véleményt formáltak az egyetemi szaknyelvoktatás hatékonyságáról. A válaszok minősége és részletessége változó volt, a hallgatók összesen 4973 szóban fogalmazták meg javaslataikat. A válaszokat MaxQDA szoftver (VERBI Software, 2016) segítségével elemeztük, azaz feltártuk, hogy milyen tematikus kategóriák jelennek meg a válaszokban, valamint ezeken keresztül a hallgatóknak milyen elképzeléseik vannak a hatékonyság növeléséről.

Eredmények

Az eredmények bemutatásakor először az angol szaknyelvi teszt két hullámban felvett adatainak számszaki elemzését tárgyaljuk. Ezt követi a kérdőíves vizsgálat minőségi adatelemzése.

A kvantitatív kutatás eredményei

A vizsgált szakirányra felvételt nyert hallgatók közül 286 elsőéves töltötte ki az angol nyelvi tesztet. A populáció a szaknyelvi képzés végére 199 másodéves hallgatóra szűkölt. A hallgatóság csökkenésének és így a kutatási populáció zsugorodásának az oka a tanegységek teljesítésének hiánya, illetve a hallgatók megváltozott karriercéljából adódó egyetemi lemorzsolódás volt. A képzést el nem végző hallgatók adatait az eredményekből utólag kiszűrtük annak érdekében, hogy azok torzító hatása ne érvényesüljön. Az így szűkített populáció vizsgarészekre bontott nyelvtudásszint átlagait az 1. táblázat tartalmazza. Az 1. táblázatban az átlagok mellett zárójelben a társított mérési hibák, a javasolt felvételi minimumszint (Lukácsi 2016a: 17) és a kimeneti követelményként meghatározott standardok is szerepelnek.

	Empirikusan mért értékek		Javasolt küszöbszintek	
	Képzés kezdeti átlag (mérési hiba)	Képzést záró átlag (mérési hiba)	Javasolt minimum	Standard
Beszédértés	204,86 (2,98)	213,94 (4,31)	152	223,93
Olvasás	265,20 (3,51)	273,18 (3,92)	151	268,14
Nyelvismeret	225,24 (4,53)	231,19 (2,97)	227	256,50

1. táblázat. A populáció mért nyelvtudásszintje és a szaknyelvi képzés elvárásai



Az 1. táblázat szerint az elsőéves hallgatók mindhárom mérési egység tekintetében átlagosan elérték a képzés kezdetén elvárandó minimális nyelvtudásszintet. A javasolt minimumhoz viszonyított képességszint szerint az olvasáskészségük volt legerősebb, ezt követte a beszédértés, a nyelvismeret pedig a megállapított bemeneti követelmény szintjén volt. A képzés kezdetén a hallgatók nyelvtudása elmaradt a kimeneti céltól a beszédértés és a nyelvismeret vonatkozásában, olvasáskészségük viszont átlagosan a megcélzott szinten volt. Az átlagos elsőéves hallgatónak tehát a beszédértés és a nyelvismeret fejlesztésére volt szüksége a képzés során, az olvasáskészség pedig szintfenntartást igényelt. A képességszintbecslések szerint mindegyik vizsgarész átlagértéke emelkedett a képzés során, azonban a változás csak a beszédértés és az olvasás esetében bírt statisztikai jelentőséggel [$t_{\text{beszédértés}}(197) = 2,565, p < 0,01$; $t_{\text{olvasás}}(198) = 2,352; p < 0,05$]. A szaknyelvi képzés végén az átlagos képességszint az olvasás esetében érte el az elvárt szintet, a beszédértés és a nyelvismeret tekintetében azonban – a képzés kezdetén megfigyeltékhez hasonlóan – elmaradt attól.

Az egyetemen korábban, a nyelvi képzés kezdetén végzett besorolási tesztek mérései szerint (Lukácsi 2016a) a hallgatóság nyelvi szint tekintetében három csoportra volt osztható. A jó, közepes és gyenge képességszintű hallgatók a három mért vizsgarész és a nyelvtudás egésze szempontjából a jelen tanulmányban vizsgált populáció esetében is statisztikai jelentőséggel bíró különbséget mutattak a képzés kezdetén [$F_{\text{beszédértés}}(2, 195) = 26,164, p < .001$; $F_{\text{olvasás}}(2, 196) = 29,768, p < .001$; $F_{\text{nyelvismeret}}(2, 196) = 39,192, p < .001$; $F_{\text{nyelvtudás}}(2, 196) = 52,564, p < .001$]. A Ryan–Einot–Gabriel–Welsch range teszt minden esetben mindhárom csoportot egymástól eltérőnek mutatta. A csoportokra bontott képességszint és fejlődés vizsgálata indokolt volt annak érdekében, hogy láthatóvá váljon a szaknyelvi képzés hozzáadott értéke a kezdeti nyelvtudásszint függvényében. A 2. táblázat tartalmazza a csoportok vizsgarész átlagait és zárójelben a társított mérési hibákat a képzés kezdetén, végén, valamint a fejlődés irányát és ütemét.

		Gyenge	Közepes	Jó
Beszédértés	Képzés kezdeti	186,60 (6,06)	200,96 (2,78)	233,99 (3,40)
	Képzést záró	200,06 (8,77)	209,14 (5,82)	238,29 (5,71)
	Fejlődés	13,45 (6,86)	8,18 (6,15)	4,30 (4,32)
Olvasás	Képzés kezdeti	241,11 (6,77)	263,16 (3,31)	300,32 (4,53)
	Képzést záró	256,66 (7,00)	264,72 (5,90)	305,75 (5,37)
	Fejlődés	15,54 (5,72)	1,55 (6,08)	5,42 (5,59)
Nyelvismeret	Képzés kezdeti	190,90 (8,97)	222,19 (4,27)	275,51 (3,57)
	Képzést záró	216,99 (5,57)	221,80 (2,92)	261,70 (4,42)
	Fejlődés	26,08 (6,60)	-0,38 (4,98)	-13,81 (4,84)

2. táblázat. A csoportok mért nyelvtudásszintje és a szaknyelvi képzés során elért fejlődés



Hogyan változik a hallgatók nyelvtudása a szaknyelvi képzés végére a bemeneti szinthez képest?

A 2. táblázat alapján a kutatási alkérdésre azt a választ adhatjuk, hogy a képzés kezdetén a jó képességű hallgatók mindegyik mért készség tekintetében elérték a képzés végére kitűzött célt. A közepesek olvasáskészség átlaga felelt meg a kimeneti követelményeknek, a gyenge képességűek pedig minden vizsgarészen fejlesztést igényeltek. A populációra érvényes képzési cél a képességszint szerinti csoportosításban már nem tartható, hiszen a jó képességű hallgatóknak – a kimeneti célokat figyelembe véve – csak szintfenntartásra van szükségük, míg a közepes és gyenge képességű hallgatóknak vizsgarész specifikus, illetve globális fejlesztésre is.

A 2. táblázatból az is kiolvasható, hogy a képzés hozzáadott értéke, a populáció szintű változás a képességszint szerinti differenciálás után egyes esetekben eltűnik, vagy az iránya változik meg. A legmarkánsabb különbség a nyelvismeret esetében jelenik meg úgy, hogy a gyenge csoport határozottan fejlődik, a jó képességszintű hallgatók viszont veszítenek nyelvtudásukból. A csoportok eltérő fejlődési iránya miatt nem mutat változást a populáció nyelvismerete. A 2. táblázat adatai szerint a gyenge képességű hallgatók jellemzően fejlődnek, míg a közepes és jó képességűek tartják a szintjüket vagy veszítenek nyelvtudásukból úgy, hogy közben a képességszint szerinti csoportosítás változatlan marad. Statisztikailag szignifikáns fejlődést mutatott a gyenge csoport olvasáskészsége [$t_{\text{olvasás}}(75) = 2,716; p < 0,01$] és nyelvismerete [$t_{\text{nyelvismeret}}(75) = 3,953; p < 0,001$]. Statisztikailag szignifikáns tudásvesztést mutatott a jó képességű csoport nyelvismerete [$t_{\text{nyelvismeret}}(55) = 2,853; p < 0,01$].

A 3 féléves szaknyelvi képzés végén a jó képességszintű csoport mindhárom vizsgarészen, a közepes és gyenge képességszintű csoport hallgatói pedig az olvasás vizsgarészen elérték a standardként meghatározott kimeneti követelmény szintjét. A képzés kezdetén mértekhez képest ez csak a gyenge képességű csoport olvasáskészségében jelent változást.

A kvalitatív vizsgálat eredményei

A kutatási kérdés második alkérdésére a hallgatók válaszainak bemutatásán és elemzésén keresztül adunk választ.

Milyen javaslatokat fogalmaznak meg a hallgatók a szaknyelvoktatás hatékonyabbá tétele érdekében?

A tematikus elemzés során 12 téma köré csoportosítottuk a válaszokat, melyet három kategóriára osztottunk. A három elkülönülő kategória a) a szaknyelvi órák technikai feltételeivel, b) a szaknyelvi órák időpontjával és intenzitásával és c) a szaknyelvi órák tartalmával kapcsolatos igényekre és javaslatra fókuszált. A hallgatók a gondolataikat jellemzően kétféle formában fogalmazták meg. Egyrészt konstruktívan és pozitívan,

ötleteket adva, másrészt negatívumokat említettek, amelyek elkerülését a jövőben kívánatosnak tartanák. A nyelvi megformálás alapján elkülöníthető pozitív és negatív javaslatokon keresztül kirajzolódik, hogy minek a bevezetésével, illetve elkerülésével növelnék a hatékonyságot. A javaslatok eltérő nyelvi megformálását a 3. táblázat szemlélteti. Az idézőjelben közölt szövegek a hallgatók szó szerinti megfogalmazásainak részletei.

	Technikai feltételek	Időpont és intenzitás	Tartalom
Konstruktív javaslat	„jobb minőségű CD”, „informatikai eszközök” használatának bevezetése, „megfelelő technikai háttér megteremtése” (internet, hangfal)	„több órára lenne szükség”, „választható időpont”	„rendszeres számonkérés”, „több szakmai tartalom az első két félévben”, „önálló kiselőadások”, „összefüggő beszéd gyakorlása”, „több szakmai életben hasznos szituáció”, „életszerű helyzetek”, „angol nyelv kizárólagos használata”
Negatív javaslat	„ne kazettáról kelljen listeninget hallgatni”, „rossz minőségű magnók”, „ne a legrosszabb teremben legyen a nyelvóra, ahol kettesével padokban ülünk”	„ne legyenek reggel 8-as órák”, „késő délután ne legyen nyelvi óra”, „ne pénteki napon legyen a nyelvóra”	„a harmadik féléves anyagoknak nincs köze a 2 félév tankönyvéhez”, „amit otthon is meg tudunk csinálni, azt ne javítsuk órán”, „ne kelljen rohanni”

3. táblázat. A hallgatói kérdőívben felmerülő javaslatok kategóriái

A technikai felszereltség volt az a téma, amely majdnem minden hallgató szöveges válaszában helyet kapott, szinte szó szerinti egyezéssel ismétlődtek az internetkapcsolatra, projektorra, számítástechnikai eszközökre vonatkozó igények. Tipikus megfogalmazás volt „[a] megfelelő technikai háttér megteremtése fontos lenne”, amely arra utal, hogy a hallgatók alapvetően nem az oktatók IKT-kompetenciáját hiányolják, hanem az egyetemi szaknyelvoktatás tárgyi feltételeivel elégedetlenek. Ehhez hasonló a többi tárgyi feltétellel kapcsolatos elégedetlenség, mint pl. a rossz minőségű, kicsi vagy túl nagy tanterem, a kettesével padokba kényszerülés kifogásolása.

Ilyen, az oktatókon kívül álló, jellemző válasz volt még az önálló kategóriába sorolt időpont és intenzitás. A hallgatók többsége kifogásolta a szaknyelvi óraszámokat és azok intenzitását. Meglepő módon magasabb óraszámot szeretnének, vagy legalább sűrűbben előforduló alkalmakat. A jelenleg érvényes tanterv alapján a vizsgált szakirányon tanuló hallgatóknak heti 4 szaknyelvi órájuk van 2 × 2-es elosztásban, ehelyett



jelent meg gyakori igényként a 3×2 , 4×2 óra, esetleg az 5×1 , vagy ha a jelenlegi órakeret nem módosítható, akkor 4×1 órás gyakoribb alkalmakat szeretnének. Az egyik hallgató az alábbiakkal indokolta a magasabb óraszám iránti igényét: „Szerintem több órára lenne szükség, mivel ezen a szakon fontosnak tartom, hogy több idegen nyelven is beszéljünk magas szinten.” Ugyanzen kategóriába soroltuk az órák időpont-jával kapcsolatos igényeket, amelyek szintén a helyi tantervhez, de inkább az oktatásszervezéshez kapcsolódnak. A jelenlegi gyakorlat alapján nem lehetséges egyéni preferenciák alapján az oktató vagy az óra sávjának megválasztása: az órarendet a tanulócsoportha sorolás után központilag állítják össze. A hallgatók részéről nagy számban merült fel a késő délutáni vagy a kora reggeli órák kifogásolása, és a jogos igény arra, hogy saját maguk választhassák ki azt az időszakot, ami számukra a legoptimálisabb a sikeres tanuláshoz.

A szaknyelvi órák tartalma tekintetében magasan kiemelkedett a beszédképesség és az írásképesség fejlesztésének igénye, valamint a szaknyelvi tartalommal kapcsolatos magasabb elvárások. A beszédképesség terén jellemzően az angol nyelv kizárólagos használatát említették, a jó kiejtés gyakorlását, több kommunikációt és az önálló kiselőadások megtartását. Ezek mellett tipikus válasznak volt tekinthető a több szakmai tartalomra való igény, és a szakmai életben hasznos szituációk gyakorlása. Jellemző fejlesztési javaslat volt még a tankönyvvel és a hanganyag tartalmával kapcsolatban az, hogy „jobb”, „másik” tankönyvet szeretnének használni, „nehezebb listening”, azaz beszédértés feladatokkal. Kiemelkedő volt azoknak a válaszoknak a száma is, ami az első kettő és a harmadik félév tananyaga közti összefüggést hiányolta: „Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a tényleges szakmai anyagok oktatására, minőségére”, illetve „a harmadik féléves anyagnak nincs köze a két félév tankönyvéhez”. Az írásképesség fejlesztéséhez nagyobb számban szeretnének számonkérést, nagyobb hangsúlyt fektetnének a szövegalkotás gyakorlására és a szakmájukhoz kapcsolódó írásbeli műfajokra.

A hallgatók másik markánsan megjelenő igénye a számonkérések növelésére vonatkozott. Ez meglepő lehet az egyetemi hallgatók körében, de az óraszámok emelése mellett ez a második leggyakoribb, amin változtatnának. Kiemelik azt is, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a számonkérések rendszerességére és komolyságára: „Tanárnő nagyon jól csinálta azt, hogy folyamatosan adott házi feladatot, így rá voltunk kényszerülve a magunktól tanulásra is, viszont ezeket szigorúbban kellene ellenőrizni, és szigorúbb osztályozási rendszerre is szükség lenne.” Emellett nagy számban jelent meg a hallgatói autonómia erősítése, valamint az önálló munkára való igény, amelyet „órán kívüli” vagy „önálló feladat”-ként fogalmaztak meg. Látszik, hogy az egyetemi hallgatók már gyakorlott nyelvtanulónak tartják magukat, erről árulkodik a már fent idézett válasz: „amit otthon is meg tudunk csinálni, azt ne javítsuk órán”.

Összességében jól kivehető, hogy a másodéves egyetemi hallgatók tapasztalt nyelvtanulóknak (Jessner 2008) tekinthetők, jól felismerik az igényeiket, és meg is tudják

fogalmazni azokat. A negatív nyelvi megformálású válaszok is mind a szaknyelvoktatás hatékonyságával kapcsolatos valódi javaslatok, és nem jellemző rájuk mások hibáztatása – például oktatóval kapcsolatos kritikát nem fogalmaztak meg – ellenben számos olyan javaslatuk van, amelyek nehézségek nélkül beépíthetők a helyi tantervbe.

Következtetések és javaslatok

A két adatfelvételi hullámból álló fejlődéskövetéses vizsgálatunk elsődleges következtetése az, hogy a populáció egészét jellemző leírás (1. táblázat) nem alkalmas arra, hogy kellően differenciált képet adjon a hallgatók angol szaknyelvi előmeneteléről, illetve a nyelvoktatás hatékonyságáról. Nyelvi felvételi hiányában az elsőéves egyetemisták szakmai idegennyelv-tudásuk szerint három egymástól jelentősen eltérő csoportra oszthatók (2. táblázat). Az így létrejött viszonylag homogén tudásszintű csoportok eltéréseket mutatnak a képzés elején, a képzés során mutatott fejlődésük tekintetében, és a képzés végén is. A jó képességű hallgatók mindegyik mérési egységben elérték a kitűzött célokat, azonban a képzés során a nyelvtudásuk egészében nem emelkedett, a nyelvismeretük viszont specifikusan csökkent. A gyenge képességű csoport olvasása és nyelvismerete ezzel szemben kimutathatóan fejlődött, a közepes képességű csoport tudásszintje pedig minden vizsgarészen stagnált.

Az adatok elemzése arra enged következtetni, hogy az erősen standardizált képzés nem ad megfelelő választ az egyetemi tanulmányaikat jelentősen eltérő nyelvtudásszinttel megkezdő hallgatók igényeire. A tantervben rögzített azonos óraszám, azonos tanóra-gyakoriság, azonos tankönyv, azonos haladási ütem, azonos képzési és kimeneti követelmények segítik az órák szervezését, és lehetőséget biztosítanak a foglalkozások közötti átjárásra. Ugyanakkor a szaknyelvi képzés ebben a formában a jó képességű hallgatók számára legfeljebb a szintfenntartást szolgálhatja, míg a közepes és gyenge képességű egyetemisták fejlődését nem támogatja kellő mértékben.

A kellő támogatás hiányára mutatnak rá a kérdőív nyitott kérdésére adott válaszok is. A szaknyelvi kurzusok tartalmához kapcsolódó javaslatok arra engednek következtetni, hogy a hallgatók nem minden esetben elégedettek a tanterv hatékonyságával, és nagy számban fejtik ki véleményüket egy elvárt fejlesztés érdekében. Öröndetes látni, hogy a technikai háttérrel kapcsolatosan megfogalmazott hallgatói igényekre az adatfelvétel óta eltelt időszakban reagált a felsőoktatási intézmény. Jelenleg az egyetem tantermeinek közel 100%-a telepített számítógéppel, projektorral, vetítővászonnal, jó minőségű hangfállal felszerelt. Ez nagymértékben megkönnyíti az oktatók munkáját, és egyben kielégíti a hallgatók igényeit. Az informatikai támogatáson túl azonban érdemes felismerni, hogy a hallgatók által megfogalmazott javaslatok fontos részét képezik az egyetemi szaknyelvoktatással kapcsolatos változtatásoknak, fejlesztéseknek.

Annak ellenére, hogy a hallgatók a nyelvpedagógiában járatlanok, a válaszaik csoportosítása során kirajzolódni látszott az, hogy a javaslataik koncepciózusak és átgondoltak,



ugyanis olyan elemeket tartalmaznak, amelyek alulról felfelé irányuló kezdeményezésésként beépíthetők a szaknyelvi tanszék nyelvoktatási folyamatába. A javaslatok jól beleillenek azokba a funkcionális nyelvpedagógiai modellekbe (Bárdos 1992, Medgyes 1995), amelyek a tanár és a tanuló interakciójára alapulnak, és a különböző szinteken keresztül „a döntések egymásutánisága világosan követhető” (Bárdos 2000: 20). A válaszaik alapján jól látható, hogy a hallgatók aktív részesei kívánnak lenni a nyelvoktatási folyamat elemeinek úgy, mint a metodika, a tanterv és a tankönyv kiválasztása és alkalmazása, a célok és követelmények meghatározása, a tananyag kiválasztása és elrendezése, ennek bemutatása, gyakorlása, alkalmazása és értékelése.

A hallgatók saját magukról kialakult képe válaszaik alapján azt tükrözi, hogy a szaknyelvi tudásuk abban a fázisban van, hogy szükségleteik meghatározásánál a megszerzett ismereteik alkalmazását, a különböző kontextusokban való gyakorlás fontosságát hangsúlyozzák, azaz procedurális tudás (DeKeyser 2009) kialakítására vannak igényeik. Ezzel összefügg az a javaslatuk is, hogy a szaknyelvi órák ne heti 2 alkalommal, hanem nagyobb gyakorisággal és lehetőség szerint az általuk választott órasávban forduljanak elő. Minél kevesebb idő telik el ugyanis két gyakorlás között, és minél inkább a hallgatók igényeinek megfelelőek a körülmények, annál nagyobb az esély a deklaratív tudás procedurálissá válására (DeKeyser 2007, 2015).

Mind a nyelvi mérés eredményei, mind a szöveges válaszok arra hívják fel a figyelmet, hogy a szaknyelvoktatás hatékonysága csak akkor növelhető, ha egyrészt teret adunk a hallgatói autonómiának, és több otthon végezhető önálló feladattal támogatjuk a differenciálást, valamint rendszeres és gyakori számonkérést alkalmazunk. Ugyanebben az intézményben a 2017/18-as tanév második félévében végzett felmérésünk (Lukácsi–Füköh 2018) eredményei is hasonló eredményeket mutatnak: a hallgatók a nyelvi képzésük végére tervezett kollokviumot nem támogatták, helyette gyakori, rendszeres, komolyan vehető osztálytermi mérések iránti igényüket fejezték ki. Másrészt kulcsfontosságú annak biztosítása, hogy a hallgatók a képességszintjüknek megfelelő tankönyvből, illetve tananyagból tanuljanak. A 3 féléves szaknyelvi képzés 2 szakaszra való feldarabolása, a hallgatók visszajelzései alapján egymással nem összehangolt tananyag szerint haladás, a felvett adatok alapján láthatóan nem vezet nyelvi fejlődéshez.

Az előírások szerint zajló tantervbe ágyazott kutatás nem térhetett ki arra, hogy a tanórák számának vagy gyakoriságának differenciált változtatása, illetve a tankönyv nyelvtudásszinthez igazított megválasztása pozitív hatással lehet-e a képzés hatékonyságára. Alaptételként el kell fogadnunk, hogy a hallgatóság szaknyelvi fejlesztése a felsőoktatási intézmények feladata. A szakirodalomból ismert és elfogadott javaslat szerint az egyetemeken a szaktárgyaknak legalább egy részét célnyelven kellene oktatni a nyelvtudás fejlesztése és a motiváció erősítése érdekében (Nikolov 2011). Hasonlóan fontos a hallgatók fejlődésének és ezen keresztül a képzés hatékonyságának rendszeres

vizsgálata, lehetőség szerint több hullámban azonos hallgatóktól felvett adatok módszeres elemzésén és értékelésén keresztül. Jelen kutatásból az is látható, hogy az uniformizált képzés nem alkalmas differenciált fejlesztésre egy heterogén nyelvtudású populációban. A hatékony felsőoktatási nyelvtudásfejlesztés eleme kell, hogy legyen a hallgatóság nyelvtudásszint felméréssel történő felvétele és tanulócsoportha sorolása, a csoport igényeihez igazított képzés, az integrált – tehát szaktárgyakon keresztül történő – nyelvtudásfejlesztés, és a fejlődéskövetés, illetve a képzési hatékonyság rendszeres vizsgálata.

IRODALOM

- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet: a felsőoktatási felvételi eljárásról.
- Bárdos, J. (1992): *History of FLT and the content structure of the 'method' concept*. Veszprém, Magyarország: Veszprémi Egyetem.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Boncz Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Chapelle, C. A. – Enright, M. K. – Jamieson, J. M. (2008, szerk.): *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York, NY: Routledge.
- Clarke, S. (2009): Using curriculum-based measurement to improve achievement: A data-driven method provides the most reliable indicator of student progress in basic academic areas. *Principal*, 88/3, 30–33. http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p30.pdf
- Creswell, J. W. (2009): *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. – Gutmann, M. L. – Hanson, W. E. (2003): Advanced mixed methods research designs. In: Tashakkori, A – Teddlie, C. (szerk.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 209–240.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban: Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107/4, 321–355.
- DeKeyser, R. M. (2007): Situating the concept of practice. In: R. M. DeKeyser (szerk.) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–18.
- DeKeyser, R. M. (2009): Cognitive–psychological processes in second language learning. In: Long, M. – C. Doughty (szerk.) *Handbook of second language teaching*. Oxford, UK: Blackwell, 119–138.
- DeKeyser, R. M. (2015): Skill acquisition theory. In: Van Patten, B. – Williams, J. (szerk.) *Theories in second language acquisition* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 92–112.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2008): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útleveél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 18/10–11, 13–24. doi: 10.17543/ISKKULT.2018.10-11.13
- Foegen, A. – Espin, C. A. – Allinder, R. M. – Markell, M. A. (2001): Translating research into practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 34/4, 226–236. doi: 10.1177/002246690103400405
- Fuchs, L. S. – Fuchs, D. – Hamlett, C. L. – Ferguson, C. (1991): Effects of expert system advice within curriculum-based measurement using a reading maze task. *Exceptional Children*, 20, 49–66. doi: 10.1177/001440299205800507
- Fűkőh Borbála (2016): Nyelvismeret, nyelvtanulási motiváció és második idegen nyelv: a nyelvi és motivációs felmérés néhány tanulsága a BGE turizmus–vendéglátás szakos I. évfolyamos hallgatók egy csoportjában. In: Váradi Tamás (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2016*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 19–30.
- Fűkőh, B. (2018): Language learning gains and motivation of L2 and L3 learners of ESP. In: Lehmann, M. – Nikolov, M. – Lugossy R. – Szabó, G. (szerk.): *UPRT 2017: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 177–188.
- Gersten, R. – Keating, T. – Irvin, L. K. (1995): The burden of proof: Validity as improvement of instructional practice. *Exceptional Children*, 61, 501–519. doi: 10.1177/001440299506100602
- Good, R. H. – Jefferson, G. (1998): Contemporary perspectives on curriculum-based measurement validity. In: Shinn, M. R. (szerk.): *Advanced applications of curriculum-based measurement*. New York, NY: Guilford Press, 61–88.
- Humphreys, P. – Haugh, M. – Fenton-Smith, B. – Lobo, A. – Michael, R. – Walkinshaw, I. (2012): *Tracking international students' English proficiency over the first semester of undergraduate study* (IELTS Research Report 2012/1). <https://www.ielts.org/teaching-and-research/research-reports/online-series-2012-1>
- Jang, E. E. – Wagner, M. – Park, G. (2014): Mixed methods research in language testing and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 123–153. doi: 10.1017/S0267190514000063
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41/1, 15–56. doi: 10.1017/S0261444807004739
- Jones, E. D. – Krouse, J. P. (1988): The effectiveness of data-based instruction by student teachers in classrooms for pupils with mild learning handicaps. *Teacher Education and Special Education*, 11, 9–19. doi: 10.1177/088840648801100102
- Kolen, M. J. (2007): Data collection designs and linking procedures. In: Dorans, N. J. – Pommerich, M. – Holland, P. W. (szerk.): *Linking and aligning scores and scales*. New York, NY: Springer. 31–55.
- Lazaraton, A. (2003): Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*, 87, 1–12. doi: 10.1111/1540-4781.00175
- Lazaraton, A. – Taylor, L. (2007): Qualitative research methods in language test development and validation. In: Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng, L., Turner, C. E., Doe, C. (szerk.): *Language testing reconsidered*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press, 113–129.





- Lord, F. M. (1980): *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lukácsi Zoltán – Fűkőh Borbála (2018): Vizsgafejlesztés a magyar felsőoktatásban: Egy egyetemi szaknyelvi vizsga kidolgozása és fogadtatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 68/9–10, 42–63.
- Lukácsi, Z. (2015): Progress monitoring in business English at the Budapest Business School. In: Mihaljević Djigunović, J. – Letica Krevelj, S. (szerk.): *UPRT 2014: Empirical studies in English applied linguistics*. Zagreb: FF Press, 167–173.
- Lukácsi Zoltán (2016a): Értékeremtés a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi képzésében: Hogyan mérjük az oktatás megsegítésére. *Nyelvvilág*, 18/17, 5–18.
- Lukácsi, Z. (2016b): *Motivation and attainment in English for tourism among university undergraduates*. Poszterprezentáció a 13. EALTA Konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, T. – Hill, K. – May, L. (2002): Discourse and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 221–242. doi: 10.1017/S0267190502000120
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172/9, 1048–1057.
- Richards, K. (2003): *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Török Dóra – Csizér Kata (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 17/11–12, 38–49.
- Tsushima, R. (2015): Methodological diversity in language assessment research: The role of mixed methods in classroom-based language assessment studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 14/2, 104–121. doi: 10.1177/160940691501400202
- Van der Schoot, F. (2009): CITO variation on the Bookmark Method. In: Takala, S. (szerk.): *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Section I). Strasbourg, France: Council of Europe/Language Policy Division.
- VERBI Software (2016): MaxQDA (Version number 12). Berlin, Germany: Consult Sozialforschung GmbH.
- Verhelst, N. D. – Glas, C. A. W. – Verstralen, H. H. F. M. (1995): *One parameter logistic model OPLM. Computer software manual*. Arnhem: CITO.
- Waninge, F. – Dörnyei, Z. – De Bot, K. (2014): Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98/3, 704–723. doi: 10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x



CSIZÉR KATA - ÖVEGES ENIKŐ

Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei

Language learning autonomy and language planning: The results of a mixed-methods study

It has been repeatedly acknowledged in the Hungarian educational system that foreign language learning is still largely teacher-centered and students' autonomous learning behaviour is not always encouraged in formal settings (Asztalos–Szénich–Csizér, [to appear], Öveges–Csizér 2018). Therefore, the aim of the present investigation is to compare the results of two sets of data: first, the mapping of students' attitudes towards foreign language learning autonomy and its relation to other important individual difference variables, and second, the description of language policy regulations pertaining to foreign language learning autonomy. In order to fulfill this aim, a small-scale mixed-methods study was designed. Quantitative data involve two datasets (each N = 53) that summarize self-reported questionnaire data collected from students. As for the qualitative part, the National Core Curriculum and frame curricula were subjected to document analysis in order to discover their attitude to student autonomy. The main result of our study is that the central content regulations display an evolving approach to the concept; however, they may not offer sufficient help for its development in the language classroom and for students.

Keywords: language learning autonomy, language planning, individual differences, language curriculum

Bevezető

Számos vizsgálat foglalkozik az idegennyelv-tanulók egyéni különbségeinek vizsgálatával Magyarországon (pl. Csizér 2012, Kormos–Csizér 2014, Piniel–Albert 2018), és bár gyakran találkozhatunk olyan elemzésekkel is, amelyek az idegennyelv-oktatás magyarországi kereteit és tartalmi szabályozását veszik górcső alá (Nikolov–Ottó–Öveges 2009, Öveges–Csizér 2018), hiányoznak a palettáról azok a munkák, amelyek a két terület összefüggéseit próbálják vizsgálni. Általában véve ezek a kutatások azért fontosak, mert több szinten is hozzájárulhatnak a nyelvtanítás minőségének javításához, amennyiben nyelvpolitikai és osztálytermi szinten is informálhatják a rendszert. A jelen elemzés fontossága ezen túl abban áll, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatás még mindig jellemzően tanárközpontú (Öveges–Csizér 2018), és nagyon kevés nyelvtanár törekszik arra, hogy a tanulók autonóm tanulási viselkedését is fejlessze (Asztalos–Szénich–Csizér előkészületben). Ez azért is elgondolkasztató, mert a mai világban nagyon sok lehetősége van a nyelvtanulóknak az önálló nyelvtanulásra és

nyelvhasználatra az osztályterem kívül is, amely hozzájárulhatna az nyelvórán folyó munka hatékonyságának erősítéséhez, hiszen az osztályteremben általában nincs minden tanulónak lehetősége megfelelő mennyiségű nyelvhasználatra (Kormos–Csizér 2014). Így kutatásunk célja kettős. Először is két budapesti vizsgálat alapján bemutatjuk, hogy a középiskolás tanulók milyen autonóm tanulási viselkedésről számolnak be, és hogy ez miként kapcsolódik más fontos egyéni változókhoz. Ezután a tartalmi szabályozás változásait elemezzük különböző tantervekben, hogy láthatóvá váljon, milyen mértékben és formában térnek ki a nyelvi tervezés dokumentumai erre az aspektusra. Harmadrészt pedig a két részkutatásunk eredményeit vetjük össze, hogy kiderüljön, a tartalmi szabályozás elemei mennyiben vannak összhangban a diákok véleményeivel.

Az elméleti áttekintésben így először a nyelvtanulási autonómiával kapcsolatos magyarországi elemzéseket tekintjük át, majd a tartalmi szabályozásba adunk rövid betekintést. A kutatás módszerének ismertetése és az eredmények bemutatása után, tanulmányunk végén a legfontosabb új kutatási irányokat vázoljuk fel.

A nyelvtanulási autonómia kutatása Magyarországon

A nyelvtanulási autonómia legáltalánosabb meghatározását Little (1999) adja, amely szerint az autonóm tanulás során a diákok felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért (lásd még Benson 2007, Illés 2012). Az autonómiakutatások különböző megközelítési módokkal vizsgálják a jelenséget: kérdőíves adatfelvételek fókuszálnak a tanulók beállítódásaira, illetve több elemzés azt veszi górcső alá, milyen hatékonysággal működnek azok a tanári kezdeményezések, amelyek a tanulók autonómiáját célozzák növelni, míg más elemzések azokat az önszabályozó stratégiákat mérik fel, amelyek a diákok autonóm tanulását segíthetik (Asztalos–Szénich–Csizér előkészületben). Magyarországi közneveléshez kapcsolódó vizsgálatokból kiderült, hogy az autonóm tanulásra való hajlandóság csökken az életkorral, és különbség lehet különböző iskolatípusok között (Albert–Tankó–Piniel 2018a, 2018b, D. Molnár 2014, Nikolov–Öveges 2012a, 2012b). Nem adnak sokkal több optimizmusra okot az egyetemisták körében végzett vizsgálatok sem, amelyek alapján látszik, hogy sokszor a tapasztaltabb nyelvtanulóknak is problémát okoz a tanulási folyamatuk autonóm irányítása. Ez azért is jelenthet hátrányt, mert ebben a tanulási környezetben sokkal inkább szükség lenne az önállóságra és az autonóm tanulási lehetőségek kihasználására, mint a közoktatásban (Asztalos–Szénich 2018a, 2018b, Csizér–Tankó 2017, Válóczy 2016). Ezek az eredmények mind arra mutatnak, hogy igazán fontos lenne nemcsak a tanulói autonómiát leíró kutatás, hanem az összefüggések feltárása is a szabályozások tükrében a közoktatásban, hiszen a közoktatásnak lenne az egyik feladata, hogy megteremtse a sikeres alapokat a felsőfokú tanulmányokhoz.

Kutatásunk megértéséhez fontos Benson (2011) autonómiakutatását megemlíteni, aki öt megközelítést ad a tanulói autonómia leírására: 1. Hagyományok ismeretforrások



autonóm használata, azaz a diákok mennyire tudják önállóan használni az olyan tradicionális ismeretforrásokat, mint például a könyvtár vagy a nyomtatott tankönyvek és segédkönyvek. 2. Technológiaalapú autonóm tanulás, azaz mennyire használják a diákok a számítógép és internet adta lehetőségeket nyelvtanulási célokra. 3. Tanulói autonómia, azaz a diákok mennyire tudnak önállóan használni tanulási stratégiákat és metastratégiákat. 4. Osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos autonómia, azaz a diákok mennyire vesznek, vehetnek részt az órák megtervezésében, az értékelésben és egyéb osztálytermi folyamatokban. 5. A tanár szerepe az autonóm viselkedés kialakításában és támogatásában. A fenti felosztás jelzi, hogy a tanulói autonómia egy komplex konstruktum, amelyet több tényezővel lehet mérni egy-egy kutatásban. Jelen munkánkban a technológiaalapú autonóm tanulást és a tanulói autonómiát (amelyet autonóm tanulási viselkedésnek neveztünk el: lásd Csizér–Öveges 2019) mértük egy-egy skálával.

Az idegennyelv-tanulási autonómia más egyéni változókkal való kapcsolatának vizsgálatában Magyarországon a motiváció kutatása került előtérbe. A motiváció meghatározása szerint leírja, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak a nyelvtanulásba fektetni, és mennyire kitartóak (Dörnyei–Ushioda 2011). Felmerül az elképzelés, hogy minél motiváltabb egy diák, annál inkább nyitott az autonóm tanulási viselkedésre. Csizér és Kormos (2012, Kormos–Csizér 2014) bemutatta, hogy az autonómiát és motivációt leíró változók között valóban szignifikáns kapcsolat van. Ezenkívül arra is bizonyítékot szolgáltatottak, hogy a motivált tanulási viselkedés, azaz mennyi erőfeszítést hajlandóak a diákok az idegen nyelv tanulására fordítani, pozitívan hat az önszabályozó stratégiák (időbeosztása, unalom leküzdése és a nyelvhasználati lehetőségek felkutatása) használatára, amelyek aztán szintén pozitívan befolyásolják a nyelvtanulási autonómiát. A kutatással kapcsolatos kritikaként merülhet fel, hogy a megnövekedett tanulói autonómia tovább erősítheti a motivációt is, vagyis a két tényező között körkörös, egymást erősítő kapcsolat lehet.

A motivációval kapcsolatban fontos, hogy a jelen kutatásban több skálával is mértük a tanulók motivációs beállítódását, így minél részletesebben fel tudjuk mérni az autonómia és motiváció kapcsolódását. Lényegében a skálákat két nagy elmélet köré csoportosítottuk: Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszere és a Kontaktus Hipotézis (Csizér–Kormos 2009) elmélete iránymutatásait vettük figyelembe. Dörnyei elmélete szerint a tanulók erőfeszítéseit három tényező befolyásolja a nyelvtanulás során, így vizsgálatunkban ezeket a tényezőket mértük: 1. Az ideális második nyelvi énképük, azaz azok az elképzelések és vágyak, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. 2. A szükséges második nyelvi énképük, amely énkép külső motívumokat foglal magában. 3. A nyelvtanulási tapasztalatok, azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. A szociálpszichológiában kidolgozott Kontaktus Hipotézis szerint az emberek attitűdjét és így viselkedését befolyásolják az attitűd tárgyával kialakított kapcsolatok. Magyarországi vizsgálataink alapján ezért



három kontaktushoz köthető tényezőt mértünk: a direkt kontaktust, a kontaktus fontosságát és a kulturális kontaktust (Csizér–Kormos 2009).

Az autonómia és motivációval kapcsolatosan még fontosnak tartottuk mérni a tanulók én-hatékonyságát is, amely tényező magában foglalja, hogy mennyire magabiztosak a nyelvtanulók abban, hogy a tanuláshoz kapcsolódó feladatokat meg tudják csinálni (Bandura 1997, Mills 2014). Piniel és Csizér (2013) magyarországi középiskolások között lebonyolított adatfelvétel kimutatta, hogy az én-hatékonysággal kapcsolatos képzetek közvetlen és közvetett módon is befolyásolják a motivált tanulási viselkedést. Nem tudunk viszont olyan vizsgálatról, amely az autonóm tanulás és én-hatékonyság kapcsolatát térképezte volna fel Magyarországon az idegennyelv-tanulás szempontjából.

Az iskolai nyelvoktatás tartalmi szabályozása Magyarországon

A hazai tartalmi szabályozás a Közös európai referenciakeretre (KER) épül (Európa Tanács 2002). Három szintjéből a legfelső a Nemzeti alaptanterv (NAT), amelyből jelenleg a 2003-as, majd 2007-es változatot felülíró, 2012-ben kiadott szöveg van hatályban (Nemzeti alaptanterv, 2003, 2007, 2012), nyilvánosan elérhető azonban már a 2020 szeptemberétől érvényes alaptanterv (NAT 2020). A NAT minden tantárgyból meghatározó a tantervi alapelvek, célok és célkitűzések általános vonatkozásában, a részletes követelményeket pedig tantárgyanként kerettantervek írják elő központilag (Idegen nyelvi 2012), ezek megjelenése a tanulmány írásának idején várható. A tartalmi szabályozás két-, illetve háromszintű az adott időszak törvényi előírásainak megfelelően, azaz a kerettantervek kötelező vagy opcionális összekötő elemek a NAT és a helyi tantervek között. Jelenleg a három szint van érvényben, tehát a kerettantervek előírásai kötelezettséget jelentenek az iskolai tervezésben, mind szervezési (például óraszámok), mind tartalmi szempontból. A tartalmi szabályozók azonban a NAT bevezetése óta folyamatosan változnak (Medgyes–Nikolov 2000, Öveges 2014, 2017), a NAT rendszeresen kötelező felülvizsgálata alapján éppen lezárult az átdolgozása.

A kerettantervek az alaptantervre épülnek, és a helyi tantervek alapjául szolgálnak. A 2012. évben kiadott nyelvi kerettantervek nem nyelvspecifikusak (Idegen nyelvi 2012). Tartalmukat tekintve a következők meghatározását tartalmazzák: 1. minimálisan kötelező nyelvi óraszám, 2. részletes fejlesztési követelmények és témakörök alapkészségenként, pedagógiai szakaszokra bontva. A kerettanterveket célnyelvi függelékek egészítik ki angol, német és második idegen nyelvként latinból, ezek megadják a kötelezően elsajátítandó kommunikációs eszközöket és fogalomköröket. A kerettantervek felülvizsgálata is folyamatban van, azonban a 2020 szeptemberétől érvényes változatok idegen nyelvekből a tanulmány írása idején még nem voltak nyilvánosak. A központi tartalmi szabályozók problematikáját az idegen nyelvek esetében kevés tanulmány vizsgálta, tették ezt leginkább megvalósulásuk szempontjából (Petneki 2002, Vass–Perjés 2009) vagy a helyi tantervekben való megjelenésükkel kapcsolatban (Öveges–Csizér–Dér 2019).



Kutatási kérdések

A fenti szakirodalmi áttekintés alapján a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Mi jellemzi a vizsgált középiskolás diákok nyelvtanulási autonómiáját és annak kapcsolódását a nyelvtanulási motivációhoz?
2. Milyen szerepet kap az autonómia a központi szabályozó dokumentumokban az egymást követő változatokban 2003 és 2020 között?
3. Mennyiben vannak összhangban a szabályozás előírásai és javaslatai a tanulók véleményeivel?

A kutatás rövid módszere

2018/2019-es tanévben két alkalommal gyűjtöttünk adatokat egy budapesti középiskolában. A mintába mindkét alkalommal 53 diák került ugyanabból a középiskolából, de különböző nyelvi csoportokból a 10 és 11. évfolyamról. A nemek aránya az első adatgyűjtés esetében kiegyenlített volt (26 fiú és 27 lány), a második adatfelvételkor viszont valamivel több fiú került a mintába (31 fő), mint lány (22 fő). A nyelvtanulók átlagéletkora 17 év volt mindkét adatfelvételben, és átlagosan 9 éve tanultak angolul. A mintába került diákok nyelvi szintje a KER szerinti B1, illetve B2 szint volt.

Ami az adatgyűjtő eszközöket illeti, azok egy nagyobb kutatás részét képezték, így nem voltak teljesen egyformák, mert az első vizsgálat után változtatásokat tettünk minőségbiztosítási szempontok miatt. Ezek a változások állítások átalakítását jelentették, amelyek azonban nem érintették az egyes konstrukciók koncepcionális háttérét. Az elemzésbe bevont skálák a következők voltak:

1. *Az autonóm tanulási viselkedés:* mennyire képesek a nyelvtanulók önállóan tanulni és gyakorolni az angol nyelvet. Példa: Több időt fordítok annak a gyakorlására, ami nehezebben megy számomra az idegennyelv-tanulásban.
2. *A technológiaalapú önálló tanulás:* a diákok képessége arra, hogy nyelvtudásuk fejlesztésére önállóan használják az internet és számítástechnika adta lehetőségeket. Példa: Gyakran használom az internetet, hogy fejlesszem a nyelvtudásomat.
3. *A motivált tanulási viselkedés:* ez a skála leírja, hogy mennyi erőfeszítést hajlandóak a diákok az angol nyelv tanulásába fektetni. Példa: Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy nagyon jól megtanuljak angolul.
4. *Az ideális második nyelvi énkép* magában foglalja azokat az elképzeléseket, amelyeket a diákok jövőbeli nyelvtudásukról és nyelvhasználatukról alakítanak ki. Példa: Amikor a jövőmre gondolok, az angol nyelv használata fontos része az elképzeléseimnek.
5. *A szükséges második nyelvi énkép* írja körül azokat a motívumokat, amelyekről a diákok külső hatás miatt gondolják, hogy számukra fontos. Példa: A körülöttem élő emberek számára az angolnyelv-tudás az általános műveltség része.

6. *A nyelvtanulási tapasztalatok*, azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. Példa: Tetszenek azok a dolgok, amiket az angolórákon szoktunk csinálni.
7. *A kontaktus fontossága*: milyen fontosságot tulajdonítanak a diákok az angol nyelv használatának anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: Szerintem azért jó külföldiekkel beszélgetni, mert megismerhetem beszédstílusukat, kiejtésüket, szókincsüket.
8. *A direkt kontaktus*: milyen gyakran használják az idegen nyelvet a diákok anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: Milyen gyakran szoktál angolul beszélni külföldi ismerősökkel/barátokkal?
9. *A kulturális kontaktus* skálája foglalja össze a diákok angol nyelvű kulturális termékekkel kapcsolatos szokásait. Példa: Szoktam filmeket, sorozatokat, videókat nézni angolul.
10. *Én-hatékonyság* elnevezés skála tartalmazza azokat az állításokat, amelyek azt mérik, mennyire gondolják a diákok, hogy meg tudnak birkózni a nyelvtanulással kapcsolatos fontos feladatokkal. Példa: Biztos vagyok benne, hogy a nyelvórán feltett kérdésekre tudok angolul válaszolni.

Az elemzésbe bevont szabályozó dokumentumok a következők voltak: a Nemzeti alaptanterv 2003. és 2012. évi változatai (Nemzeti alaptanterv 2003, 2012), az átdolgozási időszak nyilvánosan elérhető 2018. évi tervezete (Nemzeti alaptanterv 2018), ennek végleges változata (Nemzeti alaptanterv, 2020), emellett pedig a 2012. évi, 4., 5–8. és 9–12. évfolyamos pedagógiai szakaszokra bontott élő idegen nyelvi kerettantervek (Idegen nyelvi 2012), melyek mindegyikének alapját a KER jelentette (Öveges 2013). A kiválasztás alapjául az szolgált, hogy kizárólag a nyelvtanítási folyamat tartalmi és módszertani vonatkozásait tárgyaló dokumentumokkal dolgoztunk, a nyelvoktatás kereteit meghatározó rendeletek jelen elemzésben nem relevánsak. A tartalomelemzésnél kategóriákkal dolgoztunk: megvizsgáltuk 1. az említés mértékét és 2. a szövegben elfoglalt helyét mind az általános tanulás, mind a nyelvtanulás vonatkozásában, 3. a konstruktumhoz sorolt elemeket, és 4. a különböző NAT-ok összevetésében fellelhető azonosságokat és különbségeket.

A nyelvtanulók papíralapú kérdőívet töltöttek ki, amely névtelen volt. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, és az intézményvezető adott engedélyt a lebonyolításra. Az első adatfelvétel 2019 januárjában, a második az év májusában történt. A megkérdezetteknek körülbelül 25 percre volt szükségük a kérdőív kitöltésére. A kérdőíves adatok elemzéséhez az SPSS-program 20. verzióját használtuk. A dokumentumelemzés főbb lépései a következők voltak: a rendelkezésre álló tartalmi szabályozók szövegét részletesen áttekintve kiemeltük az autonómiára vonatkozó részeket, és ezeket

egymással összevetve határoztuk meg annak 1. jelentőségét az egyes dokumentumokban, valamint hogy az autonómia 2. mely aspektusaira térnek ki a szövegek, és 3. beazonosítható-e változás, esetleges fejlődés az autonómiához való hozzáállásban az egymást követő verziókban. A kutatási kérdéseink megválaszolásához a leíró statisztikán túl korrelációs elemzéseket végeztünk, amelyeket a kvalitatív tartalomelemzés eredményeivel vetettük össze.

Eredmények

A tanulói kérdőíves eredmények

A kérdőíves vizsgálatba került skálák leíró eredményeivel kezdjük az elemzésünket. Az 1. táblázat átlagaiból látszik, hogy a két autonómiaskála közül a tanulói autonómiát mérő (autonóm tanulási viselkedés) az egyik legalacsonyabb átlagot érte el. Ez az eredmény szignifikánsan alacsonyabb a technológiaalapú önálló tanulást mérő skálánál (a t-próba eredményei: $t = -8,531$; $p < 0,001$ és $t = -4,950$; $p < 0,001$). Rámutat arra, hogy a nyelvtanulók nem igazán tudják vagy tartják fontosnak a tanulási autonómiát adta lehetőséget a nyelvtanulásban. Az, hogy a technológiaalapú önálló tanulás átlaga magasabb, jelentheti azt, amit D. Molnár (2014) feltételez, hogy a tanulók valójában képesek az autonóm tanulásra, de ezt a képességüket nem az iskolában használják fel. Az átlagok alapján nem mondhatjuk, hogy a tanulók autonómiája azért alacsony, mert egyáltalán nem motiváltak a nyelvtanulásra, mert bár a motivált tanulási viselkedést mérő skála átlaga nem mondható magasnak, az ideális második nyelvi énképet mérő skálának, ami több magyarországi vizsgálatban is az egyik legfontosabb előrejelzője volt az idegennyelv-tanulásába fektetett energiának, kifejezetten magas az átlaga.

Skálák	1. adatgyűjtés			2. adatgyűjtés		
	Cr. alfa	Átlag	Szórás	Cr. alfa	Átlag	Szórás
Autonóm tanulási viselkedés	0,81	3,10	0,64	0,80	3,18	0,61
Technológiaalapú önálló tanulás	0,82	3,84	0,71	0,63	3,60	0,83
Motivált tanulási viselkedés	0,83	3,87	0,74	0,79	3,77	0,79
Ideális második nyelvi én	0,62	4,60	0,54	0,79	4,68	0,46
Szükséges második nyelvi én	0,64	4,07	0,62	0,60	3,95	0,67
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,61	3,07	0,91	0,93	3,36	1,07
Kontaktus fontossága	0,83	3,85	0,80	n. a.	n. a.	n. a.
Direkt kontaktus	0,79	3,01	0,81	n. a.	n. a.	n. a.
Kulturális kontaktus	0,66	4,63	0,65	0,64	4,67	0,51
Én-hatékonyság	0,94	4,04	0,78	0,92	4,07	0,81

1. táblázat. A skálák leíró statisztikái

A skálák közti kapcsolatokat korrelációelemzéssel tártuk fel. A 2. táblázat alapján látható, hogy ez az elemzés szignifikáns összefüggéseket mutat a két autonómiát mérő skála és a motivációs skálák között. Az eltérő erősségű korrelációk azt jelzik, hogy valóban a mért komplex változók, mint a motiváció és autonómia, különböző aspektusai eltérően viselkedhetnek, több olyan skála is van (szükséges második nyelvi én, nyelvtanulási tapasztalatok vagy az én-hatékonyság), ahol a két vizsgálat eltérő eredményeket hozott. Legerősebb korreláció a kulturális kontaktus és a technológiaalapú önálló tanulás között van az első vizsgálat esetében, míg a második adatgyűjtéskor a motivált és az autonóm tanulási viselkedés közt tűnik legerősebbnek a kapcsolat. Ezek az eredmények nemcsak a két tényező komplex összefüggéseire mutatnak rá, hanem arra is, hogy mely tényezők segíthetik leginkább az autonómia fejlesztését a diákokban.

Skálák	1. adatgyűjtés		2. adatgyűjtés	
	Autonóm tanulási viselkedés	Technológiaalapú önálló tanulás	Autonóm tanulási viselkedés	Technológiaalapú önálló tanulás
Motivált tanulási viselkedés	0,709*	0,608*	0,776*	0,563*
Ideális második nyelvi én	0,379*	0,505*	0,366*	0,379*
Szükséges második nyelvi én	0,248	0,184	0,522*	0,416*
Nyelvtanulási tapasztalatok	0,459*	0,089	0,030	-0,124
Kontaktus fontossága	0,550*	0,482*	n. a.	n. a.
Direkt kontaktus	0,454*	0,686*	n. a.	n. a.
Kulturális kontaktus	0,393*	0,822*	0,338*	0,630*
Én-hatékonyság	0,425*	0,633*	,187	,359**

* = Szignifikáns 0,05 szinten; n. a. = nincs adat

2. táblázat. Az autonómia és motivációs skálák közti korrelációs eredmények

Az autonómia megjelenése a központi tartalmi szabályozókban

A négy tárgyalt NAT-változat (2003, 2012, 2018, 2020) Élő idegen nyelvi részeit áttekintve megállapítható, hogy mindben szerepet kap az önálló nyelvtanulás, azonban a különböző dokumentumok eltérő részletettséggel közelítik meg azt, és ezzel más-más szintű fontosságot tulajdonítanak neki. A 2003. és 2012. évi NAT változatok közelebb állnak egymáshoz e tekintetben, mert mindkettőre igaz, hogy kizárólag néhány mondat erejéig, a bevezető részekben foglalkoznak az autonóm nyelvtanulással, a követelményeknél az egyáltalán nem jelenik meg. Az elvárt fejlesztési célok a KER-skálából kiindulva, annak deskriptorait felhasználva kerülnek meghatározásra, de csak az alapkészségek vonatkozásában, azaz az autonóm nyelvtanulással kapcsolatban nem találhatóak idevágó követelmények.



A 2003-as verzió a kulcskompetenciák között külön részt szentel a hatékony és önálló tanulásnak általában (11. o.), itt a fejlesztendő képességek, készségek és ismeretek között a következőket sorolja fel: kitartó tanulás és figyelem, tanulás megszervezése, időgazdálkodás, célok és lehetőségek felismerése, új ismeretek feldolgozása és beépítése a tanulási folyamatba, motiváció, magabiztosság, tanulási stratégiák alkalmazása, együttműködés, haladás értékelése, iránymutatás kérése, és a megszerzett tudás alkalmazása valós helyzetekben. A lista tehát számos elemre kitér, nem magyarázza azonban ezeket, és nem nyújt tényleges eligazodást a felhasználó nyelvtanároknak. Az Élő idegen nyelv rész hangsúlyozza, hogy a többnyelvűséghez elengedhetetlen a továbbfejleszhető nyelvtudás, valamint a kommunikatív nyelvi kompetencia alapvető részeként sorolja fel azt, hogy a tanuló nyelvtudását élethosszig meg tudja őrizni, és emellett más nyelveket is megtanul („Nyelvtudásukat egész életükben képesek lesznek önállóan fenntartani, fejleszteni, emellett újabb idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen elsajátítani”, 36. o.), ezek kifejtése és a nyelvórán való fejlesztési lehetőségei azonban elmaradnak.

A 2012-es NAT-ban megfogalmazott alapelvek és megközelítés nagyban megegyezik a korábbi dokumentumban foglaltakkal, azaz hasonló aspektusok mentén mutatja be az önálló nyelvtanulást. Részletezettségében azonban alulmarad, ez sem lép túl a szükséges elemek felsorolásán. Újdonság ebben a szövegben az, hogy kitér a számítógépes nyelvtanulásra, nyelvhasználatra, és például az elektronikus forrásokat már tananyagként nevezi meg, melyet továbbvisznek az idevágó kerettantervek, ahol még több hangsúly kerül erre (például blogozás, fórumozás). A NAT egyéb részeiben az önálló szó csupán a csoportban való tanulás, illetve feladatvégzés ellenpárjaként kerül papírra. Összességében elmondható, hogy a 2003-as és a 2012-es NAT, hasonlóan a 2012-es nyelvi kerettantervekhez, ténylegesen kitér az önálló (nyelv)tanulásra, de megmarad ennek egy lista- vagy szinte akár csak szlogenszerű leírásánál.

A 2018-ban nyilvánosságra hozott NAT-tervezet a korábbiakhoz képest jelentősen összetettebb, átgondoltabb és kidolgozottabb autonómiafogalomra épít, és teszi ezt nem csupán az egyes tantárgyakra vonatkoztatva, hanem fontos szerepet, önálló bekezdéseket és a szövegen áthúzódóan többszöri közvetett utalást szán ennek már a bevezető különböző részeiben is. Nem szűkíti le az autonómiát az önálló tanulásra, például kitér a 'Kommunikációs kompetenciák' tárgyalásakor annak az autonóm magatartás fejlesztésében játszott feladatára.

Az autonóm tanulásra nevelés a 2018-as tervezetben külön részt kap (6. o.), melyben célul határozza meg, hogy a tanuló az iskolai oktatás folyamatában és eredményeképpen

- tanulási célokat fogalmaz meg, és ezek eléréséhez
- beazonosítja a számára leginkább alkalmas tanulási utakat és szokásokat,
- képes fenntartani és fejleszteni tudását, tudásvágyát,
- korának megfelelő szintű felelősséget vállal tanulásáért,
- reflektál saját haladására.

Kiemeli a szöveg, hogy ehhez a tanároknak hozzá kell járulniuk azzal, hogy segítik a tanulót céljaiknak és egyéni különbségeiknek megfelelő tanulási útjaik megtalálásában (7. o.). Számos olyan képességet és készséget sorol fel, amelynek erősítése támogatja az autonóm tanulást, ilyenek például a kreativitás, az alkalmazkodásra vagy az együttműködésre való alkalmasság. Újdonság a dokumentumban, hogy felhívja a figyelmet a szülők felelősségére is a tanulási stratégiák elsajátításában.

A NAT 2020, azaz az elfogadott szöveg a tervezethez képest jelentős és sajnálatos változást hoz ezen a területen, mivel a kulcskompetenciák tárgyalása – azok listaszzerű megjelenítésén túl – a rendelet szövegéből kimaradt, így az autonóm tanulásra vonatkozó nevelést összegző bekezdések már nem olvashatóak. Az autonómia vagy az adott kontextusban való autonóm viselkedés fejlesztése a végleges, törvényre emelt változatban ténylegesen a történelem, az állampolgári ismeretek, a dráma és színház, a vizuális kultúra, a technika és tervezés, a hon- és népismeret tantárgyaknál kerül említésre, a bevezetőben és egyéb általános részekben nem kap szerepet.

Hasonló a helyzet a tervezetben található glosszáriummal kapcsolatban is, ahol önálló elem az 'Önvezérelt tanulás/autonóm tanulás/önálló tanulás', és melyben ennek jellemzőiként a következők fogalmazódnak meg: „a tanuló autonóm módon kezdeményezi a tanulást, felelősséget vállal tevékenységéért a belső kontroll, az önszabályozás és önvezérlés, valamint a motivációs állapot fenntartása révén”, az iskolai tanuláson túlmutató módon is. A nevelés-oktatás alapvető értékei és emberképe részben összefoglalt alapelvek egyikeként szintén az önálló tanulói szerep segítése került felsorolásra. A NAT 2020-ban a fogalomgyűjtemény azonban már nem része a dokumentumnak, így ez a kiemelt említése az autonómiának a végleges rendeletben már szintén nem valósul meg.

Az önálló tanulás konkrétan a nyelvtanulás tekintetében is egy egészen új részletezettséggel és súllyal jelenik meg a 2018-as tervezetben a korábbi NAT-verziókhoz képest, és ez így maradt a 2020-ban elfogadott kormányrendeletben is. Minden pedagógiai szakaszra (4., 5–8., 9–12. osztály) vonatkozó bevezetésben található az autonóm nyelvtanulás jellemzőire és fejlesztésére történő utalás. A negyedik évfolyam esetében a szöveg kiemeli, hogy a tanulónak meg kell ismerkedni olyan alapvető tanulási stratégiákkal, melyek elengedhetetlenek a nyelvtudás fejlesztéséhez és fenntartásához. A felső tagozatos rész ezt kiegészíti a valós nyelvtanulási és nyelvhasználati lehetőségekkel való élés és az (ön)reflexióra építő tanulási folyamat szükségességével. A középiskolai bevezető kiemeli, hogy a nyelvóra feladata is a tanulók felkészítése az önálló nyelvtanulásra, azaz arra, hogy a tanuló felismerje céljait, egyéni sajátosságait, és fejlessze stratégiáit és pozitív attitűdjeit az idegen nyelvekhez.

Az előbbieknél is nagyobb előrelépést jelent, hogy a bevezetőben történő említésen túl, amely az előző változatokban is megjelent, az önálló nyelvtanulás jelentőségére a dokumentum azzal is felhívja a figyelmet, hogy külön tanulási eredményeket, azaz



követelményeket rendel hozzá, ezzel a korábbiaknál megfoghatóbb támogatást, iránymutatást adva a nyelvtanároknak. Az 'Önálló nyelvtanulás' készségeként jelenik meg, mely ezeket a pontokat öleli fel, a különböző pedagógiai szakaszokban a korosztályhoz illeszkedő elvárásokkal: nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák, nyelvtanulási célok, a haladás értékelése, valós nyelvhasználat és digitális nyelvhasználat. A főbb pontokon belül követelményként állítja a stratégiák egyre szélesebb körű és tudatosabb alkalmazását, a hibajavítást és a hibákra történő építést, a célok megfogalmazását és az ezek eléréséhez való tudatos közelítést, ideértve például a megfelelő eszközök és módok megtalálását vagy a másokkal való együttműködést. Kiemeli emellett az értékelés szerepét a folyamatban (ön-, társ- és tanári értékelés) és a digitális csatornák és források szerepét. Rámutat arra, hogy az önálló nyelvtanuló a tanórán kívüli nyelvtanulási és nyelvhasználati lehetőségekkel is él nyelvtudása fejlesztésének érdekében.

Egészében a 2018-as NAT-tervezet az autonóm tanulást komplexen és nagy részletezettséggel, sokrétű hangsúllyal jeleníti meg. Ehhez képest a 2020 szeptemberétől hatályba lépő rendelet az általános részekben látványos visszalépést mutat ebben a tekintetben. Az Élő idegen nyelv rész azonban 2020-ban is előremutató maradt, mivel a szövegmódosítások nem érintették: a szabályozási dokumentumok szövegezéseinek elvárásához viszonyítva az önálló nyelvtanulást ez a rész jelentős szereppel ruházta fel, azt a különböző felhasználói csoportok számára is informatívan építi be az anyagba.

A tartalmi szabályozókban foglaltak megvalósulása a nyelvtanulói válaszok tükrében

A leíró statisztikai elemzés során megállapítottuk, hogy az autonóm tanulási viselkedést mérő skálához tartoztak a legalacsonyabb átlagok. Ennek az eredménynek egyik oka lehet, hogy bár a nyelvi tervezésben minden dokumentum kiemeli a tanulási autonómia fejlesztésének szükségességét, a ténylegesen érvénybe lépő szabályozókban ez megmarad egy olyan, csupán leírászerű formában, amely nem jelent elegendő támaszt a nyelvtanároknak abban, hogy a nyelvi órákon ezt meg tudják valósítani, így azok az elemei erősödnek az önállóságnak, amelyet a tanulók az iskolai nyelvtanuláson kívül sajátítanak el és alkalmaznak. Az eredmények alapján azt is megállapítottuk, hogy a technológiaalapú autonómiát mérő skála szignifikánsan magasabb átlagot ért el, ami azt is jelenti, hogy az autonómia fejlesztésére irányuló törekvések akkor lehetnek igazán sikeresek, ha azt az infokommunikációs technológia (IKT) oldaláról fogjuk meg. A központi szabályozó dokumentumokban a 2012-es változattól kezdve külön hangsúly került az IKT-alapú nyelvtanulásra és nyelvhasználatra, tehát a nyelvtanárok a követelményt ismerik, de a tényleges megvalósításhoz természetesen az is szükséges, hogy a tanárok tudják ezeket az eszközöket megfelelően használni, amely nem biztos, hogy mindig így van (Öveges–Csizér 2018). Fontos ezen a ponton azt is megemlítenünk, hogy a digitális nyelvhasználat (technológiaalapú tanulás) egyre kiemeltebb

szerepet kap a dokumentumokban, a 2020-asban már saját tanulási eredményekkel rendelkező, önálló készségként szerepel.

A korrelációs elemzés alapján összefüggést találtunk az autonómiát és motivációt mérő skálák között, ami részben összhangban van a szabályozó dokumentumokban foglaltakkal, ahol például a motivációt (további részletezés nélkül) és az IKT-alapú fejlesztést az autonóm nyelvtanulás szükséges összetevőjeként nevezik meg. Érdekes azonban, hogy egyik változat sem tér ki a kulturális aspektusra mint idevágó elemre. Az a tény, hogy a korrelációs elemzés nem ad ok-okozati információkat arra is rámutat, hogy az autonómia fejlesztése nemcsak önmagában fontos, hanem azért is, mert más fontos egyéni változók esetében is pozitív változás várható.

A dokumentumelemzés alapján megállapítható, hogy az általunk vizsgált tanulói jellemzők általában jelen vannak a NAT különböző változataiban, de a 2020-as változatban kiemelt szerepet kapnak az önálló nyelvtanulási készségek a saját tanulási eredményekkel összefüggésben, ami iránymutatás szükségesnek is látszik, mert a tanulói válaszokból nem látszik ekkora hangsúlyt kapni az önálló tanulás.

Összefüggés mutatkozott az autonómia és különböző kontaktus skálák között is. A tervezési dokumentumok a kulturális kontaktus jelentőségét a valós nyelvi helyzetekben való nyelvhasználaton és az interkulturális ismeretek szükségességén keresztül fogalmazzák meg, ami hozzájárul az autonóm tanuláshoz, de ha a dokumentumokban konkrét formában is megjelenne az összefüggés fontossága, az pozitív hatással lehetne a tanítási folyamatokra.

Összegzés

A kutatásunk legfontosabb hozadéka, hogy a nyelvtanulók körében végzett felmérésünk eredményei sok szempontból összhangban vannak a vizsgált szabályozó dokumentumok tartalmával, hiszen az autonóm tanulás szerepe egyre nagyobb jelentőséget kap a tantervekben. A tanulók válaszai alapján a nyelvtanulási autonómia komplex összefüggést mutatott a motivációval kapcsolatos skálákkal, amely azt sugallja, hogy a tanítási folyamat során bármely tényező erősítése pozitívan fog hatni a többi tényezőre is. Ezek az összefüggések részben megjelentek a tartalomelemzés eredményeképpen, de további hangsúlyozásuk fontos jövőbeli feladata lehet az oktatásirányításnak.

Az alacsony elemszámok miatt nem lenne célszerű messzemenő következtetéseket levonni az eredményeinkből, az azonban megállapítható, hogy az általunk vizsgált iskolában az autonóm és motivált tanulási viselkedés szoros összefüggést mutatott. Az eredmény szerint tehát, ha a nyelvtanárok segítik a tanulók önálló tanulását, azzal a motivációjukra is pozitív hatást gyakorolhatnak. A technológiaalapú önálló tanulás a kulturális kontaktus skálájával mutatott kiemelkedő korrelációt, ami azt jelenti, hogy az önálló tanulás során a diákok kulturális érdeklődésének kell fontos szerepet kapnia.



További nyelvtanárokat és tanulókat bevonó kutatásokban érdemes lenne a NAT-ban is megjelenő autonóm tanulási viselkedés elemeit és jellemzőit részletesen vizsgálni, például kitartó tanulást, figyelmet, a tanulás megszervezését, időgazdálkodást, a célok és lehetőségek felismerését, új ismeretek feldolgozását és beépítését a tanulási folyamatba, az autonómiát támogató tanulási stratégiák alkalmazását és a haladás önálló értékelését. Érdemes lenne emellett a tartalmi szabályozók vonatkozó elemeinek tényleges hatását felmérni a mindennapi nyelvtanításban, valamint hogy miképpen jelenik meg mindez a nyelvtanárképzés tematikájában, és mennyiben vannak felkészülve a jövő nyelvtanárai arra, hogy autonóm nyelvtanulókat neveljenek. Különösen igazak ezek annak fényében, hogy a 2020-as NAT – a tervezethez képest látható visszalépése ellenére – a korábbiánál nagyobb hangsúlyt ad ennek az aspektusnak az élő idegen nyelvek tanításában.

Megjegyzés

A tanulmány megírását az NKFI-6-K-129149-es számú kutatás támogatta.

IRODALOM

- Albert, Á. – Piniel, K. (2018): Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 127–147.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018a): A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI, 52–89.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018b): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI, 90–160.
- Asztalos Réka – Szénich Alexandra (2018a): Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák. In: Bocz Zsuzsanna (szerk.): *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Budapest: Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete, 287–300.
- Asztalos, R. – Szénich, A. (2018b): *Students' disposition towards autonomous language learning at Budapest Business School – the results of a questionnaire study*. Conference presentation, Masaryk University, Brno, September 21–22.
- Asztalos Réka – Szénich Alexandra – Csizér Kata (előkészületben): A nyelvtanulási autonómia vizsgálata Magyarországon.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benson, Ph. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40.
- Benson, Ph. (2011): *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. London: Longman.



- Csizér, K. (2012): An overview of L2 motivation research in Hungary. In: Pawlak, Mirosław (szerk.): *New Perspectives on Individual Differences in Language*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 237–250.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2009): Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30, 166–185.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112, 3–17.
- Csizér, K. – Tankó, Gy. (2017): English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38, 368–404.
- Csizér Kata – Öveges Enikő (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25/3–4, 86–101.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). London: Longman.
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András – Golnhofner Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 29–54.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Hozzáférés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Illés, É. (2012): Learner autonomy revisited. *ELT Journal*, 66, 505–513.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2014): The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48, 275–299.
- Idegen nyelv. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára 2002. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Little, D. (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, S. – Crabbe, D. (szerk.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–18.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2000): Curriculum development in foreign language education: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, B. R. (szerk.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 263–274.
- Mills, N. (2014): Self-efficacy in second language acquisition. In: Mercer, Sarah – Williams, Marion (szerk.): *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 6–22.
- Nemzeti alaptanterv (2003): http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2007): <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat>
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10 639–10 847.
- Nemzeti alaptanterv. Tervezet. 2.1 (2018). <https://www.oktatas2030.hu/?cn-reloaded=1>
- Nemzeti alaptanterv (2020): *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.

- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012a): A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése. http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok
- Nikolov Marianne – Öveges Enikő (2012b): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és eredményei a szakképző intézményekben. http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok
- Oktatási adatok, 2018/19. (2019): *Statistikai tükkör*. Budapest, Magyarország: KSH.
- Öveges, E. (2014): Modern foreign languages in Hungarian national core curricula. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Nikolov Marianne*. Pécs: Lingua Franca Csoporthoz, 206–215. <http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Nikolovk%C3%B6tet.pdf>
- Öveges, E. (2017): Curriculum design. Chapter 1. In: Einhorn, Á. – Roche, J. – Suner, F. (szerk.): *Unterrichtsmangement. Grundlagen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 17–43.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI.
- Öveges Enikő – Csizér Kata – Dér Kinga (2019): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25/1, 3–15.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelvi kerettantervek problematikája. In: Kárpáti Eszter – Szűts Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra könyvek 12*. Pécs, Magyarország: Iskolakultúra, 181–188. <http://mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=181>
- Piniel, K. – Csizér, K. (2013): L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 523–546.
- Válóczi Marianna (2016): Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest, Magyarország, Tinta Könyvkiadó, 209–218.
- Vass Vilmos – Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás tartalmi elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*, 12, 81–100.

P. MÁRKUS KATALIN

A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban - a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében

Dictionary use in public education – Present and future

The study discusses the state of dictionary culture and dictionary pedagogy in Hungary by analysing educational documents (*Common European Framework of Reference for Languages, National Core Curriculum, Framework Curriculum, syllabuses*). It is commonly observed that in Hungary 'dictionary awareness' is generally rather low, and that more attention to the teaching of dictionary skills is needed in the curricula for foreign language learning. The enormous challenges presented by the poor dictionary culture and the inability of teachers to integrate dictionary pedagogy in the everyday teaching and learning activities are clearly visible. The study demonstrates the use of a dictionary workbook in order to overcome the problems. Designed to accompany the *Grimm English–Hungarian/Hungarian–English Learner's Dictionary*, the workbook contains exercises and activities which aim to help language learners in two ways: first, by teaching the basic dictionary skills that students need to locate the headwords, the expressions and their meanings in the dictionary; and second, by showing how the dictionary can be used as a tool and a source of information about the English and Hungarian languages. The workbook has been piloted by teachers and students at primary and secondary schools, and it can be used both in the classroom or for self-study.

Keywords: dictionary, reference work, dictionary pedagogy, dictionary use, workbook

A globalizáció és az ezt követő XXI. század az információterjedés szempontjából egy térben, időben és mennyiségben határtalan világot hozott létre. A megváltozott világban élő 21. század emberének sokrétű tudásra van szüksége, hogy helytálljon. A tudását azonban már nem (csak) a fejében hordozza. Ismereteinek legmeghatározóbb eleme, hogy képes a megfelelő információ kikeresésére, feltérképezésére és elérésére. A mai ember számára nélkülözhetetlen az információhoz való hozzáféréshez szükséges módszerek és lehetőségek ismerete, valamint az információfeldolgozás stratégiáinak megfelelő alkalmazása.

A szótárak és lexikonok mint információhordozók hangsúlyos szerepet kapnak modern világunkban és ennek részeként a nyelvoktatásban. Az információ megszerzése azonban akadályokba ütközhet. Napjainkban az információáradat határtalan méreteket ölt, amely megtevesztő is lehet, hiszen a megfelelő szűrés és feldolgozás hiányában a



tengernyi adat között akár el is tévedhetünk. Az információ eléréséhez, kezeléséhez és tárolásához szükséges készségeket már a másodlagos szocializáció korai szakaszában (azaz az iskolában) el kell(ene) kezdeni kiépíteni, valamint fejleszteni. A szótárak, tágabb értelemben véve a referenciaművek, használatára vonatkozó gyakorlat hazánkban eddig nem kapott egységesen és hangsúlyosan szerepet a közoktatásban (P. Márkus 2019). A lexikográfiai típusú referenciaművek Hartmann (2001) felosztása szerint három fő csoportra oszthatók: 1. szótár; 2. teaurusz, 3. enciklopédia és enciklopédikus szótár (lexikon). Lexikográfusként tanulmányomban az említett referenciaművek közül a hangsúlyt a szótárakra fogom helyezni, tanulmányomban bemutatom a szótárak nyelvtanulásban jelenleg betöltött szerepét, illetve feltárom a szótárak használatával kapcsolatos problémákat és az oktatásban kiaknázatlan lehetőségeket. Az eredményes szótárhasználat, valamint ezen készség elsajátítása azt a célt szolgálja, hogy a diákok kikerülve a közoktatásból az egyéb referenciaműveket is biztonsággal és sikerrel használják tudásuk bővítésére és a világban történő eligazodásra. A következőkben az alábbi (*Közös európai referenciakeret, Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, tanmenet-javaslatok*) oktatási dokumentumokat megvizsgálva bemutatom, hogy azok miként viszonyulnak a szótárhasználat oktatásához és a szótártudatosság kialakításához.

Közös európai referenciakeret

A 21. századi ember számára a nyelvtudás egy kulcs, amely segítségével még több információt szerezhet, és még több lehetősége nyílik az életben. A *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (továbbiakban KER) 2001-ben jelent meg angol és francia nyelven. A dokumentum közös alapot teremt a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához. Részletesen bemutatja, mit kell elsajátítania a nyelvtanulónak, milyen tudást és mely készségeket kell fejlesztenie a sikeres kommunikáció eléréséhez. Mindezekon túl a KER meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló haladása a nyelvtanulás minden szakaszában, illetve egész élete során mérhető legyen (KER 2002). Megjelenésekor, az ezredfordulón, szemtanúi lehettünk a nyelvek és a nyelvtanulás előtérbe kerülésének. Az Európa Tanács és az UNESCO kezdeményezései alapján a hatékonyabb idegennyelv-tudás érdekében Európa-szerte programok indultak el. A 2001. esztendő a „Nyelvek Európai Évé”-nek nyilvánították. A gond már ekkor is óriási volt, hiszen az Eurobarométer¹ kutatásai nyomán kiderült, hogy ugyan a fiatalok 90 százaléka tanul az iskolában idegen nyelvet, az iskolából kikerülve mégsem képes arra, hogy azon valamilyen szinten kommunikáljon megváltozott, globalizálódó világunkban (Mihály 2000). A KER megjelenése tehát fontos mérföldkő volt, amelyre a mai napig

¹ Az Európai Parlament az Európai Unió tagállamaiban rendszeresen végez közvélemény-kutatásokat, amellyel igyekszik jobban megismerni a polgárok véleményét és elvárásait az Európai Parlament és az Európai Unió tevékenységeivel kapcsolatban.

az idegennyelv-oktatás és -vizsgáztatás is támaszkodik. A KER a nyelvtanulókat a nyelvtudás szintje alapján három nagy csoportba sorolja, majd ezt a három szintet további két alszintre osztja, amellyel így hat szintet különböztet meg: A – Alapszintű nyelvhasználó (*Basic User*): A1 Minimumszint (*Breakthrough*), A2 Alapszint (*Waystage*); B – Önálló nyelvhasználó (*Independent User*): B1 Küszöbszint (*Threshold*), B2 Középszint (*Vantage*); C – Mesterfokú nyelvhasználó (*Proficient User*): C1 Haladó (*Effective Operational Proficiency*), C2 Mesterfok (*Mastery*). A KER felsorolja, hogy a nyelvtanulóknak a különböző szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie írás, olvasás, beszéd és hallás utáni értés terén (KER 2002). A következőkben kizárólag a KER azon pontjaira fókuszálok, ahol a szótár mint segédanyag, referenciamű megjelenik. Megvizsgálom, hogy e mérőföldkőnek számító dokumentumból milyen útmutatást, segítséget kapunk a szótárhasználat terén.

Ebből a szempontból a KER 6. fejezete (*Nyelvtanulás és nyelvtanítás*) különösen érdekes, mivel ebben módszertani kérdéseket tárgyal, a nyelvtanulás és a nyelvtanítás folyamatát mutatja be. Felveti a kérdést, hogyan sajátítunk el, tanulunk meg egy új nyelvet; illetve mit tehetünk e tanulási, nyelvelsajátítási folyamat elősegítésére. Célul tűzi ki, hogy választási lehetőségeket mutat be, ezzel segítve a nyelvtanulókat az aktuálisan alkalmazott gyakorlatuk újragondolásában. Ha egyszerre szótárakról és nyelvtanulásról van szó, legegyszerűbben a *szókincsbővítés* jut eszünkbe, hiszen a szótárban elsődlegesen címszavakat találunk, legtöbbször ábécérendbe szedve. Szótártípustól függetlenül a címszavakat tárgyaló szócikkekben olvashatjuk a szavak jelentését (körülírását) vagy idegen nyelvi megfelelőjét (ekvivalensét). 6.4.7 alfejezet megállapítja, hogy a tanuló *nyelvi kompetenciáinak* fejlődése a nyelvtanulás központi, nélkülözhetetlen része. Az első fontos kérdés a szókincsre összpontosít, és felteszi a kérdést, hogy milyen módon követelhető meg a tanulók *szókincsének* fejlesztése. Ebben a szakaszban nem meglepő módon többször is előfordul a szótár és egyéb referenciaművek használata. Első helyen szereplő és az egyik legfontosabb a felsorolt listában: *a*) az autentikus szóbeli és írott szövegekben használt szavak és kifejezések egyszerű bemutatása; ezt követi másodikként *b*) az előhívási technikák vagy *szótárhasználat* stb. segítségével, egyes feladatokhoz és tevékenységekhez szükséges szavak megkeresése; majd *c*) kontextusba helyezése, pl. a tankönyvben található szövegekben és a gyakorló, illetve a szövegeket feldolgozó feladatokban; a vizualitás nagyon fontos a nyelvtanulásban, így a következő elem *d*) a szavak vizuális segédeszközökkel (*képek*, utánpótlás, valós tárgyak stb. segítségével történő szemléltetése; valamint idetartozik még *e*) a *szemantikai mezők* felhasználása és „fogalmi térképek” kialakítása; a szótárakhoz visszatérve és a szótárhasználat tanítását kiemelve a lista végén szerepel még *f*) az egynyelvű, kétynyelvű, valamint *szinonimaszótárak* és más referenciaművek használatának tanítása; illetve szintén a szótárakat segítségül hívva *g*) a lexikai struktúra ismertetése és használatának gyakorlása (pl. *szóképzés*, *összetett szavak képzése*, *kollokációk*, *vonzatos*



igék, idiómák stb.); végezetül *h*) a *szemantikai jellemzők* forrás- és célnyelvi megoszlásában mutatkozó eltérések többé-kevésbé szisztematikus tanulmányozása (KER 2002). A fejezetből változatos képet kaphatunk a szótárak nyelvtanulásban betöltött szerepéről, valamint az is nagyon jól látszik, hogy a különböző tanulási szakaszokban milyen sokféle módon hívhatjuk segítségül a szótárakat. A szókincsbővítés valóban a szótárak egyik legfontosabb feladatának tekinthető, azonban nem szabad elfelejtenünk a szótárban található nyelvtani, frazeológiai, helyesírási, szemantikai vagy akár kulturális információkat sem. A lista elején olvashattuk, hogy szótárhasználat segítségével az egyes feladatokhoz, tevékenységekhez szükséges szavak megkeresése a szókincsfejlesztés elengedhetetlen része. Ezt továbbgondolva az ismeretlen szavak kikeresésével nem kizárólag szókincsünk bővíthető: a szócikket végigolvasva temérdek nyelvtani, kulturális és egyéb információhoz jut a használó, ráadásul a legújabb szótárakban tematikus rajzok, képek is találhatóak, így a vizuális folyamatban, illetve a szemantikai mezők felállításában is nagy szerepet játszhatnak ezen referenciaanyagok. A morfológia és szóképzés, összetett szavak képzése, kollokációk, vonzatos igék, idiómák stb. ismerete és fejlesztése is elképzelhetetlen megfelelő szótárak nélkül. Azonban, hogy mindezeket hasznosítani tudjuk, megtaláljuk és saját tudásunk bővítésére tudjuk fordítani, ismernünk kell a szótárakat, és tisztában kell lennünk eredményes használatukkal. Ha ez elmarad, akkor az információ hasznosíthatatlanul elvész a sorok között.

A KER-ben az előzőekben említett 6. fejezeten kívül a 2.1.1. *Az egyén általános kompetenciái* részben is felmerül a szótárhasználatban való jártasság kulcsfontosságú szerepe. Ebben a részben a tanulási képességnek a nyelvtanulásban betöltött szerepéről olvashatunk. A dokumentum szerint a tanulási képesség három fő tényező különböző összetevőiből és kombinációjából áll, ilyenek például: 1. egzisztenciális kompetencia (pl. kezdeményezés a személyes kommunikációban; készség arra, hogy segítséget kérjünk beszélgetőpartnerünktől; valamint idetartozik a hallott szöveg értése is), 2. tényyszerű ismeretek (pl. valamely nyelv ragozási rendszerére jellemző morfoszintaktikai tulajdonságok ismerete), 3. készségek és jártasságok: pl. *jártasság a szótárhasználatban*, vagy jó tájékozódó képesség egy dokumentációs központban; az audiovizuális eszközök és a számítógép (pl. az internet) tanuláshoz való felhasználásának ismerete (KER 2002). A tanulási képességet és eredményességet mindezek szerint befolyásolja a szótárhasználatban való jártasság, illetve az információhordozók között történő jó tájékozódóképesség. Az internet szerepe is felmerül, hiszen ha csak a szótárak oldaláról nézzük is, rengeteg szótár, adatbázis és online szótár közül választhat a nyelvtanuló, ha ki tudja választani a legmegbízhatóbb és számára leghasznosabb forrást. Mindezekre természetesen az iskolákban kell(ene) felkészíteni a diákokat, mivel ha erre nem lesznek képesek, azzal a tanulási képessége fog a jövőben csorbulni.

Ugyancsak a 2. fejezetben (2.1.5. *Feladatok, stratégiák és szövegek*), a szövegfeldolgozás folyamatában is szerepet kap a szótár. A kommunikáció és a tanulás során



feladatokat kell végrehajtanunk, amelyek nem pusztán nyelvi természetűek, bár nyelvi tevékenységekkel is járnak. Ha e feladatok elvégzése nyelvi tevékenységeket is magában foglal, akkor szóbeli vagy írott szövegek feldolgozása válik szükségessé (receptió, produkció, interakció és közvetítés által). Ha például egy nyelvtanulónak le kell fordítania egy idegen nyelvű szöveget (feladat), utánanézhethet, hogy létezik-e már fordítás, használhat *szótárt*, megpróbálhatja kikövetkeztetni a szöveg értelmét az általa ismert néhány szó vagy szerkezet alapján, stb. Valamennyi említett esetben egyaránt szükség van nyelvi tevékenységre és szövegfeldolgozásra. Hasonlóan a 4.5. *Kommunikatív nyelvi folyamatok* rész alatt olvashatjuk, hogy a megértést, különösen írott szöveg esetében, segítheti a segédanyagok (pl. referenciaanyagok) megfelelő használata, amelyek lehetnek *szótárak* (egynyelvű és kétnyelvű); *szinonimaszótárak*; *kiejtési szótárak*; *elektronikus szótárak*, *nyelvtan-* és *helyesírás-ellenőrző programok*, valamint más segédanyagok; *nyelvtankönyvek*. Ezen a ponton már a különböző szótártípusok és az általuk betöltött szerepek is felszínre kerülnek. Sokszor érezzük azt, hogy egy általános szótárt használva nem lehet elvégezni egy feladatot, fontos lenne tehát, hogy a tanulók ismerjék a referenciaanyagok teljes választékát, valamint azt is, hogy az egyes helyzetekben, feladattípusok során milyen típusú referenciaművet hívnak segítségül.

A kiejtésről eddig nem esett szó, azonban a kérdést az 5.2.1.6. *Ortoépikai (helyes kiejtési) kompetencia* alfejezet tárgyalja. Azoknak a nyelvhasználóknak, akiktől megkövetelik, hogy tudjanak valamely előkészített szöveget hangosan felolvasni, vagy olyan szavakat szóban használni, amelyekkel először írott formájukban találkoznak, képesnek kell lenniük a helyes kiejtésre az írott forma alapján. Ebbe beletartozik a helyesírási szabályok ismerete; a *szótárhasználatra* való képesség és azoknak a *jelölési rendszereknek* az ismerete, amelyeket a kiejtés jelzésére alkalmaznak; az írott alakok kihatásának ismerete, különös tekintettel az írásjelekre, a helyes tagolás és hanglejtés érdekében; képesség a *kétértelműség* eloszlatására (*homonimák*, *szintaktikai kétértelműség* stb.) a kontextus fényében. Idetartozó záró gondolatként felmerül még a szótárak jelölési rendszerének ismerete, amely tudás elengedhetetlen a sikeres és eredményes szótárhasználathoz, és amely ismeret nélkül a fonetikai jeleket, nyelvtani adatokat, szinonimákat, antonimákat és egyéb információkat nem fogja tudni felhasználni a nyelvtanuló.

Nemzeti alaptanterv

Az európai uniós dokumentum ismertetése után a hazai közoktatást szabályozó dokumentumok szótárhasználatra vonatkozó részeit is megvizsgálom. A *Nemzeti alaptanterv* (a továbbiakban NAT) alapvető, az oktatási folyamat egészét szabályzó dokumentum, amelyben műveltségterületenként találjuk meg az elsajátítandó műveltség tartalmakat, fejlesztendő készségeket, képességeket, valamint nevelési célokat (az 1995-ös és 2003-as NAT-elemzésével kapcsolatban lásd Fóris 2004). A NAT-ra épül a



Kerettanterv, amely egy köztes szabályzónak tekinthető a helyi tantervek és a NAT között. Az egyes pedagógiai szakaszok és iskolatípusok kerettantervei kijelölik az elsajátítandó tudástartalmakat, valamint az adott tanulási szakasz kimeneti követelményeit. Az évfolyami és a tantárgyi órakeret egy részével az adott intézmény pedagógusközössége gazdálkodik, így a helyi igényekhez alkalmazkodva megvalósíthatják az intézmény helyi tantervében foglalt célokat. Mindezeket túl az iskolai tankönyvekhez tartozik egy tanmenet, amely az említett követelményekre épül. A tanmenet határozza meg azt a logikai sorrendet, amely alapján az adott tantárgy végighalad az előírányzott tudásanyag (Polyecskó 2016).

A hatályos Nemzeti alaptantervben (2012) az „Idegen nyelvek” (II.3.2) alpont alatt olvashatunk a szótárak nyelvtanulásban való fontosságáról és arról, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése, valamint információk elsajátítása mellett az élethosszig tartó tanulás biztosítása érdekében mely források használatának elsajátítása lenne fontos feladat:

„A nyelvtanulási folyamat sikeressége szempontjából kiemelt jelentőségűek a nyelvtanulási stratégiák. A tanuló a nyelvtanulási folyamat során kapjon világos/egyértelmű információt a tanulás céljáról, folyamatáról és módszereiről. Legyen alkalma a tanulási folyamat során saját kommunikációs szükségleteit megfogalmazni, témákat, tevékenységeket, eljárásmodokat kérni vagy javasolni. Nyíljon lehetősége önálló feladatmegoldásra, ismerje meg azon források használatát (*szótárak*, *kézikönyvek*, *nyelvtankönyvek*, *gyakorlóanyagok*, *elektronikus források* stb.), amelyek segíthetik az önálló munkában” (NAT 2012).

Az idegen nyelvek tanulásának szánt részben tehát csak egyszer merül fel a szótárak és egyéb segédkönyvek szerepe, mégpedig abból a célból, hogy a nyelvtanulóknak meg kell ismerniük a szótárak használatát, hiszen ezáltal nyílik lehetőségük az önálló feladatmegoldásra. A kérdés, mint korábban láttuk, sokkal összetettebb. A szótárak szerepe a nyelvtanulásban, az önálló és élethosszig tartó tanulásban ennél sokkal meghatározóbb.

A tanulmány írása idején még vita alatt álló, új NAT-tervezet (NAT 2018) sem tartalmaz kiforrott, átgondolt koncepciót arra nézve, hogy a nyelvtanulók a szótárhasználat készségét milyen úton tudják elsajátítani. A tervezet 2.1.5. pontja² táblázatos formában mutatja az 1–4. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat, itt olvashatjuk a következőt: „Életkorának megfelelő digitális és hagyományos szótárakat használ”; a 2.2.5. pontja³ ugyancsak táblázatba foglalva közli az 5–8. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat: „Önállóan értelmezi az ismeretlen

² 2.1.5. A fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok az 1–4. évfolyamon (NAT 2018)

³ 2.2.5. A fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok az 5–8. évfolyamon (NAT 2018)



kifejezéseket lábjegyzet, digitális és/vagy nyomtatott szótárak használatával”; „A szövegalkotáskor alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt”; „A szövegek létrehozásához nyomtatott és/vagy digitális alapú segédeszközt, szótárt használ”; a 2.3.5. pontja⁴ foglalkozik a 9–12. évfolyam fejlesztési területéhez kapcsolódó eredménycélokat: „A szövegek létrehozásához nyomtatott vagy digitális segédeszközt, szótárt használ.”

Habár a NAT-nak nem feladata a nyelvtanulás módszertanának leírása, ennek okán a tanárok nem kapnak részletes, használható útmutatást a szótárhasználat oktatására nézve. A NAT tényként kezeli, hogy szükséges a nyomtatott és digitális szótárak (használatának) ismerete, a nyelvtanárok feladata pedig az, hogy ezt az ismeretet átadják a tanulóknak. Ez vélhetően azért lesz a jövőben különösen nagy probléma, mert Magyarországon a magyar és idegen nyelvi képzésekben a felsőoktatási intézmények csak egy részében találunk lexikográfiai kurzusokat⁵ (lásd még Fóris 2018). A szótárak rendszerének, a lexikográfia elméletének és gyakorlatának ismerete nélkül a pedagógus kizárólag saját tapasztalatára és megérzésére támaszkodhat, ami nem elegendő a szótárhasználat gyakorlatának tanításához. Ezzel pedig az önálló tanuláshoz, az élet-hosszig tartó tanuláshoz való képességet fogjuk csorbítani (P. Márkus 2019).

Kerettantervek

A NAT-ra épülő Kerettanterv a következő dokumentum, amelyet szótárhasználati szempontból meg kell vizsgálni. A Kerettanterv 1. melléklete (*Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára*) a kötelező tantárgyak alatt, az idegen nyelvek résznél a következőket mondja: „Az önálló tanulás képességének kialakításában hasznos segítséget nyújt a modern technika, az interneten található autentikus szövegek, a direkt és indirekt nyelvtanulási lehetőségek sokasága. Míg korábban csak az írott és a hallott szöveg megértésének fejlesztését támogatta az internet, ma már számos lehetőség kínálkozik a produktív nyelvhasználatra is. Az ingyen elérhető autentikus hanganyagok és videók, képek, *szótárak*, interaktív feladatok mellett az írott és a szóbeli csevegés, a fórumozás és a blogolás is élményszerű nyelvtanulásra ad alkalmat.” A Kerettanterv 2. melléklete (*Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*) a kötelező tantárgyak alatt, az idegen nyelvek résznél hasonlóan fogalmaz: „Az önálló tanulás képességének kialakításában hasznos segítséget nyújt a modern technika, az interneten található autentikus szövegek, a direkt és indirekt nyelvtanulási lehetőségek sokasága. Míg korábban csak az írott és a hallott szöveg megértésének fejlesztését támogatta az internet,

⁵ A Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) oktatójaként részt veszek a tanárképzésben. Egyetemünk a diákoknak többféle szakon is kínál lexikográfiai kurzust (pl. angol, magyar, magyar mint idegen nyelv, német tanári szakokon). Magay Tamás kari választható tárgyként 1993-ban indított lexikográfiai szemináriumot az angol szakos képzésben.



ma már számos lehetőség kínálkozik a produktív nyelvhasználatra is. Az ingyen elérhető autentikus hanganyagok és videók, képek, *szótárak*, interaktív feladatok mellett az írott és a szóbeli csevegés, a fórumozás és a blogolás is élményszerű nyelvtanulásra ad alkalmat.” A Kerettanterv 3. mellékletében (*Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*) a kötelező tantárgyak alatt, az idegen nyelvek résznél a következőt olvashatjuk: „Az önálló tanulás képességének kialakításában hasznos segítséget nyújt a modern technika, az interneten található autentikus szövegek, a direkt és indirekt nyelvtanulási lehetőségek sokasága. Míg korábban csak az írott és a hallott szöveg megértésének fejlesztését támogatta az internet, ma már számos lehetőség kínálkozik a produktív nyelvhasználatra is. Az ingyen elérhető autentikus hanganyagok és videók, képek, *szótárak*, interaktív feladatok mellett az írott és a szóbeli csevegés, a fórumozás és a blogolás is élményszerű nyelvtanulásra ad alkalmat”; az olvasott szöveg értésénél és az íráskészség fejlesztésénél kiemeli: „A nyelvi szintnek megfelelő, felhasználóbarát online és hagyományos *szótárak* használata.” Azt kell megállapítanunk, hogy a Kerettanterv a NAT-hoz képest nem ad árnyaltabb és célravezetőbb útmutatást a szótárhasználati készségek kialakításához és fejlesztéséhez. A nyelvtanár ennek fényében saját tapasztalataira és gyakorlatára támaszkodhat, ha ezzel a kérdéssel foglalkozni szeretne a tanórák keretében.

Tanmenetek

Míndezeneket ismerve fontosnak tartom a tankönyvlistán szereplő nyelvkönyvek javasolt tanmeneteit is megvizsgálni szótárhasználati szempontból.⁶ A tanmeneteket átnézve⁷ azt láthatjuk, hogy bár nem minden esetben, de gyakran előkerül a szótárhasználat gyakorlatát ösztönző feladatok ötlete. Az Eszterházy Károly Egyetem kiadványai közül a népszerű *Team*-sorozat javasolt tanmeneteiben azt láthatjuk, hogy míg a Team 1 és 2 nem foglalkozik a szótárhasználat témakörével, addig a Team 3 és 4 már kitér ezen készségekre is a készségfejlesztés főcím alatt. A Team 3 tanmenetében a következők állnak: „szövegértés szótár segítségével”; a Team 4-ben pedig ez áll: „egynyelvű szótár használatának bevezetése: szó és jelentés összekapcsolása”; „egynyelvű szótár használata”; „nyelvi feladatok készítése csoportokban quiz show, képes szótár, rejtvény”. Ugyanezen kiadó *Secrets*-sorozatában a 2. kötet ösztönöz a szótárhasználatra: „Tanulásmódszertan: önálló szótárhasználat”; így tesz a 3. kötet is: „Tanulásmódszertan: együttműködő tanulás; szótárhasználat”; „szövegértés: információ gyűjtése, különbségek megtalálása, szótárhasználat”; „szövegértés, beszédkészség: globális szövegértés,

⁶ A tankönyvlistán szereplő angol nyelvkönyvek közül a Magyarországon tankönyveket szerkesztő és terjesztő kiadók mindegyikét igyekeztem átnézni, azonban minden tankönyvet és sorozatot nem állt módomban vizsgálni, hiszen nem ez volt tanulmányom célja.

⁷ A tankönyvrendeléshez tartozó tankönyvkatalógus és a javasolt tanmenetek letölthetők az ofi.hu oldalról (felmérésem a 2019-es állapotot mutatja be).

szerzett információ összefoglalása, szótárhasználat, önálló szókincsbővítés”. A sorozat 2. és 3. kötetével ellentétben, az 1. és a 4. kötete tanmenet-javaslatában nem épít a szótárhasználatra. Az említett sorozatok tanmeneteiből a hiány egyértelműen kiderül, hiszen a kétnyelvű szótárak használatának bevezetése nélkül nem tudunk a későbbiekben, magasabb nyelvi szinten egynyelvű szótárt használni. Hiányos alapokra nem tudunk készségeket építeni és fejleszteni. Az Apáczai Kiadó *My English Book*-sorozatának tanmeneteiben a *My English Book 2* és *3* a Szavak/Nyelvtani elemek oszlopban több témakörnél is javasolja a szótár használatát: „Szótár, Szókártyalista”; azonban az 1., 4., 5., 6. és 8. kötet tanmenetében nem szerepel a szótár használata; a 7. kötet a módszertani javaslatok oszlopban ajánlja az egynyelvű szótár használatát. A probléma itt is hasonló a korábban említettekkel. Sajnos hiányzik a fokozatosan egymásra épülő rendszer, valamint útmutatás, a logikus felépítés és módszertani segédlet a kétnyelvű szótárhasználat bevezetésétől az egynyelvű szótárak biztos és hatékony használatáig.

Az Oxford University Press *Project*-sorozatában (*Project fourth edition*) nem merül fel a szótárhasználat gyakoroltatása a tanmenetekben, mindössze a sorozat záró kötete, a *Project fourth edition 5* említi egy helyen: „Hatékony, önálló tanulás – szótárhasználat.” A fokozatosság sajnos itt sem kap szerepet, hiszen ha a tanulási folyamat elején nem szerepelnek a szótárak, akkor az önálló tanuláshoz szükséges szótárhasználati készséget sem tudjuk később megfelelő módon kialakítani. Szintén a kiadó tankönyveihez tartozik az *English Zone*-sorozat, amelynek már az első kötetében, mintegy bevezetve a szótárhasználatot, előkerül a kérdés a Kompetenciák/Fejlesztési területek alatt: „Szavak alfabetikus sorrendbe állítása, Szótárfüzet készítése”; „Ragozott igealakok alapján a szótári alak leírása”; majd a 2. kötetben: „Hatékony önálló tanulás: szótárhasználat (többjelentésű szavak)”; a 3. kötetben: „Hatékony önálló tanulás: hasznos állandósult szókapcsolatok használata, Szótárhasználat”; „Hatékony önálló tanulás: Tanulási stratégiák, szótanulás, szótárhasználat”; a 4. kötetben: „Hatékony önálló tanulás: Szótárhasználat, internethasználat”; „Hatékony önálló tanulás: szótanulási stratégiák, szótárhasználat”. Pozitívum, hogy első ízben itt olvashatjuk és tapasztalhatjuk a fokozatosságot, illetve azt, hogy a tankönyvcsalád minden kötetében, minden nyelvi szintjén előkerül a *szótárhasználat* kérdése. Szó van a szótári alakról, amely nagyon fontos lesz a szavak szótárban történő megtalálásánál, a többjelentésű szavakról, amely a jelentések megtalálásánál kiemelt szerepű, az állandósult szókapcsolatokról, amely már egy következő lépés a jelentések megtalálásában és a szavak kontextusba helyezésénél, végezetül az internethasználattal az online szótárak is hangsúlyt kapnak. Szintén az Oxford University Pressnél jelent meg a *New English File*-sorozat, amelynek *Elementary* kötete nem említi a szótárhasználatot, a *Pre-Intermediate* azonban a szókincs és a kiejtés résznél már beépíti a szótárakat a tanmenetbe: „Szókincs, szótanulás – szótárhasználat”; „Kiejtés a szótárakban”; az *Intermediate* kötet is foglalkozik a kérdéssel: „Igealakok használata: szótári alak + -ing, to + szótári alak vagy szótári alak”;



az Upper-Intermediate szintén a szókincsfejlesztésnél tartja fontosnak a szótárak szerepét: „Szótárhasználat – szókincs: személyek külső és belső jellemzése / egészség – betegség.” Az *English Zone* tankönyvekkel ellentétben a *New English File* kötetekben nem érezzük a fokozatos, logikus felépítettséget, hiszen vannak kötetek, amelyekben a szótárak említése elmarad, ráadásul a szótári alak és a szókincsen túl nem ad támpontokat a szótárhasználat gyakorlatával kapcsolatban. A *New Headway 4th edition* könyveihez összeállított tanmenetekben nem szerepel a szótárhasználat. A *Solutions 2nd edition* Elementary fejlesztési területek (kompetenciák) alatt javasolja a szótárak használatát: „Hatékony önálló tanulás: szótárhasználat”; *Solutions 2nd edition* Pre-Intermediate, Intermediate és Upper-Intermediate nem említi a szótárakat, azonban az Advanced tankönyv a hatékony tanulási módszerek között megemlíti a szótárhasználatot: „Hatékony tanulási módszerek elsajátítása (szótárhasználat)”; „Önálló tanulás – szótárhasználat, önellenőrzés”. A probléma itt is megegyezik az előzőkkel, csak a sorozat első és utolsó kötete foglalkozik szótárhasználatával, nincs fokozatosság, logikai sík, amely alapján felépítjük ezen készségek fejlesztését. Az MM Publications tankönyveihez (*Get to the top; Pioneer; Traveller*), illetve a Pearson Education tankönyveihez (*New English Adventure*) készített javasolt tanmenetek nem térnek ki a szótárhasználat gyakorlatára, ezen készségek fejlesztésére. Amint láthattuk, a szótárhasználat gyakorlatában kulcsszó a fokozatosság, emellett azonban az életkor szerint összeállított szótártípusokról sem feledkezhetünk meg. A nyelvtanulás első szintjén egyszerű gyerekszótárakkal kezdhethetjük a munkát, amelyek szerkezete egyszerű, használata könnyű, igazodva az életkori igényekhez. Ez a leghatékonyabb módja annak, hogy a kétnyelvű tanulószótárak, kézisótárak, illetve egynyelvű szótárak használatát bevezessük. Hazánkban azonban hiányoznak a szótárakat illusztráló és az eredményes szótárhasználatot bemutató segédanyagok, munkafüzetek.

Szótárhasználati munkafüzetek célja a nyelvvoktatásban

Gyakorló lexikográfusként és nyelvtanárként már régóta foglalkoztat a kérdés, hogy Magyarországon miért nem elérhető a könyvpiacra kapható szótárakhoz szótárhasználati munkafüzet, amely a legnagyobb külföldi kiadók egynyelvű szótáraihoz mindenki számára elérhetőek akár az interneten letölthető formában, akár a boltokban nyomtatásban.⁸ Tanulmányomban az általános iskolákban és gimnáziumokban tanuló nyelvtanulókkal foglalkozom, ezért elsősorban a gyerekszótárt és a tanulószótárt emelném ki (mint szótártípust), hiszen ezek a korosztály igényeit kielégítő legalkalmasabb

⁸ Csak ízelítő a kínálatból – British Council: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dictionary-skills-secondary-students>; Collins: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/dictionary-skills-secondary-students>; Pearson – Longman: https://www.pearson.ch/download/media/9780582841833_Dictionary_Workbook.pdf; Macmillan: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/macmillan-dictionary-resources/dictionary-skills/pdf-content/dictionary-skills-part-one-level-one/155814.article>



szótárak a szótárhasználat bevezetésére. A célcsoport kiemelése különösen fontos, hiszen kifejezetten a diákok számára írt szótárak sokáig nem voltak elérhetőek a hazai könyvpiacra. A rendszerváltozás után a Grimm Kiadónál fogalmazódott meg az ötlet új szótártípusok kidolgozására, mivel az akkoriban rendelkezésre álló szótárakat az iskolás tanulók csak „nehézkésen” tudták használni, hiszen nem a diákok voltak a kifejezett célcsoport. Az elképzelés tehát az volt, hogy a kiadónál készülő szótárakat az említett célközönség számára felhasználóbarátabbá kell tenni, kifejezetten a bennük felmerülő igényeket kell kielégíteni. Az ötlet és megvalósulása nagy sikert aratott, hiszen az iskolások körében nagyon népszerűek lettek a tanulószótárak és a gyerekszótárak, azonban úgy látom, hogy még mindig nagyon sok, a szótárban található információ felhasználatlanul bújik meg a sorok között, bármennyire felhasználóbarát és speciális a szótár (P. Márkus 2014, 2016, 2019).

A tanulmány első részében bemutattam, hogy a KER, a NAT, a Kerettantervek és a javasolt tanmenetek kiemelik a referenciaművek, a szótárak használatának fontosságát, azonban a dokumentumokban található útmutatás és irányvonal nem elegendő ahhoz, hogy a nyelvtanár konkrét tervet, logikai vázat, ötleteket kapjon a szótárhasználati készség kialakításához és fejlesztéséhez. A nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban a nyelvtanulók többnyire kétnyelvű szótárakat használnak, és ez az a szakasz, amikor a nyelvórákon a szótárak használatát fokozatosan a gyakorlatban is be kellene mutatni. Sajnos eddig a magyarországi közoktatási dokumentumokban elmaradt annak a felismerése, hogy a szótárhasználatot (is) tanítani kell az iskolákban. Érdekes tény azonban, hogy maga a „szótárhasználat” fogalma és angol terminusa (*dictionary use*) szótártörténetileg Magyarországhoz fűződik, hiszen 1988-ban az EURALEX (European Association for Lexicography, Európai Lexikográfiai Társaság) 3. nemzetközi kongresszusán (BudaLEX '88) vezették be, elsősorban az angol (nyelvű) lexikográfusok.

Régóta tervezem ezért, hogy a közoktatásban is használható szótárhasználati munkafüzetet állítok össze a *Gyerekszótár*⁹ és a *Tanulószótár*¹⁰ struktúrája alapján. Jelen írásomban a *Tanulószótár* munkafüzetét, annak fontosságát és hiánypótló szerepét fogom bemutatni. Az angol *Tanulószótár* szerkesztőjeként kizárólag ezen szótárak gyakorlatban történő alkalmazására, a szótárhasználat készségének fejlesztésére készítettem a munkafüzeteket, amelyek a tervek szerint 2019 telén jelennek meg majd, és lesznek elérhetőek az iskolák számára. Tanulmányom második részében bemutatom és példákkal illusztrálom a szótárhasználat tanításának lépéseit, indokolva ezzel a téma fontosságát és összetettségét, segítséget nyújtva és kedvet csinálva a pedagógusoknak a téma feldolgozásához.

⁹ Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Maxim Kiadó, Szeged.

¹⁰ Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol tanulószótár*. Maxim Kiadó, Szeged.



A feladatok lépésről lépésre vezetik be a tanulókat a szótárak használatába, mégpedig a klasszikus nyelveírású modellt követve, illetve igazodva a mikrostruktúra alapegységében, a szócikkben egymást követően megjelenő információkhoz, annak felépítéséhez. A következő sorrendet állíthatjuk fel:

- ábécérend
- kiejtés
- morfológia (alaktan)
- szintaxis (mondattan)
- jelentések és ekvivalencia
- frazeológia
- kulturális információs ablakok és tematikus rajzok

Makrostruktúra

A szótárban történő kereshetőség céljából az elemeket (címszavakat) rendeznünk kell. Ez az elrendezés többféleképpen történhet: betűrend szerint (kéziszótárak, tanulószótárak, gyerekszótárak), tematikusan (képes szótárak), gyakoriság szerint (gyakorisági szótárak) stb. A *Tanulószótár* rendezési elve az ábécérend. A szótárakban a szavakat szigorú ábécérendben találjuk meg, tehát a sorba rendezésnél mindig a teljes szót veszi alapul. A szigorú ábécérend nagy előnye, hogy az olvasónak nem kell tudnia, hogy az alapszó után következő képzett szavak, összetételek egybe vagy külön vannak-e írva (esetleg kötőjellel, ami tovább bonyolítja a helyzetet). A vonzatos igék (*phrasal verbs*) azonban nem az előbb említett szigorú ábécérend szerint helyezkednek el, hiszen a megtalálásukat ez erősen megnehezítené, ezért saját igéjük után közvetlenül, egy csoportba gyűjtve ábécérendben fognak állni. Tehát például a *catch on* vonzatos ige nem a *catcher* címszó után következik, hanem a *catch* ige szócikke után egy szövegdobozban, a többi vonzatos igével együtt, színesek is. A fent említett néhány alapelve és ezek gyakorlására irányulnának tehát a munkafüzet első fejezetében szereplő feladatok:

Illeszd a következő szavakat a címszólista megfelelő helyére!

kindergarten

kind
kind-hearted
kindly
kindness

ballet

ball
ball bearing
ball boy
ball girl

A szavak alapalakja a legegyszerűbb alak, amely mondatba illesztve rengetegféle lehet. Praktikus okoktól vezérelve a szótárak a szabályos igék, főnevek, melléknevek

alapalakjait tüntetik fel, tehát a jelentésnek is itt lehet utánanézni. Ezekben az esetekben gyakorlati tippeket kell adni a szótárhasználathoz. A rendhagyó igeekre vonatkozva például a következőt:

TIPP: Ha a jelen idejű alakot ismered, és csak a múlt idejű alakjára van szükséged, akkor egyszerűbb a *függelék*ben kikeresned azt. Ha a rendhagyó alakot ismered, de nem tudod a jelentését, illetve szeretnél több információt megtudni az igeről, akkor a *szótári részben* (ahol minden egyéb információt meg fogsz tudni az igeről) utalások segítenek eljutni az ige jelen idejű alakjához. Ezt gyakorlati feladatok követik, amelyek a rendhagyó, illetve ragozott alakokra fókuszálnak.

A szavak kikereshetőségéhez tartoznak még az *azonos alakú* szavak is. Az azonos alakú szavakat külön szócikkben találjuk meg a *Tanulószótárban*, mivel ezek a szavak több szófajhoz tartoznak. A címszavak ilyenkor felső indexbe tett számmal vannak megkülönböztetve. Erre is külön fel kell hívnunk a nyelvtanulók figyelmét, és gyakorlati feladatokkal.

- Olvasd el a mondatokat! Szerinted mit jelentenek a **kiemelt** szavak? A címszó indexszámának megadásával jelöld, hogy melyik szócikkben található a szó jelentése.

Running is the best **form** of exercise. _____

A crowd **formed** around the accident. _____

Kiejtés

A *kiejtés* pontos jelölése elengedhetetlen az angol szótárakban, mivel az angol szavak kiejtése különbözik azok írásképétől. Azonos betűk más és más hangokat jelölhetnek, máskor pedig különböző betűkapcsolatok kiejtése megegyezhet. A kiejtéssel a passzív (dekódoló)¹¹ szótárak foglalkoznak, a címszó után közvetlenül szögletes zárójelben feltüntetik a kiejtésre vonatkozó adatokat. A kiejtésnek valójában fontosabb szerepe lenne az aktív (kódoló) szótárakban, azonban gondoljunk bele, mennyire nehezkessé válna a használat, és zavarossá tenné a szócikket, ha egy magyar–angol szótárban az ekvivalensek után mindenhol közölnénk a kiejtést. Az angolpárú szótárírási hagyományok szerint a kiejtések átírásánál az IPA (*International Phonetic Alphabet*)

¹¹ Kétnyelvű szótárak esetében fontos meghatározni, hogy *aktív (kódoló)* vagy *passzív (dekódoló)* szótárról van-e szó. A kétnyelvű szótárak ugyanis a forrásnyelven megjelenő címszavakat „fordítják” célnyelvre. A kétnyelvű szótárak esetében tehát meg kell különböztetnünk a kódoló és a dekódoló típust, attól függően, hogy a szótár mit támogat: az idegen nyelv megértését, vagy az idegen nyelven való megnyilatkozást.

jelei használatosak (a legutóbbi évek angol szótárainak hagyományát követve), és a *brit kiejtést* tekintik kiindulópontnak, de figyelemmel vannak más angol nyelvterületek, így mindenekelőtt az amerikai angolság kiejtési sajátosságaira. A fonetikai jelek megtanítása és gyakorlása nagyon fontos már alsó tagozatban is. Ezt is többféleképpen gyakoroltathatjuk, következzen néhány példa a fonetikai jelek és a hangsúly gyakoroltására:

- Keresd ki a megadott szavakat a szótárból, nézd meg a kiejtésüket is, majd csoportosítsd a bennük található magánhangzók kiejtése alapján.

caught owe coal own sore brow door now paw found

sort	go	how

- Jelöld a következő szavakban a főhangsúlyt és a mellékhangsúlyt! Használd a szótárad!

information	,infor'mation
inconvenient	
preposition	

Morfológia (alaktan)

A szótárhasználó négyféle grammatikai információt várhat el egy általános szótártól: 1. közli a szófajjal kapcsolatos információkat; 2. felsorolja a szavak analóg képzési formájától eltérő alakokat (inflexió, ragozás); 3. megadja a szó szintaxisát érintő információkat (tárgyas vagy tárgyatlan ige stb.); 4. példamondatok segítségével illusztrálja a grammatikai információkat. Mivel a *Tanulószótár* célközönsége a magyar „felhasználó”, ezért a nyelvtani információk, a szófajok nevei magyar nyelvűek (pl. fn, mn). A rövidítések értelmezésének és használatának gyakorlata már ki kell alakuljon alsó tagozatban, később a *szófajra* vonatkozó egyéb szókincsfejlesztő feladatok is készíthetők, mint például:

- Ha az **active** szót hallod, elsőként a melléknévi „*aktív, tevékeny, lelkes*” jelentések jutnak eszedbe, azonban a szó főnévként is használatos. Szótárad segítségével nézz utána annak, hogy a következő szavak milyen egyéb szófajban használatosak!

főnév	ige	melléknév	határozószó	előljárószó
		active		
up				
	chill			

Rendhagyó alakokról már korábban is esett szó, hiszen a rendhagyó igékre, főnevekre vonatkozó információkat mindig nehezebb megtalálni egy szótárban. Érdeemes a problémára több helyen és több nézőpontból kitérni. Lássunk egy példát a rendhagyó főnevekre:

- Add meg a mondatok után a főnevek egyes számát!

Two **loaves** of bread, please. _____

They proved scientifically that such **phenomena** exist. _____

These words in **parentheses** should be deleted. _____

There are many **species** of dogs. _____

Szótárak segítségével a diákok bővíthetik szókincsüket. Amikor megtanítunk egy új szót, akkor érdemes az adott szóhoz kapcsolódó többi szót is megemlíteni, illetve biztatni a nyelvtanulókat, hogy nézzenek utána ezeknek a szavaknak. Feladatokat is adhatunk erre:

- A kiválasztott szó legyen a **sad**. Ehhez a szóhoz kapcsolódik három, a 'sad' melléknévből képzett másik szó, amit a következő mondatokba kell behelyettesíteni!

The children were all very **sad** when the holidays ended.

There was great throughout the country when the king died.

....., they lost nearly everything in the fire.

It me to see young people wasting their time and talents.

Szintaxis (mondattan)

A szófaj és az inflexió tárgyalása után a szintaxisról is szót kell ejtenünk. A szócikkekben gyakran rövidítések, kódok jelölik a nyelvtani információkat, ezt követően a szócikkekben található példamondatok mutatják be a helyes használatot. El kell magyarázni a nyelvtanulóknak, hogy a példamondatokat el kell olvasniuk, hiszen ebből látják majd, milyen módon tudják a címszavakat nyelvtanilag helyesen mondatba illeszteni. Meg kell azonban azt is említenünk, hogy nyelvtannal kapcsolatos információk

nemcsak a szócikkekben, hanem a szótárban elsősorban is előfordulnak *nyelvtani információs ablakok* formájában (vö. P. Márkus – M. Pintér 2014).

A *Tanulósztárban* számos nyelvtani információs ablakot találhatunk (a *magyar–angol* részben), ahol az adott nyelvi szintre kidolgozott magyar nyelvű, nyelvtani összefoglalót olvashatnak a nyelvtanulók. Feladatokat tehát mindkét típusra érdemes készíteni, így a nyelvtani ablakokban és a szócikkekben található információkat is tudatosan fogják használni a nyelvtanulók.

➤ **Gyűjtőnevek** (Jelölése a szótárban: [+ sing/pl v] / <+ esz/tsz ige>)

Ezek olyan főnevek, amelyek alakilag egyes számúak, s aszerint vonzanak egyes vagy többes számú igét, hogy mint egységre vagy az őt alkotó egyedekre gondolunk-e.

- Hozz példákat gyűjtőnevekre és foglald mondatba őket! Megoldásaidat ellenőrizheted, ha felkeresed az ide vonatkozó nyelvtani információs ablakot.

szó	példamondat
family	The family is/are...

- Hogyan használjuk a mellékneveket? Jelzőként vagy utó-jelzőként (a szerkezetben neki fölérendelt tag előtt vagy után)? A megadott melléknévvvel alkoss nyelvtanilag helyes mondatokat! Nem biztos, hogy a két lehetőség közül minden esetben csak az egyik helyes.

alone	She was _____ that evening.
	I saw an _____ woman.
afraid	John is an _____ man.
	He was _____.

Jelentések (jelentéstan, szemantika)

A szótárakban a szócikken belüli jelentések általában arab számokkal vannak elkülönítve. Abban az esetben, ha egy címszó több szófajú, akkor azok külön szócikkbe kerülnek, és felsőindexbe tett arab számok jelölik a sorrendet.

Gyakran panaszkodnak a diákok, hogy a kéziszótárakban nehezen találják meg a jelentéseket (Márkus–Szöllősy 2006), ezért a *Tanulósztár* szócikkeinek szerkezete a célcsoport igényeinek megfelelően lett kialakítva, igyekeztünk a korcsoport számára

Frazeológia

Minden nyelvváltozat (a standard, az egyéb földrajzi nyelvjárások vagy a regiszterek) bővelkednek idiomatikus kifejezésekben, állandósult szókapcsolatokban, közmondásokban, amelyek szótározása rendkívül fontos, hiszen ezek az állandósult szókapcsolatok bemutatják, hogy a szavak és jelentéseik miként viselkednek az élő nyelvben (Magay 2004), így a nyelvtanuló nyelvi kompetenciáját fejlesztheti, szókincsét gazdagíthatja segítségükkel. Mivel állandósult szókapcsolatokról beszélünk, a legtöbb idetartozó kifejezést, nyelvi egységet szó szerint kell megtanulni (nem lehet csak egyik vagy másik részüket ismerni), a szótáraknak pedig segíteniük kell ebben a nyelvtanulókat (P. Márkus – M. Pintér 2014). Nagy gondot okoz szótárhasználatnál a többszavas kifejezések, állandósult szókapcsolatok megtalálása, mivel a szótár kulcsszavak alapján rendezi őket, elengedhetetlen tehát a kulcsszó ismerete, majd ezek után tudnia kell a nyelvtanulóknak, hogy a szócikk mely részében fordulhatnak elő. Gyakran használnak a szócikkek utalási rendszert is ezekben az esetekben, ami tovább nehezítheti kikereshetőségüket (Márkus–Szöllősy 2006). A kulcsszavak használatát és a szócikken belüli eligazodást, illetve az utalási rendszer ismeretét célzott feladatokkal lehet gyakoroltatni.

➤ Egészítsd ki az alábbi idiómákat és add meg jelentésüket is! Segítségül vastagon szedve találod azokat a kulcsszavakat, amelyek alatt megtalálhatóak.

- the **apple** of one's _____
- _____ like a **glove**
- be _____ the **weather**

Kulturális információs ablakok

A *Tanulószótár* a szócikkeken túl az idegen nyelvet tanuló diákok számára rengeteg egyéb hasznos elemet tartalmaz. Ilyenek például a *kulturális információs ablakok* (pl. Cotswolds, Fish and chips, Fleet Street, Ploughman's lunch), amelyek országismereti, földrajzi, kultúrtörténeti és egyéb ismereteket közvetítenek.

Az idegen nyelv tanulása során nagyon fontos, hogy a nyelvtanulók az idegen nyelvi kultúra színes palettájáról minél többet megismerjenek. Kulturális kompetenciájuk ezen ismeretek segítségével fejleszthető (ennek órákon történő hasznosságáról bővebben P. Márkus 2017). Mindezen ismeretek kiaknázására irányuló feladatokból is lássunk példákat:

Kulturális információs ablakok

➤ Csoportosítsd a következő kultúrspecifikus szavakat!

**the Globe; Harrods; the City; charity shop; Christmas pudding;
Santa Claus; Shepherd's pie; Hyde Park; Greenwich; Foyles;
fish and chips; the Lake District; Uncle Sam**

helyek	személyek	ételek	boltok

Tanulságok a munkafüzethez

A teljesség igénye nélkül igyekeztem bemutatni a szótárhasználat összetettségét, bizonyos elemeit, esetenként a gyakori problémákra fókuszálva néhány feladattal szemléltetve a szótárhasználat készségének fejlesztésére szánt munkafüzetek fontosságát és gyakorlatban történő alkalmazhatóságát. Céлом, hogy bátorítsam ezzel a nyelvtanárokat és idegen nyelvet tanulókat arra, hogy szánjanak időt készségeik fejlesztésére, hiszen ezen tudásuk és jártasságuk más területeken is segíthet a mindennapos információáradatban való eligazodásban. A szótáraknak, lexikonoknak és egyéb segédanyagoknak különösen fontos szerepet kellene betölteniük az oktatás területén, a közoktatásban használt segédanyagként és az oktatás tárgyaként egyaránt (Fóris 2002).

Befejezésül

Magyarországon szótárhasználati munkafüzet kétnyelvű szótárakra kidolgozva eddig még nem volt széles körben hozzáférhető (P. Márkus 2019). Ehhez – ahogy a fentiekben bemutattam – a nyelvtanulást és nyelvtudást szabályozó központi, oktatásszervezési dokumentumok nem nyújtanak elég támpontot, azonban a szótárhasználatot bemutató munkafüzetek és képzések segíteni fognak a jövőben. Bízom abban, hogy a megjelenő munkafüzetekkel a nyelvtanárok kezébe egy, a tanórákba és a tanmenetbe is jól beépíthető segédanyagot tudunk adni. Fontos lenne azt is tudatosítani (akár dokumentumok szintjén), hogy a szótárhasználat oktatásánál kétféle módszert szoktak alkalmazni: 1. évközben „apránként” az órák egy részét különböző feladatok megoldásánál szótárhasználatra áldozzák, 2. projektheteket szerveznek a tanév során néhány alkalommal. Így a szótárhasználat gyakorlati elsajátítása rendszeresen jelen lesz az iskolákban (Sárosdy–Farczádi–Poór–Vadnay 2006). Ezt támogatandó a munkafüzetek a különböző szótári részekre irányuló, rövidebb feladatokon túl 45 perces órákra kidolgozott, egész órás feladatokat is tartalmaznak. A szótárhasználat elsajátítása nagyon fontos lenne a nyelvtanuló jövőjét tekintve is, hiszen a kötelező iskolákat elvégezve ez a képesség tudásuk része lesz, amit az iskolában tanult nyelv(ek) szintjének fenntartásában és tökéletesítésében, valamint új nyelv(ek) elsajátításában is segítségükre lesz.

IRODALOM

- Council of Europe (2001a): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001b): *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Fóris Ágota (2002): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 14. Pécs, Magyarország: Iskolakultúra.
- Fóris Ágota (2004): Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben. *Iskolakultúra*, 14/5, 62–72.
- Fóris Ágota (2018): *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Hartmann, R. R. K. (2001): *Teaching and Researching Lexicography*. (Applied Linguistics in action 2) Exeter, UK: Pearson Education.
- KER (2002): *Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Kerettanterv (2012): *A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei (2012)*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, OFI <http://kerettanterv.ofi.hu>
- Magay Tamás (2004): Szó, ami szó. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 53–71.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 95–116.
- Mihály Ildikó (2000): Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért. *Új Pedagógiai Szemle*, 50/7–8, 229–236.
- Mihály Ildikó (2001): Kampány vagy tudatos pedagógiai vállalkozás? *Új Pedagógiai Szemle*, 51/7–8, 212–222.
- NAT 2012 = *Nemzeti alaptanterv (2012)*. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- NAT 2018 = *Nemzeti alaptanterv tervezete (2018)*. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- Polyecskő Dóra (2016): NAT – Kerettanterv – Helyi tanterv – Tanmenet: Rugalmas tanmenet, *neteducatio.hu*, 2016. szeptember 1. <https://neteducatio.hu/nat-kerettanterv-helyi-tanterv-tanmenet-rugalmas-tanmenet/>
- P. Márkus Katalin – M. Pintér Tibor (2014): Szótárak és használóik – az angol–magyar, magyar–angol lexikográfia módszertani alapjai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 16/4, 125–161.
- P. Márkus Katalin (2014): Szükség van gyerekasztárra? Miért? In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferencia-előadások és háttér tanulmányok*. Budapest: ELTE, 349–355.
- P. Márkus Katalin (2016): Miért hasznosak a gyerekasztárak? *Gyermeknevelés*, 4/1, 222–225.
- P. Márkus Katalin (2019): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulóasztárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25/2, 42–62.



Sárosdy Judit – Farczádi Bencze Tamás – Poór Zoltán – Vadnay Marianna (2006): *Applied Linguistics I for BA Students in English*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Special Eurobarometer. Europeans and Languages Executive Summary (2001): https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_147_summ_en.pdf

Szótárak

Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Szeged: Maxim Kiadó.

Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol tanulószótár*. Szeged: Maxim Kiadó.



MIKUSOVÁ MELINDA

A magyar és finn nemzeti alaptanterv összehasonlító elemzése az önszabályozó nyelvtanulás szempontjából

Comparative analysis of the Hungarian and Finnish national core curricula, with a focus on self-regulated language learning

There are many factors contributing to success at school in which cognitive abilities play an explicit, but only partial role. The entire education system is designed to favour students who can memorize and repeat written or spoken texts easily and can understand school material proficiently. Most classes, including foreign language classes, mainly focus on these two areas of skills. But what is the key to success in education? Many believe that the answer is self-regulation; that is, the motivation of learners, the quantity and quality of time spent on learning, perseverance, and the ability of students to consciously plan, organize, control and evaluate their own work. The successful development of self-regulation also depends on curricular factors. Therefore, this research aims to examine how and to what extent self-regulated learning plays a role in the Hungarian national core curriculum (NAT) of the two selected countries, Hungary and Finland, and describes their main policies on the teaching and learning of languages. The main purpose of this paper is to organize and compare the two documents, concentrating on the development of self-regulation skills with a focus on foreign languages. The data were examined via content analysis and are presented in the form of illustrative quotations. The topic is crucial because lifelong learning, which has now become a social need (Tóth 2015), cannot be realized and achieved without self-regulation.

Keywords: self-regulation, self-regulated learning, NAT, language curriculum, Hungary, Finland

Bevezetés

Egész életen át tartó tanulás, élethosszig tartó tanulás, információs társadalom, az élet minden területére kiterjedő tanulás, e-learning: mind olyan kifejezések, amelyek jelzik, hogy a 21. században felnövő nemzedékek olyan új kihívások előtt állnak, melyek szükségessé teszik az oktatás és képzés – beleértve a nyelvtanulás – szerepének újraértelmezését (Dávid 2008). Lénárd (2013) előadásában kiemelte, hogy a ma legnépszerűbb 10 szakma 2004-ben még nem létezett, sőt a legnépszerűbb foglalkozások fele 20 éven belül el fog tűnni. Egy példát is felvázol, mely szerint a pedagógusok azzal a kihívással szembesülnek, hogy a most, 6 évesen iskolát kezdő gyerekeknek olyan tudás, képességek és készségek fejlesztésének elsajátításában kell segíteniük, amelyekre majd 20-25 év múlva lesz szükségük. Sem szülőként, sem pedagógusként

nem rendelkezünk elegendő tudással és információval a jövőt illetően, ezért a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez elengedhetetlenül szükséges az önálló ismeretszerzés, a folyamatos megújulás kompetenciájának kialakítása és fejlesztése. Toffler (1970: 414) már 50 éve kifejtette ugyanezt: „a 21. század analfabétái nem azok, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tudnak tanulni, a tanultakat idővel újból és újból átértékelni, és ha kell, elfelejteni és újratanulni.” Az életünk tanulási periódusok sorozata, ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy a már megszerzett tudásunkat képesek legyünk kiterjeszteni, és adott esetben azt a gyorsan fejlődő és nagymértékben felgyorsult világ alapján felülírni és újra elsajátítani (Dávid 2008).

A hagyományos oktatásra ma is mint a tudás elsajátításának egyik fő helyszínére tekintünk. Boér (2013) weboldalán nagyon radikálisan, de világosan és nyíltan kifejezte, hogy „a tudást, mint a siker előfeltételét, annyira túllihegte a társadalom, hogy manapság csak a diploma jelent elismertséget és státuszt”. Fontos viszont kiemelni, hogy a technológiai fejlődés és az internet széles körű elterjedése miatt a *tudás* kifejezés is átértékelendő, ugyanis a mai világban bármikor, bárhol, szinte bármilyen információ birtokába tudunk jutni másodpercek alatt.

Ez fejlődés a nyelvtanulás folyamatát is jelentős mértékben befolyásolja, arra mind pozitívan, mind negatívan hatással van. A technológiai fejlődés miatt új irányt vett a nyelvoktatás, online tanfolyamok, nyelvtanulást segítő applikációk, online – legyen az valós személy vagy robot – beszélgetőpartnerek, szoftverek, fordítóprogramok állnak a nyelvtanulók rendelkezésére. Ezek megkönnyít(het)ik a nyelvtanulás folyamatát, viszont leértékelik mind a nyelvtanár, mind a nyelvtanulás szerepét. Hiszen miért fizetne valaki nyelvtanárt, ha a nyelvtanuló az interneten számtalan ingyenes videó és applikáció közül választhat, sőt otthon, kényelmesen is tanulhat, akkor, amikor az ideje épp engedi. Miért is akarna megtanulni valaki egy idegen nyelvet, ha már olyan eszközök és online fordítók is léteznek, melyek felváltják a nyelvtanulási folyamatot. Miért is fektetne valaki éveket a nyelvtanulásba, mikor a technológiai innovációk – egyelőre kis túlzással, de – a világ bármely nyelvére azonnal elérhető fordítást készítenek. Ilyen mértékű és léptékű fejlődés mellett mi fog történni a nyelviskolákkal és magukkal az iskolákkal is? Helyettesíthetik-e vajon ezek a technikai vívmányok a pedagógusokat? A fejlődést megállítani lehetetlen, sőt ellenállni és elzárkózni sem ajánlatos, mivel az stagnáláshoz vezet. A magyarországi tanárok, de a tanulók is, gyakran ragaszkodnak a hagyományos tanulási és tanítási módszerekhez. Ez lehet az egyik oka annak, hogy a magyarországi iskolák számos tekintetben – beleértve az idegen nyelvek ismeretét – alulteljesítenek Európa több országához viszonyítva. Annak érdekében, hogy ezzel a folyamatosan változó világgal lépést tudjunk tartani, és ahhoz képesek legyünk alkalmazkodni, elengedhetetlen, hogy a tanulókat megtanítsuk bizonyos készségekre. A sikeres és az egész életen át tartó tanulás központi eleme ugyanis az önszabályozás, nélküle az nem valósulhat meg (Molnár 2015). Így a cél olyan iskolák kialakítása



lenne, melyek a formális és nem formális tanulást összekapcsolják a hatékony nyelvtanulás érdekében. Nagyon fontos tehát, hogy a formális oktatási keretek között a tanulók megtanuljanak autodidakta módon tanulni, önállóan ismereteket szerezni, és azokról kritikusán gondolkodni, ugyanis a tanulók tanuláshoz kapcsolódó tudatossága fontos szerepet játszik a tanulás eredményességében (Habók 2017).

Jelen kutatásban az önszabályozó tanulás egy szűk szeletét elemzem csupán. A kutatás célja annak feltérképezése, hogy a finn és a magyar NAT milyen módon kívánja az önszabályozó tanulást elérni, hova helyezi a nyelvtanulásra és -tanításra vonatkozó tartalmi és fejlesztési hangsúlyokat. A kutatás kvalitatív módszertanra, tartalomelemzésre épül. Az önszabályozás, a nyelvtanulás és az alaptanterv összefüggéseit magyarországi kontextusban – az író legjobb tudomása szerint – senki nem vizsgálta, nem beszélve a finn nemzeti alaptantervvel való összehasonlítással való kiegészítésről. A kutatás egyik nagy korlátja, hogy az iskolai gyakorlat megfigyelése nem került vizsgálatra, így az eredmények is korlátozott érvényűek: csupán arról tudnak releváns képet adni, kérdéseket megfogalmazni, hogy a választott két NAT milyen szemléletet, módokat kínál fel az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésében.

Magyarországon több évtizedes múltra tekint vissza a tanulás tanításnak módszertani gyökere, az azonban – a mai korban betöltött szintén releváns szerepe ellenére – mégsem vált egyik oktatási szinten sem bevett gyakorlattá (lásd Habók 2017, Oroszlány 1995). A tanulmány segítséget nyújthat a nyelvtanulóknak a NAT-ban való eligazodásban, és az önszabályozó nyelvtanulás implementációját is elősegítheti.

Önszabályozás a nyelvtanulásban

Az önszabályozás a társadalomtudományokban gyakran használt kifejezés, ám sok esetben más tudományágakban is találkozhatunk vele, így például beszélhetünk biológiai önszabályozó folyamatokról, melyek összehangolják a szervezet életműködéseit. A gazdasági szférában találunk önszabályozó szervezeteket (*self-regulatory organization*, SRO), melyek felelősek saját működésükért, szabályaik betartásáért. A pszichológiában az önkontroll szinonimájaként jelenik meg, míg az egészségpszichológiában a *self-regulation theory* (SRT) a beteg gyógyulásban betöltött aktív szerepére utal, melynek keretében a páciens felügyeli saját viselkedését, és az egészségi állapotára kedvezőtlen viselkedési formákat tudatosan módosítja (Molnár 2009). Jelen tanulmány az önszabályozás nyelvpedagógiában betöltött szerepét hivatott elemezni, melyben főként a nyelvtanulással kapcsolják azt össze.

Az önszabályozásnak rengeteg definíciója és modellje alakult ki az évek során (lásd Molnár 2002 a nemzetközi kutatási irányzatokért és tendenciáért). Boekaerts és Niemivirta (2000) ezt a változatosságot hasznosnak tekintik, mivel ez lehetővé teszi a téma átfogóbb vizsgálatát. Sőt, érdemes megjegyezni, hogy a modellek fő komponensei lényegében azonosak, tehát (meta)kognitív, motivációs és viselkedési nézőpontokat



vesznek figyelembe a tanulási környezetek befolyásával összhangban (Zimmerman 2000). A magyar nyelvű szakirodalomban az *ön szabályozó tanulás* kifejezés a legelterjedtebb. Molnár számtalan tanulmányt írt a témában, és míg 2009-ig cikkeiben ön szabályozó tanulásról beszél, addig a 2009 után megjelent írásaiban már az ön szabályozott tanulás kifejezést használja, kiemelve, hogy az előbbi helytelenül terjedt el mind a magyar köznyelvben, mind a szakirodalomban. Ebben a tanulmányban a két kifejezést felváltva használom.

Az ön szabályozó nyelvtanulás fejlesztéséhez kiindulási pont az aktív tanuló, „aki a tanultak megértésére törekszik, és képes a tanultak alkalmazására új problémák megoldásakor és új helyzetekben is” (Héjja-Nagy et al. 2015: 92). Még ha a szakirodalomban nem is találunk konzisztenciát arra vonatkozóan, hogy az ön szabályozás egy tulajdonság (*trait*) avagy képesség (*ability*), a kutatók egyetértenek abban, hogy fejleszthető, alakítható, befolyásolható. A fő helyszín pedig, ahol ennek be kell következnie, az iskola (Zimmerman 2008). A fejlesztést a pedagógusok kezébe adja, és feladatukként jelöli meg a diákok ön szabályozott tanulásának kialakítását.

Az angolnyelv-tanárok alapvető szerepet játszanak az ön szabályozott tanulás angolórákba való beépítésében (Pintrich 1999). Ushioda (2003: 96) kiemelte, hogy a motivációs kutatások jelentős része ma már nem arra koncentrál, hogy miként motiváljuk tanulóinkat, hanem arra, hogyan segítsük őket abban, hogy önmagukat ösztönözzék, és „arra készítessük őket, hogy reflektáljanak és értékeljék saját eredményeiket és tanulási tapasztalataikat konstruktív módon”. A gyakorlat azonban nem mindig ezt tükrözi.

A tanárok szerepe a hallgatók ön szabályozó tanulásában általánosan elfogadott, viszont nagyon sok múlik azon, hogy ők miként értelmezik az ön szabályozással kapcsolatos saját tudásukat, és azokat hogyan integrálják saját tanulási és tanítási folyamataikba (Borg–Al-Busaidi 2012). Michalsky és Schenter (2013) az ön szabályozás fejlesztésében három egymást kiegészítő tanári szerepet különböztet meg. Először is a tanároknak olyan tanórai környezet kialakítására és feladatok alkalmazására kell törekedniük, melyek elősegítik az ön szabályozott tanulás fejlődését. Fontos feladatuk továbbá a modellezés, hogy megkönnyítsék az emulátor szerepről (egy tapasztaltabb személy utánozása) ön szabályozó személyre (egy olyan egyén, aki a tanulási stratégiáit az új környezeti igényekhez képes igazítani) való átalakulást. A harmadik pedig a közvetlen tanulásmódszertani fejlesztést foglalja magában.

Nakata (2010: 6) szerint az angoltanároknak tisztában kell lenniük tanulóik háttérrel: ismerniük kell a diákok nyelvtanulási tapasztalatait, nyelvtudási szintjét, preferált tanulási stílusát és stratégiáit. Ezenkívül tudatosítaniuk kell a hallgatók „nyelvtanulás iránti attitűdjét, az előrelépést és motivációt akadályozó tényezőket, valamint a diákok és önmaguk (mint tanuló és mint tanár) közötti különbségeket (tanári hiedelmek, taní-





tási stílusok)”. Ezekre a tényezőkre összpontosítva a tanárok elősegíthetik a tanulók önszabályozási készségeinek fejlesztését (a nyelvtanárok önszabályozó tanulásban betöltött szerepeiről bővebben lásd Mikusová 2019).

A kutatás kérdései

Ez a tanulmány az önszabályozás nyelvpedagógiai vonatkozásait mutatja be a magyar és a finn NAT összehasonlító elemzése révén. A következő kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

1. Hogyan jelenik meg az önszabályozó tanulás a finn nemzeti alaptantervben az idegennyelv-oktatásra fókuszálva?
2. Hogyan jelenik meg az önszabályozó tanulás a magyar nemzeti alaptantervben az idegennyelv-oktatásra fókuszálva?
3. Milyen különbségek azonosíthatók a magyar és finn nemzeti alaptantervben az önszabályozó nyelvtanulás vonatkozásában?

A kutatás felépítése

Miért éppen a finn NAT került választásra? A finn oktatási rendszer sikere iránt mindig is nagy volt – és a mai napig is nagy – az érdeklődés, és ez alól a magyarországi pedagógusok, kutatók és politikai döntéshozók sem jelentenek kivételt (Kinyó 2008). A kutatás arra törekszik, hogy e két ország nemzeti alaptantervének elemzésével – melynek középpontjába a nyelvoktatási folyamat kerül – rámutasson a főbb önszabályozással kapcsolatos hasonlóságokra és különbségekre. Finnország oktatási rendszerének vizsgálata lehetőséget nyújthat, hogy bizonyos elemeket áttemeljünk, adaptáljunk a magyar oktatási rendszerbe, és ezáltal javítsuk annak eredményességét és hatékonyságát.

Adatforrások

A 2012-es magyar NAT elektronikus formában elérhető és letölthető a *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. számából. 2018. augusztus 31-én az Emberi Erőforrások Minisztériuma nyilvánosságra hozta az új alaptanterv tervezetét, melyet 2019. szeptember 1-jén terveztek érvényesíteni, azonban a bevezetésére nem került sor. Ebben a tanulmányban ezért inkább az írás idején érvényben lévő (azaz 2012-es) magyar NAT-ot elemzem. A 2014-es finn Nemzeti alaptanterv az általános iskolák számára (*The Finnish National Core Curriculum for Primary Education*) online nem elérhető, az a Finn Nemzeti Oktatási Hivatal (*Finnish National Agency for Education*) weboldaláról került megrendelésre. Mivel a finn NAT csupán e-book-formátumban áll rendelkezésre, az idézetek esetén oldalszám nem kerül feltüntetésre, ugyanis az nem releváns adatokat tükrözne. Az eredmények bemutatása szekcióban a MNAT mozaikszót használom a magyar és az FNAT-ot a finn nemzeti alaptantervre való utalás során.



A kutatás módszere

A kutatás módszertani részét Bereczki (2016) nyomán alakítottam ki, aki a NAT kreativitásfelfogását vizsgálta. Példáját követve megvizsgáltam az önszabályozás kifejezés explicit előfordulásának számát, helyét és szövegekörnyezetét, majd azt kiegészítettem a kapcsolódó kulcsszavakkal. Az elemzést az Atlas.ti 5.5 tartalomelemző szoftver segítségével végeztem el. Az eredmények bemutatása a következő elemekre terjed ki: 1. a finn és a magyar oktatás általános leírása, 2. a nemzeti alaptanterv helye a magyar és finn oktatási rendszerben, 3. a dokumentumok felépítése és 4. az önszabályozás miként jelenik meg a dokumentumokban. Az eredmények bemutatása során főként az idegennyelv-tanítás és nyelvtanulás folyamatára fókuszálok, és azt vegyítem az általánosan megfogalmazott – összes tantárgya kiterjedő – célokkal, fejlesztési és nevelési feladatokkal az átfogóbb elemzés érdekében.

A magyar kontextus

Magyarországon a tankötelezettség 6-tól 16 éves korig tart. Az általános oktatást – mely jellemzően 8 évfolyamból áll – a közép- és felsőoktatás követi. Magyarországon háromszintű tartalmi szabályozás működik, amely a Nemzeti alaptantervet, a kerettanterveket és a helyi tanterveket foglalja magában. A 2012-es NAT, mint elődei (1995, 2003, 2007), a magyar kormány által kiadott legfelső szintű dokumentum, amely a magyar közoktatás tartalmát szabályozza. A NAT (2012: 207) iránymutatóul szolgál a kerettantervek és helyi tantervek kidolgozóinak, „a tankönyvíróknak és szerkesztőknek, a tanítási segédletek és eszközök készítőinek, az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési eszközök összeállítóinak, és természetesen az iskolák tanestületeinek”.

A hatályos NAT három fő szerkezeti egységből áll. Az első rész (Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei) a közoktatás általános feladataival és értékeivel foglalkozik, leírja a fejlesztési területeket és az oktatási célokat. A második fő rész (Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés) a kulcskompetenciákat határozza meg, és útmutatást kínál a megszerzésük módját illetően, így kiemelve a szükséges elsajátítandó képességeket, készségeket, ismereteket. Majd a dokumentum legterjedelmesebb része következik, mely a meghatározott 10 műveltségi terület anyagát (Alapelvek, célok; Fejlesztési feladatok; Közműveltségi tartalmak) mutatja be és jellemzi (1. táblázat). A harmadik fő rész alapvetően a tartalmi szabályozással kapcsolatos kifejezések és meghatározások szószedete.

A finn kontextus

Finnországban a kötelező oktatás óvodai előkészítéssel kezdődik. Az alapfokú oktatás hétévesen kezdődik, és tizenöt éves korban fejeződik be. Magyarországgal ellentétben az alapfokú oktatás nincs elkülönítve alsó és felső szintre, összevont struktúrájú. Az általános oktatás kilenc évig tart; az első hat évben az osztályfőnök, a 7–9. évfolyamon pedig külön tantárgytanárok oktatják a diákokat (FNAT 2014). Ez azt jelenti, hogy az

általános iskolai oktatás első hat évében a diákok legtöbb tantárgyát ugyanazok a tanárok tanítják. Azok a hallgatók, akik sikeresen teljesítik a kötelező oktatásukat, általános és szakmai középfokú oktatásban részesülhetnek, amelyet felsőfokú oktatás követ. Hasonlóan Magyarországhoz, a FNAT is keretet nyújt az iskolák és az önkormányzatok számára a saját helyi tanterveik kialakításához. Az alaptantervet a Finn Nemzeti Oktatási Tanács (*Finnish National Board of Education*) dolgozza ki. Magyarországgal ellentétben Finnországnak külön alaptanterve van a korai gyermekkori nevelés és gondozás (*Core curriculum for early childhood education and care*), az óvodai oktatás (*Core curriculum for pre-primary education*), az alapfokú oktatás (*Core curriculum for basic education*) és az általános középiskolai oktatás számára (*Core curriculum for general upper secondary school education*).

Ebben a tanulmányban az alapfokú oktatás nemzeti alaptanterve (2014) kerül elemzésre. Az FNAT két fő részre osztható. Az első fő rész az alapoktatás küldetését és általános céljait írja le. Ezenkívül felvázolja a finn oktatás szerkezetét és az összes iskolai tantárgy oktatásának alapvető tartalmát mint a munkamódszereket, az iskolai kultúrát, az értékelést, a tanuláshoz nyújtott támogatást, az iskolai jelenléteket és a tanulók jólétét (FNAT 2014). Az FNAT (2014) második része meghatározza az egyes tantárgyak céljait és alapvető tartalmát három évfolyam csoportra (1–2. évfolyam, 3–6. évfolyam, 7–9. évfolyam) tagolva (lásd 1. táblázat).

Magyar kontextus		Finn kontextus	
Évfolyam:	Műveltségi terület:		Évfolyam:
1–8. évf.	Magyar nyelv és irodalom	Anyanyelv és irodalom	1–9. évf.
	Idegen nyelv	Második nemzeti nyelv	
	Matematika	Idegen nyelv	
	Ember és társadalom	Matematika	
	Ember és természet	Környezetvédelmi tanulmányok	
	Művészetek	Vallás	
	Informatika	Etika	
	Életvitel és gyakorlat	Zene	
5–8. évf.	Testnevelés és sport	Vizuális művészetek	3–9. évf. 7–9. évf.
	Földünk – környezetünk	Iparművészet (Crafts)	
	Testnevelés		
	Útmutató tanácsadás (Guidance Counselling)		
	Történelem		
	Társadalomismeret		
	Biológia		
	Földrajz		
	Fizika		
	Kémia		
	Egészségnevelés		
	Háztartástan		

1. táblázat. A magyar és finn műveltségi területek összehasonlítása



A táblázatból kiderül, hogy 10 kötelező tárgyterület van a MNAT-ban, 19 pedig a FNAT-ban. Ennek fő oka, hogy a MNAT tíz műveltségi területe integrálva tartalmazza a tanulók számára kötelező tantárgyakat. Magyarországon a kémia, a biológia és a fizika az *Ember és a természet* körbe tartozik, míg az *Ember és a társadalom* magában foglalja a történelem-, az etika-, a vallás- és a társadalomismereteket. A *Földünk és környezetünk* megegyezik a földrajzzal, a *Művészetek* terület pedig a zene, a képzőművészet, a tánc, a drámaórák és a kézművesség oktatását foglalja magában. A FNAT-ban szereplő *Útmutató tanácsadás (Guidance Counselling)* és háztartástan pedig megegyezik a MNAT *Életvitel és gyakorlat* műveltség területtel. Ezeknek a tantárgyaknak mind a magyar, mind a finn NAT-ban megvan a maga meghatározott tartalomjegyzéke, tevékenységei, készségei és kompetenciái, amelyekkel a hallgatónak rendelkezniük kell a következő évfolyamba lépéshez.

Eredmények

A találatok érvényességi kritériumaként azt határoztam meg, hogy a kapott keresési eredmények az önszabályozásra, az önszabályozó képesség fejlesztésére, az ilyen képességekkel való rendelkezésre, vagy ezek használatára vonatkoznak-e. Előbb külön-külön bemutatom a két választott NAT elemzésének eredményét – kiemelve főleg az idegennyelv-tanulással és -tanítással kapcsolatos önszabályozás fejlesztésére irányuló szemléletmódot – majd a nyert adatokat összehasonlítom.

1. Hogyan jelenik meg az önszabályozó tanulás a finn nemzeti alaptantervben az idegennyelv-oktatásra fókuszálva?

Az FNAT az idegennyelv-oktatást három átmeneti szakaszon – 1–2. évfolyam, 3–6. évfolyam, 7–9. évfolyam – keresztül mutatja be. Az idegennyelv-oktatás leírása kitér a tantárgy feladatára, céljaira, tartalmi területére és értékelési szempontjaira. Az FNAT a tanárokat, tanulókat és azok szüleit is a tanulási folyamat aktív szereplőinek tekinti, így az eredmények bemutatása is ilyen formában valósul meg.

Tanári szerepek

Az FNAT (f)elismeri, hogy a 21. században sok diák használja és találkozik idegen nyelvekkel a szabadidejében, és ezt az informális tanulás útján elsajátított kompetenciát és tudást figyelembe veszik az oktatás tervezésében, szervezésében és tartalmának kiválasztásakor. Az idegennyelv-oktatás fontos alappillére az, hogy a nyelv a tanulás és a gondolkodás előfeltétele és az összes iskolai tevékenység részét képezi, így minden tanárra egyben nyelvtanárként is tekintenek.

Finnországban az első idegen nyelv oktatása általában a harmadik évfolyamban indul, de a nyelvtanítás már ezelőtt elkezdhető. Az első és második évfolyamban ezt



ún. nyelvi zuhanynak (*language shower*) nevezik, mely keretében a tanulók elsajátítják az angol nyelv alapjait dalok, játékok és fizikai tevékenység által, figyelembe véve a tanulók életkorát és eltérő érdeklődési körét. A FNAT az iskola első éveit nem csak a kognitív fejlődés szempontjából tartja kiemelten fontosnak. Az 1. és 2. évfolyamban alapozzák meg a diákok tanuláshoz fűződő viszonyát, és formálják a tanulással kapcsolatos attitűdöket és értékeket, mivel ez határozza meg a tanulók későbbi iskolai pályafutását. 1–2. osztályra a FNAT a tanulóvá válás időszakaként tekint, melynek speciális feladata, hogy elősegítse a tanulók pozitív énképének kialakulását, és megtanítsa őket a tanuláshoz szükséges készségekre.

Az idegennyelv-oktatás céljai között a 3–6. évfolyamon szerepel a nyelvtanulási készségek fejlesztése. A direkt, tanulásmódszertani fejlesztés szempontjából központi szerephez jut a hatékony tanulási szokások kialakítása és az eredményes tanulási technikák és stratégiák begyakoroltatása. Ez főleg a nyelvtanulás tanításában nyilvánul meg. Az FNAT elvárja a tanároktól, hogy azok irányítsák a tanulókat munkájuk megtervezésében, segítsék őket a célok kitűzésében, valamint a választott munkamódszer és stratégia értékelésében. „A tanulókat megtanítják együtt dolgozni társaikkal, visszajelzéseket adni és fogadni, valamint felelősséget vállalni” (FNAT 2014). A hatékony nyelvtanulás fejlesztése érdekében megtanítják a diákokat a mnemonikus technikák (*mnemonic techniques*) alkalmazására. Ezen technikák elsajátítását az alaptanterv csak a nyelvek tanítása részben emeli ki. A mnemonikus technikák olyan tanulási és memorizációs technikák, melyek elősegítik az információk megőrzését az emberi agyban és „információkat kódolnak, az új és a korábban megtanult információk között a hosszú távú memóriában” (Zimbardo et al. 2017: 182). Ennek egy további jellegzetes példája, hogy a tanulókat arra ösztönzik, hogy különféle nehézségű beszélt és írott szövegekkel dolgozzanak, és azokat változatos megértési stratégiákkal dolgozzák fel. A tanárok segítséget nyújtanak a diákoknak abban, hogy felismerjék azokat a tanulási stratégiákat, amelyeket a leghatékonyabban tudnak használni, és arra vezetik rá őket, hogy azokat tudatosan használják is. Ezáltal arra tanítják a nyelvtanulókat, hogy azok vállaljanak felelősséget a nyelvtanulásukért.

A 7–9. évfolyam „célja, hogy támogassa a tanulót a 3–6. évfolyam során elsajátított készségek fejlesztésében, miközben fejlesztik a nyelvtanulási képességeiket” (FNAT 2014). A 7–9. évfolyamban az idegennyelv-tanulás rész kifejezi, hogy az angol nyelv különféle tantárgyakba és multidiszciplináris tanulási modulokba – vagy fordítva – integrálható. A diákokat ösztönzik arra, hogy angolul keressenek információkat különböző – akár más tantárgyakhoz kapcsolódó – témákról. Az oktatás összekapcsolja a formális és informális keretek közötti nyelvhasználatot. Az FNAT pontosan erre helyezi a finn tanárok egyik fő szerepét, hogy azok irányítsák a diákokat úgy, hogy az önszabályozó készségeik fejlődjenek, és ezáltal felkészítsék őket a jövőbeli karrierre. „Az útmutatás célja a tanuláshoz szükséges készségeknek és a jövő megtervezésének



képességének megerősítése” (FNAT 2014). A finn NAT továbbá elismeri, hogy a tanuláshoz szükséges készségek fejlesztése alapozza meg a célorientált, egész életen át tartó tanulást. A tanárok feladata pedig az, hogy az esetleges problémákat korai szakaszban felismerjék, és támogatást nyújtsanak a diákoknak.

Az idegennyelv-tanulás folyamatában önállóságra nevelik a diákokat. Az alapok elsajátítása után (például alapvető kiejtési és fonetikai szabályok), arra tanítják meg a diákokat, hogy azok képesek legyenek kontextustól függően levezetni, megérteni és kiejteni azon szavakat is, melyekkel előtte még nem találkoztak. Az önszabályozás szempontjából a dokumentum kiemeli annak fontosságát, hogy megtanítsák a hallgatókat, miként kell több forrásból információt keresni, és hogyan kell értékelni az új információk megbízhatóságát és objektivitását. Az angolórákon lehetőséget biztosítanak a diákoknak a hálózatépítésre és a világ különböző részein élő emberekkel való kommunikációra. Ezenkívül elismerik az IKT-eszközök nyelvtanulásban rejlő lehetőségét. Minden tevékenységnek „erősítenie kell az oktatási méltányosságot és egyenlőséget”, és „a tanulás örömeinek előmozdítására” kell irányulnia (FNAT 2014). Fő alapelv, hogy akkor használják az angol nyelvet, amikor csak lehetséges. Mindhárom életkori szakaszban leírják, hogy az angoltanulásban rengeteg hely van az „élvezetnek, a játékoságnak és a kreativitásnak” (FNAT 2014). Ehhez az is hozzájárul, hogy Finnországban a tanárok szabadon választhatják meg tanítási módszereiket, és alakíthatják ki a kívánt tanítási környezetet. Nagyon fontos viszont azt is kiemelni, hogy a tanároktól elvárják, hogy mindezt közösen, a diákokkal és szülőkkel megbeszélve hozzák létre. „Az interakció, az együttműködés és a sokoldalú munkamódszer olyan tényezők, amelyek elősegítik a tanulást és a jólétet a közösség minden tagjának” (FNAT 2014). A finn tanárok munkáját tovább segítik az oktatási asszisztensek, akik támogatást nyújthatnak az egyes tanulóknak vagy az egész osztálynak.

A finn NAT-ban rengeteg helyen találunk utalást a pozitív énkép (*self-image*) kialakításának fontosságára. Az iskola döntő szerepet játszik abban a saját/ön (*self*) koncepció megformálásban, amelyet a tanulók alakítanak ki önmagukról mint tanulókról és egyénekről/emberekről. Erre pár példa a teljesség igénye nélkül: „a tanulók (...) tapasztalatai és ötleteik önmagukról mint tanulók befolyásolják a tanulási folyamatukat és motivációjukat” és „a tanulók önképe, önhatékonyasága és önbecsülése befolyásolja a kitűzött céljaikat” (FNAT 2014). Ebben a tanárok visszajelzése különös jelentőséggel bír. A sokoldalú értékelés és visszajelzés a legfontosabb pedagógiai eszközök, amelyeket a tanárok használnak a tanulók általános fejlődésének és tanulásának támogatására. „Az értékelés biztató jellegű, és lehetőséget nyújt a tanulóknak képességeik megismerésére, fejlesztésére” (FNAT 2014). Az önértékelési képességek fejlesztésére pedig már az alsóbb évfolyamokon figyelmet szentelnek. Önértékelés által próbálják rávezetni a tanulókat, hogy azok felismerjék az iskolai munkában elért sikereiket és erősségeiket. A felsőbb évfolyamokban – miközben továbbra is figyelmet szentelnek





a sikerekre és az erősségekre – a tanuló személyes tanulásának és haladásának analitikusabb vizsgálata kerül előtérbe. Ez arra irányítja a tanulókat, hogy egyre önszabályozottabbá váljanak. Ez főleg a csoport közös munkájának részeként az értékelési megbeszélések keretében zajlik. Ami azért is fontos, mivel „ily módon a tanulók meg tanulhatnak konstruktív visszajelzéseket adni és kapni” (FNAT 2014).

Az értékelés figyelembe veszi a nyelvtudás összes területét. Finnországban négytől (elégtelen) tízig (kiváló) terjed a lehetséges érdemjegyek skálája. A finn nemzeti alaptanterv a kritériumokat a 8-as (jó) értékelésre vonatkozóan határozza meg, és a tanárok ahhoz viszonyítva értékelik a diákokat, meghatározva a többi osztályzatra vonatkozó követelményeket. A tanuló nyolcas (8) osztályzatot kap, ha átlagosan demonstrálja a kritériumok által meghatározott tudást és készségeket. Ha a diákok átlélik egyes területen a nyolcas osztályzat szintjét, az kompenzálhatja a diák gyengébb teljesítményét egy másik területen. Például a 3–6. évfolyamon az egyik értékelési szempont épp arra vonatkozik, hogy a diák képes angol anyagokat és forrásokat keresni. Képes beazonosítani azokat, melyek a nyelvtanulását a lehető legjobban elősegíti. Az értékelés továbbá kiterjed a nyelvtanulási képességekre is. A diák képes megfogalmazni a tanulási célokat, és aktívan részt vesz a csoportmunkákban és közös projektek kidolgozásában. Emellett a tanuló képes saját magának célokat kitűzni a nyelvtanuláshoz, különböző tanulási módokat próbál ki, hogy megtalálja a legmegfelelőbbet, használja az IKT-eszközöket, és folyamatosan értékeli képességeit. A 7–9. osztály értékelési kategóriái mellett szerepet kap az egész életen át tartó nyelvtanulás előfeltételeinek fejlesztése. „A tanuló felismeri, hogy az iskolán kívül is tudja használni az angol nyelvtudását, és tudatosítja annak szerepét a jövőbeli céljainak elérésében” (FNAT 2014). Fontos kiemelni, hogy a tanárok által adott értékelést az önértékelés eszközének, azaz a saját munkájukra való reflektálás eszközének is tartják, mely segítségével „munkájukat a tanulók igényeihez igazíthatják, megalapozva az oktatás differenciálódásának alapjait, és segít meghatározni a tanulók támogatási igényeit” (FNAT 2014).

A finn alaptanterv a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeket is hangsúlyozza, a nyelvi korlátok kezelésének lehetőségeit is. Azaz nemcsak a pozitív dolgokra fekteti a hangsúlyt, hanem arra is, hogy ha a diákok interakciós nehézségekbe ütköznek, akkor se adják fel és folytassák a kommunikációt. A tanulókat arra készítik fel, hogy nyelvi készségeiket magabiztosan használják. A tanárok nemcsak azoknak a tanulóknak nyújtanak támogatást, akiknek tanulási nehézségeik vannak, hanem „az oktatás célja, hogy kihívásokat kínáljon a gyorsabban haladó vagy a már angol nyelvtudással rendelkezők számára is” (FNAT 2014). Azaz a differenciált nyelvtanulás előtérbe kerül Finnországban. Ehhez a FNAT a diákokkal és a szülőkkel való interakciót, valamint a tanárok közötti kölcsönös együttműködést tartja kulcsfontosságúnak.

Tanulói szerepek

Egyrészt magától értetődő, ugyanakkor nagyon örvendetes, hogy a tanulói szerepek, úgymint a tanári szerepek, állandóan fókuszban vannak, még az idegennyelv-oktatás fejezetekben is. A FNAT a tanulókat aktív szereplőknek tekinti mind a nyelvoktatási, mind a nyelvtanulási folyamatban, akik képesek célokat kitűzni, és egyedül vagy másokkal problémákat megoldani. A nyelvtanulóktól elvárják, hogy bekapcsolódjanak és aktívan részt vegyenek a döntéshozatalban, azaz a finn diákok „részt vesznek a saját tanulásuk, a közös iskolai munka és a tanulási környezet megtervezésében, fejlesztésében és értékelésében” (FNAT 2014). Jellemző példája ennek a szemléletnek az, hogy a nyelvórák témáit a tanárok a diákokkal közösen, érdeklődésüknek megfelelően választják ki. Ehhez az is hozzájárul, hogy az FNAT értelmében az iskoláknak tanulói tanáccsal kell rendelkezniük, amely feladata a tanulók közös fellépésének, bevonásának és részvételének előmozdítása. Az ilyen tanács 1. „ösztönzi a tanulókat, hogy terjesszék elő véleményüket”, 2. „lehetőséget kínál aktív részvételre az őket és közösségüket érintő kérdésekben”, 3. „lehetőséget kínál a demokrácia képességeinek a valós életben történő gyakorlására” (FNAT 2014). A tanulóktól elvárják továbbá, hogy megfigyeléseket tegyenek egyéni és megosztott munkájukról, és konstruktív visszajelzéseket adjanak egymásnak és a tanároknak. Azaz a finn diákokat a NAT feljogosítja arra, hogy tanáraiknak a tanítási folyamatról visszajelzést adjanak. A diákok a saját nyelvtudásukra is reflektálnak.

A 3–6. évfolyamon a nyelvtanulással kapcsolatos célok között szerepel a saját nyelvtudásért való felelősségvállalás. A tanulóktól elvárják, hogy értékeljék saját nyelvtudásukat, melyben segítségükre szolgál az Európai nyelvi portfólió (*European Language Portfolio*, ELP). Az ELP egy nyelvtanulási napló, amelybe a nyelvtanulók – bármilyen korosztályba is tartozzanak – lejegyezhetik a formális oktatási keretek között és azon kívül szerzett nyelvtanulási és kulturális tapasztalataikat. A portfólió része egy nyelvi útlevél (*language passport*), melyben a tanulók jellemezhetik a nyelvtudásukra vonatkozó pillanatnyi állapotot, mely időközönként frissítve tükrözi a nyelvtanulás előrehaladását. Tartozik hozzá egy nyelvi önéletrajz (*language biography*), melybe feljegyzésre kerül(het)nek a személyes nyelvtanulási tapasztalatok, fejlődési előmenetek, lingvisztikai és kulturális tapasztalatok az osztálytermen belül és kívül, és amely lehetővé teszi a nyelvtanulási stratégiákra vonatkozó reflektálást és önértékelést. Az ELP harmadik eleme egy dosszié (*dossier*), mely az útlevélbe és önéletrajzba rögzített eredmények és tapasztalatok alátámasztására, dokumentálására és illusztrálására szolgál (forrás: az Európa Tanács hivatalos weboldala).

Érdekes tény, hogy míg a 3–6. évfolyam nyelvtanulási céljai a pedagógus szerepét hangsúlyozzák (azaz a diákokat megtanítják valamilyen nyelvtanulási képességre), addig a 7–9. évfolyamban a célokat főként a nyelvtanulók szemszögéből fogalmazzák meg. Olyan formában mutatják be azokat, hogy a tanári szerepek a háttérbe szorulnak,



és a tanulók önállósága, aktivitása kerül előtérbe. Míg a 3–6. évfolyamban „a tanulókat megismertetik a nyelvi és kulturális sokféleséggel és az angol nyelv elterjedésével, például az interneten”, addig a 7–9. évfolyamban „a tanulók megfogalmazzák a többnyelvűségről és a nyelvek párhuzamos használatáról, valamint a nyelvi jogokról alkotott véleményüket”. Egy másik példa, hogy míg a 3–6. évfolyamban a tanulók „megtanulnak együtt tervezni, visszajelzéseket adni és fogadni, valamint felelősséget vállalni”, és „elsajátítják a hatékony nyelvtanulási képességeket”, továbbá „megtanulnak angol nyelvű anyagokat találni, például a környezetükben, az interneten és a könyvtárban”, addig a 7–9. évfolyamban a nyelvtanulók „gyakorolják a tananyagok változatos alkalmazását, valamint a szöszedetek használatát”, és „értékelik a fellelt információk megbízhatóságát” (FNAT 2014). Ez arra enged következtetni, hogy az évek előrehaladtával a nyelvtanulók egyre nagyobb szabadságot kapnak, és az előírt célok alapján elvárják a diákoktól, hogy a már elsajátított tudást önállóan alkalmazzák.

Szülői szerepek

Bár a nyelvtanulási rész külön nem tér ki a szülői szerepekre, viszont vannak olyan önszabályozással kapcsolatos aspektusok a dokumentumban, melyeket röviden szeretnék bemutatni, ugyanis azok az idegennyelv-oktatásban is nagy szerephez juthatnak. A FNAT hangsúlyozza a szülőkkel való együttműködés fontosságát is. A diákok szüleinek lehetőséget biztosítanak, hogy részt vegyenek az iskola tevékenységeinek és az oktatási munka céljainak megtervezésében, értékelésében és fejlesztésében. „A hálózatépítés és a szülők közös tevékenységei erősítik a közösség szellemét, és támogatják a tanárok és az iskola munkáját” (FNAT 2014). A finn oktatási rendszer a változatos médiakultúrát is figyelembe veszi a tanulási környezet fejlesztésében. A tanulók saját IKT-eszközöket is felhasználhatják a tanulás támogatására, amennyiben azt a szülők engedélyezik, azaz szülői beleegyezéssel a nyelvórákon is alkalmazhatóak modern IKT-eszközök. „A szülők részvétele, az iskolai munkába való bevonásuk lehetőségei és fejlesztése az iskolai kultúra kulcseleme” (FNAT 2014).

Az otthoni és az iskolai együttműködés egyaránt az értékelési kultúra része. Az iskolai munka célkitűzéseit és az iskola értékelési gyakorlatait a szülőkkel is megvitatják, beleértve a nyelvtanulási eredményeket is. Magukat a tanulókat és a szülőket is megfelelő időközönként tájékoztatják a tanulók fejlődéséről, munkaképességéről és viselkedéséről. A tanulók és a szülők jogosultak tájékoztatást kapni az értékelési kritériumokról és azok alkalmazásáról a tanulók értékelésében. A szülőket feljogosítják arra is, hogy beleszóljanak az értékelésbe. Például, ha a tanuló szülei írásban kérik, hogy választható tantárgyként tanulható nyelv esetén az alapoktatási tanúsítványban ne szerepeltessen számjegyet, akkor az osztályzatot kihagyják, és a *pass* (átment) jelölést használják helyette. A tanár, a tanuló és a szülők közötti közös beszélgetések támogatják a kölcsönös bizalom kialakulását, mely segítheti a szülőket abban, hogy gyermekeiket a kitűzött céljaik elérésében támogassák.



2. Hogyan jelenik meg az önszabályozó tanulás a magyar nemzeti alaptantervben az idegennyelv-oktatásra fókuszálva?

Az idegen nyelvek oktatása a MNAT fontos alappillére. A MNAT 1–4., 5–8., 9–12. évfolyamos bontásban tartalmazza és határozza meg a közműveltségi elemeket és fejlesztési feladatokat. Az első idegen nyelv oktatása az általános iskola 4. évfolyamában kezdődik, de megfelelő pedagógiai segítség esetén hamarabb elkezdhető. A második idegen nyelv oktatása a 7. évfolyamban kezdődik. A MNAT első, tartalmi részében több helyen azonosítható az önszabályozás fejlesztésére irányuló utalás. Érdekes tény, hogy míg az FNAT a témát több szereplő szemszögéből körbejárja, addig a MNAT elsősorban a tanárok szemszögéből közelíti meg azt. Mi több, a szülők szerepéről a MNAT nem is tesz említést.

A 21. században, az egész életen át tartó tanulás idején kulcsfontosságúvá válik a tanulás megszerettetése a diákokkal, hiszen „a tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége” (MNAT 2012: 8). Az Európai Unió (2006) kulcskompetencia-keretrendszerét fejlesztett ki, amely nyolc elemből áll, és amelyek szükségesek a sikeres élethez és az egész életen át tartó tanuláshoz. A magyar nemzeti tanterv ezeket újracsoportosította, és kilenc kulcskompetenciát határozott meg. A MNAT a kulcskompetenciák között említi meg az idegen nyelven folytatott kommunikációt, mely elengedhetetlen a modern világban való boldoguláshoz. Az idegen nyelvi kommunikáció kulcskompetencia hangsúlyozza az élethosszig tartó tanulást, mely eléréséhez „a nyelvhasználat el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát” (MNAT 2012: 19). Továbbá kiemeli, hogy fontos a tanulóknak felkelteni a kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot. Ez önszabályozás szempontjából azért fontos, mivel a motiváció felkeltése és annak fenntartása a diákokban afféle motorként működik, és arra sarkallja őket, hogy azok kitartóan és keményen dolgozzanak a céljaik elérésén. Ha a diák fontosnak tartja a nyelvtanulást, azért önállóan tesz is.

Önszabályozás szempontjából a második hangsúlyozandó kulcskompetencia a hatékony, önálló tanulás kompetenciája. „A hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az ember képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve a hatékony gazdálkodást az idővel és az információval. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát” (MNAT 2012: 23). Maga a tanulás tanulásának fontossága folyamatos jelenléttel bír a közoktatási rendszerben már az első NAT, azaz 1995 óta. Az említett 1995-ös dokumentumban ugyanis – hasonlóan a 2012-es NAT-hoz – elismeri, hogy a tanulás számos összetevője tanítható, és minden tanár feladata, hogy a gyermekeket tanítsa tanulni. A tanulás tanulását fontos, megtanulható készségként jellemzi, amely magában foglalja a megfelelő tanulási stratégiák tudatos használatát, valamint az erősségek és gyengeségek ismeretét. A tanároktól elvárják, hogy világos és egyértelmű információkat szolgáltatassanak a tanulás



céljairól, folyamatáról és módszereiről. Az egész életen át tartó tanulás szempontjából elengedhetetlennek tartják a tanulás irányítását mint új ismeretek megszerzését, feldolgozását és asszimilációját, új tanulási lehetőségek keresését, tanácsot és támogatást kérve, amennyiben szükséges: „A tanulást úgy kell megszervezni, hogy a tanulók cselekvő módon vegyenek részt benne, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, alkotóképességüket” (MNAT 2012: 11).

Direkt utalást találunk az önszabályozásra a köznevelés feladata és értékei fejezetben. A tanítás során olyan elemeket kell előnyben részesíteni, melyek „előmozdítják a tanulás belső motivációinak, önszabályozó mechanizmusainak kialakítását, fejlesztését” (MNAT 2012: 11). Arra viszont az egész dokumentumban nincs magyarázat, hogy ezt miként kell értelmezni. A MNAT tizenkét közös Fejlesztési területet – nevelési célt is meghatároz. Ezen célok egyike szintén a tanulás tanítása, mely az iskola alapvető feladata. A tanár feladata a 1. érdeklődés felkeltésére, 2. információk hatékony feldolgozására, 3. egyénre szabott tanulási stratégiák tudatos alkalmazására és 4. a tudás minőségének értékelésére irányul.

A MNAT hangsúlyozza az idegen nyelvek iskolán kívül felhasználásának szükségességét, mely elengedhetetlen a munkaerőpiacon való boldoguláshoz, nemzetközi kapcsolatok kialakításában, a világban való tájékozódáshoz. A diákokat arra kell ösztönözni, hogy tudásukat és készségeiket különféle kontextusokban – iskolában, otthon, munkahelyen – használják és alkalmazzák, hogy ezeket összekapcsolják meglévő ismereteikkel, korábbi élet- és tanulási tapasztalataikkal. A MNAT elismeri az IKT-eszközök nyelvoktatási használatában rejlő előnyöket. Az IKT-eszközök nemcsak a tanári, hanem a tanulói eredményességet is növelik, továbbá hozzáférést biztosítanak autentikus tanulási forrásokhoz, eszközökhöz és környezethez. Az IKT-eszközök általánosan segítik az autonóm nyelvtanulóvá válást, mely azt jelenti, hogy a tanuló képes nyelvtudását önállóan fejleszteni, és további nyelveket sikeresen elsajátítani.

Effektív nyelvtanulási stratégiák nélkül nincs eredményes idegennyelv-tudás. A tanulók életkorától függően fontos szerepe van az idegennyelv-oktatásban a változatos munkaformáknak és a differenciált oktatásnak is. Itt a tanterv hangsúlyozza, annak ellenére, hogy az individualizáció elengedhetetlen, a másokkal való együttműködés, valamint a nyelvtanulás egyéb szempontjai – önművelés igényének kialakítása, előzetesen megszerzett tudás mozgósítása – szintén hozzájárulnak az önszabályozott nyelvtanulás kialakulásához. A MNAT szerint a független tanulás megköveteli a tanulótól, hogy tisztában legyen saját erősségeivel és gyengeségeivel, és képes legyen felhasználni a rendelkezésre álló lehetőségeket, útmutatást és támogatást. A hallgatóknak lehetőséget kell biztosítani a feladatok önálló elvégzésére, és meg kell tanulniuk az (adat)források (szótárak, kézikönyvek, nyelvtani tankönyvek, gyakorlati anyagok, elektronikus források stb.) használatát, hogy a diákok sikeresen és hatékonyan nézzenek szembe a nyelvtanulás nehézségeivel. Szintén fontos feladat a nyelvtanulást támogató

környezet megteremtése, melyben a nyelvtanulókat tájékoztatják a tanulási folyamat céljáról, folyamatáról és módszereiről. Egy olyan légkör kialakítására kell törekedni, ahol a tanulók saját szükségleteiket is képesek megfogalmazni és segítséget kérni, amennyiben szükséges. A tanulási környezetet úgy kell tehát megtervezni, hogy az támogatassa a „különböző aktív tanulási formákat, technikákat, a tanulócsoport összetétele, mérete, a rendelkezésre álló feltételek függvényében” (MNAT 2012: 96). Az idegen nyelv-tanulásban elismerik a nyelv tantárgy-integrációs lehetőségeit, azaz megtanítják a tanulókat, hogy azok képesek legyenek feldolgozni más tantárgyak témáit is a tanult nyelven. „Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy más műveltségterületek ismereteivel az idegen nyelvi órák során is találkozzanak a diákok” (MNAT 2012: 47).

Az elvárt, kötelező minimumszinteket a Közös európai referenciakeret (2012) szintjeinek megfelelően határozzák meg. Az általános iskola végére, azaz a 8. évfolyamra a tanulóknak legalább A2-es szintű, míg a 12. évfolyamra B2-es szintű nyelvtudással kell rendelkezniük. Míg a többi tantárgy esetében a NAT felsorolja a fejlesztési célokat és magukat a témaköröket is, addig az élő idegen nyelv tanítása esetében ezek a keret-tantervben kerülnek leírásra. A tanároknak rendszeresen értékelniük kell a hallgatók munkáját, és az önértékelési módszerek megtanulása is hasonlóan fontos. A tanárok és osztálytársak segítségét is az önszabályozott tanulás lényeges jellemzőinek tekinti. Szintén nélkülözhetetlen tényezőként tartja számon a tanuláshoz való pozitív hozzáállás fejlesztését, ugyanis a „belső motiváció [...], és annak folyamatos fenntartása az előzetes tanulás és az élettapasztalat felhasználásától, az új tanulási lehetőségek keresésétől és az élet minden területén megtanultak széles körű felhasználásától függ” (MNAT, 2012: 26).

Következtetések

Míg Finnországot az egyik legsikeresebb OECD-országgként tartják számon (Kinyó 2008), addig Magyarországon az oktatás – beleértve a nyelvoktatást is – jelentős fejlesztésre szorul. „A különböző nemzetközi felmérések sokszor kedvezőtlen képet mutatnak lakosságunk nyelvtudásáról és a nyelvtanulási lehetőségekről, hazai felmérésekből pedig kevés áll rendelkezésre” (Öveges–Csizér 2018: 5). Ugyan a finn és magyar iskolastruktúra eltér egymástól, mégis mutatkoznak hasonlóságok az oktatásirányítási rendszerükben. Például mindkét országban a NAT képviseli a legmagasabb szintű keretet, mely alapján az iskolák kialakítják helyi tanterveiket. Akkor vajon miért van ekkora teljesítmény és eredményességbeli különbség a két ország között?

A magyar és a finn NAT között sok hasonlóság és különbség van. Mindkét tanterv specifikus, vagyis a kompetenciák, a szükséges ismeretek és készségek évfolyam-specifikusak. Az adatokból kitűnik, hogy mindkét ország hangsúlyozza az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének fontosságát, de eltérő megközelítést mutat a nyelvtanulókkal szemben. Az adatok alapján a MNAT sok fontos önszabályozással kapcsolatos kérdést



emel ki, ám a FNAT sokoldalúbb megközelítést kínál a fejlesztésének. Ezt az elképzelést Risku és munkatársai is támogatják (2012), akik szerint Finnország holisztikus szemlélettel rendelkezik az oktatás terén, a hallgatók jóléte kulcsfontosságú tényező a finn társadalom, a kultúra szempontjából, mely alátámasztja oktatásuk megközelítését is. A nyelvpedagógusok pedig sokkal nagyobb szabadsággal rendelkeznek a tanítás és tanulás folyamatának irányításában.

Mindkét dokumentum hangsúlyozza, az idegennyelv-oktatás egyik fő célja, hogy a hallgatók tudjanak maguknak célokat kitűzni, és a problémákat önállóan és/vagy másokkal együttműködve megoldani. Érdekes tény, hogy a MNAT kiemeli a kooperáció és a másokkal való együttműködés fontosságát, ám a (kor)társak (peer) értékelése nem kap benne szerepet. A MNAT az önszabályozás fejlesztésének eszközeként csak az önértékelést és a tanár visszajelzéseit vázolja fel. Az FNAT-ban a nyelvi értékelés viszont nem csak a tanároktól érkezik, hanem a diákoktól is, sőt azt elvárásnéként támasztják velük szemben. Horváth (2019) kiemeli, hogy az országok különböznek egymástól az érdekelt felek körének meghatározásában és annak tágasságában. Finnországban nemcsak a pedagógusok és iskolavezetők vesznek részt a tanterv kialakításában, hanem a szülők is, mi több, a diákok is lehetőséget kapnak, hogy megfogalmazzák a tantervvel kapcsolatos igényeiket, elvárásaikat és aggodalmaikat. Magyarországon lehetőség van a NAT tervének véleményezésére, a kérdés csupán annyi, hogy ki él ezzel a lehetőséggel. Tudják-e vajon az érdekelt felek, hogy erre lehetőségük van. Ha tudják, élnek-e vele. De ugyanúgy felmerül a kérdés, hogy mennyire nyitottak a tantervkészítők a vélemények, kritikák elfogadására, azok alkalmazására.

Egy következő érdemi különbség a finn oktatásban a tanári asszisztensek megléte, akik segítik a (nyelv)tanárok munkáját. Magyarországon hatalmas a pedagógushiány, ami a tanári szakma megbecsülésének hiányából is adódik. Finnországban a tanárok viszont kulcsszereplők a nyelvtanulási folyamat megtervezésében – minden tanár egyben nyelvtanár is –, afféle szakértőkként tekintenek rájuk, akik létrehozzák és fenn tartják az egyensúlyt a NAT, a helyi tantervek és az iskolai tanulási tervek között (Horváth 2019).

Véleményem szerint a kulcsszó itt a *minőség*. Fennes és Otten (2008: 250) tanulmányukban azt elemzik, hogy vajon a minőség fogalom értelmezése az oktatás területén is (fel)használható-e. Okfejtésüket arra alapozzák, hogy az oktatás maga is egy szolgáltatás, így valószínűsíthető, hogy az oktatásban is meghatározhatunk minőségirányítási/minőségbiztosítási lépéseket mint a minőség-ellenőrzés (hibák észlelése), minőségbiztosítás (hibák megelőzése) és a minőség javítása, melyekkel „a hosszú távú siker elérése a vevői elégedettség révén” biztosítható. Megállapította azonban, hogy ennek az oktatás területén való alkalmazása nem olyan egyszerű, mivel az oktatási tevékenységet különleges és egyedi tulajdonságok, mint „az oktatás helyszíne, környezete, az oktatók/tanárok és a diákok sajátos diverzifikációja, valamint az ezt követő folyamat



kiszámíthatatlansága jellemzi”. A tanulási siker nem automatikusan a képzés/tanítás eredménye és egy oktatási tevékenységnek különböző eredménye lehet különböző tanulók esetében. Okfejtésük végén megállapították, hogy még ha a tanítás/oktatás minőségét biztosíthatjuk is, a tanulás minőségét aligha lehet így mérni. Ezen a diákok sajátos aktív részvételét értik, mely az oktatási tevékenység sikerét nagyban befolyásolja. Lehetséges, hogy ez az, amit a finn oktatási rendszer is (f)elismer. Finnország ezért is nem alkalmaz teljes tanulói korcsoportokra kidolgozott központi teljesítménymérő teszteket sem. Magyarországon viszont mindent standardizált tesztekkel akarunk mérni. Hargitai (2013: 3) szerint a magyar oktatásnak három fő szándéka, célja van: „a gyerekek többet tudjanak”, „a gyerekek tudják azt, amit a Nat meghatároz” (tudásanyag), „a gyerekek legyenek jobbak, ne viselkedjenek rosszul (morál)”. Ám véleménye szerint ez nem elég ahhoz, hogy aktív, cselekvő állampolgárok legyenek, sőt megállapította, hogy az iskolát elvégzett fiatalok nem mernek önálló vállalkozásba kezdeni, mivel nem bíznak önmagukban, és nem ismerik lehetőségeiket. Ezzel szemben Finnország tudja és elismeri, hogy a (nyelv)tanulás változatos cselekvés.

Összefoglalás

Magyarország jellegzetesen tanárcentrikus, tanárorientált és a tanárvezetett oktatásában a diákok hajlamosak a tanárra támaszkodni, és csupán annak utasításait követni a nyelvtanulás folyamatában. A közoktatás óriási szerepet játszik az életünkben. Számos előnye ellenére sok ember úgy gondolja, hogy az oktatási rendszer túlságosan régi-módi, hasonló elveket követ, mint a több száz évvel ezelőtt létező iskolák. Ezek az intézmények, amelyek messze vannak a 21. század igényeitől, nem készítik fel a hallgatókat a mindennapi kihívásokra (Collom 2005, Pell 2014). Csapó (2005: 30) szerint az iskolákra nem tekinthetünk úgy, mint felkészítés a nagybetűs „Életre”, mivel nem képes megtanítani mindent, amire a diákoknak felnőttkorban szükségük lesz. A mai tanulónak „felnőtt korokban olyan tudásra is szüksége lesz, amely ma még nem létezik. Olyan eszközöket használnak, amelyek ma még nincsenek feltalálva, olyan fogalmakkal fejezik ki magukat, amely ma még ismeretlenek.” Ezért fontos annak hangsúlyozása, hogy az iskolának az egész életen át tartó tanulásra kellene felkészítenie a tanulókat, különös tekintettel a nyelvtanulásban betöltött szerepére, ugyanis az a változó munkaerőpiac igényeihez való igazodáshoz elengedhetetlen.

Megállapítható, hogy mind a finn, mind magyar NAT kulcsfontosságúnak tekinti a diákok nyelvi önszabályozásának fejlesztését. Tartalom szempontjából érdemi különbség nem mutatkozik meg a két dokumentum között. Úgy tűnik, hogy az alapokat a MNAT megfogalmazza, viszont az önszabályozás fejlesztésére irányuló „konkrét, tantárgyhoz – idegen nyelvvoktatást is beleértve – kötött program, módszertani eszköz kidolgozása azonban nagyrészt várat magára” (Habók 2017: 14). Oktatási segédanyag nem áll a tanárok rendelkezésére. További kutatási irányt jelenthet a kerettantervek



elemzése, ugyanis a NAT-ban megfogalmazott idegennyelv-oktatási „elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentumokban, a kerettantervekben öltenek testet” (MNAT 2012: 13) Ezeknek a dokumentumoknak a vizsgálata lehetővé tenné a téma mélyebb vizsgálatát.

Az eredmények alapján a különbségekre nem a két dokumentumban, hanem a nyelvtanítás gyakorlatában kell keresni a választ. Fontos lenne ezért a témát gyakorlati megközelítésből is megvizsgálni, azaz a tanárok miként alkalmazzák a NAT-ban elhangzottakat, és milyen mértékben, hogyan – amennyiben így van – építik be azt a nyelvóráikba, hogy az elmélet és gyakorlat összehasonlítható legyen. A NAT hangsúlyozza, hogy a (nyelv)tanárok feladata az önszabályozás szempontjából kulcsfontosságú, ezért releváns lenne megvizsgálni, hogy a tanárképzés kurrikulum mekkora hangsúlyt fektet a tanítás ezen aspektusára. Ez azért is fontos, ugyanis a szakirodalom kiemeli, hogy a (nyelv)tanárok maguk is az egész életen át tartó tanulás részesei, és a saját tudásuk, tapasztalatuk növekedése mellett fontos, hogy képesek legyenek mások motiválására és a tanuláshoz való pozitív hozzáállás kialakítására. A (nyelv)tanárok csak akkor tudnak hatékonyan önszabályozást fejleszteni, ha azt ők maguk is gyakorolják. Elgondolkodtató továbbá, hogy melyek azok a tulajdonságok, amik tanári szempontból hozzájárulnak a tanítás ezen aspektusának fejlesztéséhez. Ennek kialakulása egy hosszú folyamat, melynek hatékony megvalósulása érdekében nyitott hozzáállásra van szükség mind a diákok, a pedagógus, mind a szülők részéről.

Az egységes világtanterv elképzelése nem létezik, minden országnak megvan a maga sajátossága, ám az oktatás fázisokra történő felosztása a hallgatók életkora alapján általánosnak tűnik. Az eredmények alapján egyértelmű, hogy a MNAT magában foglalja az önszabályozott nyelvtanulás több aspektusát, ennek ellenére úgy tűnik, hogy az mégis a magyarországi oktatás egyik teljesen elhanyagolt szempontja. További tanulmányokra van szükség a hiányosságok fő okainak meghatározásához, és érdemes lenne megvizsgálni, hogy a legújabb NAT, melynek bevezetését 2020-ra tervezik, milyen fontos szemléletbeli előremozdulásokat mutat az önszabályozó nyelvtanulás fejlesztésének szempontjából. A gyermekek oktatásának módja nemcsak a saját jövőjüket határozza meg, hanem az országukhoz/nemzetükhöz való lehetséges hozzájárulásukat is. Ezért az egyes kormányok érdeke, hogy olyan alaptanterveket dolgozzanak ki, melyek megállják a helyüket az idő múlásával, a meglévő és újonnan felmerülő kihívásoknak eleget téve.



IRODALOM

- Bereczki, E. O. (2016): Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: A content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels. *The Curriculum Journal*, 27, 330–367.
- Boekaerts, M. – Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 417–450.
- Boér Tamás (2013): *Tudás, tanulás, fejlődés*. <https://www.sikertervezes.hu/a-tudas-nem-hatalom/> (letöltve: 2019. 09. 01).
- Collom, E. (2005): The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37/3, 307–335.
- Csapó Benő (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés*. Szeged: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 5–21.
- Dávid Mária (2008): *A hatékony tanulás – a tanulásfejlesztés elméleti háttere*. http://www.tanulasfejlesztas.ektf.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas (letöltve: 2019. 08. 15).
- Fennes, H. – Otten, H. (2008): Quality in non-formal education and training in the field of European youth work. In: Chisholm, L. – Kovacheva, S. – Merico, M. (szerk.): *European youth studies*. Innsbruck: Institute of Educational Science, 247–263.
- Finn Nemzeti Alaptanterv [National Core Curriculum for Basic Education] (2014): Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Habók Anita (2017): *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hargitai Lilla (2013): Médiaoktatás és társadalmi tudatosság. In: Pálfi Erika (szerk.): *Média-tudatosság az oktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 45–53.
- Héjja-Nagy Katalin – Dávid Mária – Mester Dolli (2015): *Neveléslélektan – egyéni bánásmód*. Eger, Magyarország: Líceum Kiadó.
- Horváth Zsuzsanna (2019): Színe és visszája: A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*, 28/1, 121–134.
- Kinyó László (2008): *A finn oktatás-kutatás fejlesztése*. Szeged, Magyarország: Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program. http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf (letöltve: 2019. 09. 14).
- Közös Európai Referenciakeret (2002): https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (letöltve: 2019. 12. 27).
- Lénárd Sándor (2013): *Motiváció és motiválatlanság szerepe az iskolai munkában*. Sárospatak 2013. április 13. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=pBIZFuGxsE4&t=244s> (letöltve: 2019. 09. 14).
- Michalsky, T. – Schechter, Ch. (2013): Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60–73.
- Mikusová, M. (2019): Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3/2, 73–87.



- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102/1, 63–79.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109/4, 343–364.
- Molnár György (2015): Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno, Szlovákia: International Research Institute, 403–409.
- Nakata, Y. (2010): Toward a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada Journal*, 27/2, 1–10.
- Nemzeti Alapintérv (1995): http://real.mtak.hu/93679/1/01_kj_NE40.pdf (letöltve: 2019. 12. 26).
- Nemzeti Alapintérv (2003): http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (letöltve: 2019. 12. 26).
- Nemzeti Alapintérv (2007). <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/nemzeti-alapinterv-nat> (letöltve: 2019. 12. 26).
- Nemzeti Alapintérv (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10 639–10 847.
- Oroszlány Péter (1995): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. Budapest: AKG Kiadó.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás ke-reteiről és hatékonyságáról*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (letöltve: 2019. 12. 27).
- Pell, B. (2014): Homeschooling: How Parents are Influencing Education for the 21st Century. *Hingiri Education Review*, 1/2, 1–9.
- Pintrich, Paul R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Risku, M. – Björk, L. G. – Browne-Ferrigno, T. (2012): School-parent relations in Finland. *Journal of School Public Relations*, 33/1, 48–71.
- Toffler, A. (1970): *Future Shock*. New York, NY: Bantam Books.
- Tóth Ágnes (2015): Az élethosszig tartó tanulás mint társadalmi igény. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *A pedagógia adósságai*. Szombathely, Magyarország: Savaria University Press, 84–97.
- Ushioda, E. (2003): Motivation as a socially mediated process. In: Little, D. – Ridley, J. – Ushioda, E. (szerk.): *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin, Ireland: Authentik, 90–102.
- Zimbardo, Ph. G. – Weber, A. L. – Johnson, R. L. (2017): *Psychology: Core concepts*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.



HUSZTI ILONA

Az ukrainai idegen nyelvi tanterv

The foreign language curriculum in Ukraine

The aim of the paper is to present the foreign language curriculum currently in use in Ukraine and outline, in a brief historical review, where foreign language education started and where it has led up to the present moment. In 2017, Ukrainian public education underwent a reform and the teaching of foreign languages began in the first grade in line with the concept of the “New Ukrainian School”. Currently, in Ukraine four foreign languages are taught in the public education system at national level: English, German, French and Spanish. Based on documentary analysis, a number of results are revealed. In the curriculum, the teaching content is divided into areas of education, within which it is not concretely specified how many lessons per week are provided for teaching foreign languages. All that is specified is the number of hours in the field of language and literature. On the one hand, this has the advantage of providing schools with autonomy about how hours are allocated. On the other hand, however, Hungarian schools are disadvantaged because, in addition to Ukrainian and English, they must also include hours on Hungarian, usually at the expense of foreign languages. Because of the pressures and demanding nature of the curriculum, there may be a danger that teachers, not least because of pressure from local authority Education Departments, will teach the curriculum superficially merely in order to meet curricular expectations. However, should this happen, it could fatally compromise the students’ depth of knowledge, which may result in an obvious decline.

Keywords: foreign language curriculum, types of syllabi, the content of education, goals of education, foreign language teaching in Ukraine

Bevezetés

Az ukrainai közoktatás állami iskoláiban négy idegen nyelvet tanítanak: az angolt, a németet, a franciát és a spanyolt. Választott tantárgyként ezekből a nyelvekből külső független érettségi vizsgát¹ is tehetnek a végzősök. A tanítás általános idegen nyelvi oktatás, illetve szakosított oktatás keretein belül folyik. A szakosított vagy elmélyített oktatás során lényegesen magasabbak a heti idegen nyelvi óraszámok az iskolában. Az óraszámokon kívül a tanítás tartalma is eltérő, ezért fordulhat elő az, hogy a két kontextus különböző tantervet használ.

¹ Ukrajnában az érettségizők független tesztközpontokban 2008 óta tesznek külső független érettségi vizsgát. Minden középiskolai végzősnek kötelező ilyen vizsgát tenni ukrán nyelvből és irodalomból, mely eredmény egyben előfeltétele az ukrainai felsőoktatásba való jelentkezésnek.

Azon iskolák száma, ahol nem elmélyített tanterv szerint, azaz ahol nem emelt óraszámokban oktatják az idegen nyelveket, sokkal nagyobb Ukrajnában, ezért mi is az ilyen iskolák számára készült tanterveket választjuk kutatásunk tárgyául. A tanulmány dokumentumelemzés eredményeit mutatja be, melyet azzal a céllal adunk közre, hogy ismertessük az Ukrajnában jelenleg használatban lévő idegen nyelvi tantervet, illetve rövid történelmi áttekintés keretén belül felvázoljuk, hogy a dokumentált alapokat tekintve honnan indult és hová ért az idegennyelv-oktatás.

A Szovjetunió 1991-es felbomlása után Ukrajnában a korábban használt tantervek voltak hatályosak. Új idegen nyelvi tantervre, mely már a kommunikatív nyelvoktatásra alapozott, egészen 1998-ig kellett várni. A következő tantervet 2001-ben adta ki Ukrajna Oktatási és Tudományos minisztériuma, melyben a Közös európai referenciakeret (CEFR 2001) előírásai szerint világosan meghatározták a tanulók számára elérni kívánt célokat, nyelvi szinteket. Majd a 2003/2004-es tanévtől az idegen nyelvek tanulását már az elemi iskola 2. osztályától (7 éves kortól) kezdve kötelezték.² Ennek eredményeként 2005-ben újabb tanterv látott napvilágot, melyet azóta évente felülvizsgáltnak, kibővítettek, a változásokat pedig a minisztérium hivatalos honlapján teszik közzé.

Elméleti kutatásunk során célul tűztük ki, hogy a tantervi változások időbeli áttekintését az olvasók elé tárjuk, és egyben rávilágítsunk a változások szükségességére, illetve elemezzük azokat minőségileg. Emellett bemutatjuk, hogy a megváltozott tanterv milyen következményekkel járhat a tanulók nyelvi tudásszintjét, illetve az idegennyelv-tanárok tanítási szokásait illetően, továbbá azt, hogy milyen lehet a tantervi előírások hatása az idegennyelv-tanítási folyamatokra.

A tárgyalt kérdés elméleti/szakirodalmi háttere

Ebben a tanulmányban a tanterv értelmezésében Falus Iván és Szivák Judit (2004: 28) meghatározását vettük alapul, amely értelmében a tanterv „[o]ktatásirányítási és pedagógiai dokumentum, amely típusától függően különböző mértékben tartalmazza és szabja meg az oktatási folyamat leglényegesebb elemeit: célokat, tananyagot, követelményeket, módszereket, eszközöket, tanítási és tanulási feladatokat, értékelési eljárásokat”.

Sacha Anthony Berardo véleményét is mérvadónak tartjuk, aki szerint:

A tanterv segít szisztematikusan és következetesen gondolkodni arról, hogyan és mit tanítanak. Ezenkívül kiemeli a nyelvtanuláshoz kapcsolódó tanulási elveket, valamint a tanulók által alkalmazott tanulási stratégiákat. Ez elősegíti a lehető legjobb feltételek megteremtését a sikeres tanuláshoz a tanulók számára, valamint a legjobb pedagógiai stratégiák alkalmazását a sikeres tanulási eredmények elérése érdekében (Berardo 2007: 6)³.

² Később az iskolai idegennyelv-oktatás kezdeti időpontja megváltozott, hiszen ma már a gyerekek 6 éves koruktól kötelezően tanulják azt az 1. osztálytól kezdve.

³ Itt és a továbbiakban az idegen nyelvű szakirodalomból vett idézeteket saját fordításunkban közöljük.

Tantervtípusok a nyelvoktatásban

Kurtán (2001) a következő idegen nyelvi tantervtípusokat különbözteti meg: grammatikai, tematikus, szituatív, funkcionális, tevékenység-központú, készségközpontú, feladatközpontú, lexikális, célnyelvi tartalomközpontú, multifunkcionális. A grammatikai tanterv alapja a morfológiai és szintaktikai tudásanyag. Az elrendezés elve az egyszerűtől a bonyolultabb felé való haladás. Előnye, hogy a nyelvszerkezetek jó alapul szolgálnak a kognitív készségek fejlesztéséhez. Hátránya, hogy gondot okoz a forma és a jelentés összhangjának kialakítása. A tematikus tantervben a tananyagot különböző témák köré csoportosítják (pl. egészséges étrend, öltözködés, sport). Összeállításánál figyelmet kell fordítani a tanulók életkori sajátosságaira. Arra alapozva, hogy a nyelv használata különböző szituációkban valósul meg, a szituatív tantervben a tananyag beszéd-szituációk köré csoportosul (pl. az orvosnál, a postán, az étteremben rendeléskor). A szituációk lehetőséget biztosítanak a nyelvtan, a kiejtés, a lexika és a nyelvi funkciók bemutatására, gyakoroltatására. A funkcionális tanterv a nyelvi funkciókra vagy beszédzándékokra összpontosít. Az oktatási tartalom a kontextusba ágyazott funkciók alapján van elrendezve (pl. köszönés, bemutatkozás, bocsánatkérés, invitálás, panaszkodás, útbaigazítás). A tevékenységközpontú tanterv aszerint állapítja meg a gyakorlandó nyelvi készségek kronológiai sorrendjét, hogy azok mennyire hasznosak a nyelvtanuló számára: befogadás (beszédértés, olvasás), produkció (beszéd, írás), nyelvi közvetítés (fordítás, tolmácsolás). A készségközpontú tanterv a produktív (beszéd, írás) és receptív (beszédértés, olvasás) nyelvi készségek fejlesztését tűzi ki célul. A feladatközpontú tanterv cselekvéseket, feladatok végzését állítja a középpontba. Salimi, Dadashpopur, Shafaei és Asadollahfam (2012: 231) szerint:

„A nyelv tartalma olyan összetett és célzott feladatok sorozata, amelyeket a tanulók az általuk tanult nyelvvel akarnak elvégezni. A feladatokat elemzési egységekként használják, és a nyelvi készségeket integrálják a nyelvhasználat konkrét színhelyeivel. A feladatközpontú oktatás abban különbözik a többi megközelítéstől, hogy a tanulók saját nyelvi erőforrásaikra támaszkodnak néhány feladat elvégzésekor.”

A lexikális tanterv lehetővé teszi a nyelvtanuló számára, hogy nehézségi szintek szerint építse fel az idegen nyelv elsajátítandó szókincsét. A célnyelvi tartalomközpontú tanterv alapját azok a témák jelentik, melyekről a tanulók más tantárgyakból anyanyelvükön tanulnak. A nyelvi-lexikai nehézségi szint azonban nem a tematikák, hanem a szaktárgyi feladatok szerint van megfogalmazva, értelmezve. A multifunkcionális (vagy többdimenziójú) tanterv olyan terv, mely többféle tantervet kapcsol össze, például a szituatív és tematikai tantervek gyakran kapcsolódnak grammatikai tantervekhez. Ezzel a megoldással kapcsolatosan Kurtán (2001) szerint nem ritka akár hat-hét különböző rendezési szempont együttes alkalmazása sem.

A tartalom elrendezése

Kurtán (2001) úgy véli, hogy az oktatási tartalom elrendezésének a célja az, hogy biztosítsa a tartalom jobb áttekinthetőségét, meghatározza a haladás útját, megkönnyítse a tanárok és a tanulók számára a tartalom taníthatóságát, illetve tanulhatóságát. Az elrendezés módja szerint megkülönböztetünk lineáris, spirális, koncentrikus és modulszerű elrendezést. A tantervi tartalom lineáris elrendezése arra utal, hogy „a tananyagban megjelenő tartalom egymás utáni egységekre bontva, egyenes vonalú haladásban kerül feldolgozásra” (Kurtán 2001: 115). Az ilyen elrendezésben jól látható a haladás iránya, amely egyben egyik előnye is a lineáris elrendezésnek. Hátránya ezzel szemben az, hogy a tartalom egésze csak a folyamat végére válik láthatóvá. A tantervi tartalom spirális elrendezésében a nyelvtani szerkezetek vannak a középpontban, és körük építjük fel a kommunikatív funkciókat, a beszédszándékokat kifejező szemantikai egységeket. Így mind a nyelvtannal, mind a lexikával a spirál mentén egyre feljebb haladunk. A koncentrikus elrendezés a tananyag kisebb egységekre való bontását jelenti. Ezek az egységek úgy ismétlődnek a tantervben, hogy a magasabb szinteken a tartalom a szinteknek megfelelően bővül. Az ilyen elrendezésnek a legfőbb haszna a tanulók számára az, hogy többször is lehetőségük nyílik a hasonló tananyag gyakorlására. Ide kapcsolódik Cunningsworth megjegyzése, miszerint legalább négyszer kell a szókincs vagy a nyelvtan elemeit kontextusban látnia és gyakorolnia a tanulónak ahhoz, hogy azok rögzüljenek a hosszú távú memóriában (Cunningsworth 1995, idézi Kurtán 2001: 134; Huszi 2009). A tantervi tartalom modulszerű elrendezése lehetőséget nyújt a tanár számára, hogy a tananyagot belátása szerint a tanulók igényeinek megfelelően rugalmasan változtassa vagy cserélje.

A jelenlegi ukrain idegennyelv-oktatási helyzetről

Jelenleg a kötelező közoktatás Ukrajnában az ukrán oktatási törvénynek (Ukrajna törvénye az oktatásról 2017) megfelelően három szinten zajlik: 1. kezdő szint vagy elemi iskola (1–4. osztály), 2. alapszint vagy általános iskola (5–9. osztály), 3. felső szint vagy középiskola (10–11. osztály) (Nikolayeva–Bihych–Borysko–Boretska 2013). Mind a három szinten kötelező az idegennyelv-oktatás: az 1. osztályban kezdődik, és a 11. osztályban végződik. Az elemi iskola az első szintet, az általános iskola az első és második szintet, míg a középiskola mind a három említett szintet magában foglalja.

A középszintű oktatási tanintézményekben folyó idegennyelv-oktatás koncepciója szerint az idegen nyelvre nemcsak úgy tekintenek, mint a kultúrák közötti kommunikáció eszközére, hanem mint egy másik kultúra megismerésének (és terjesztésének) sajátos eszközére, amely elősegíti a kölcsönös lelki gazdagodást, és emeli a humanitárius oktatás színvonalát (Nikolayeva et al. 2013). Az idegennyelv-oktatás alapvető célja a tanulók idegen nyelvet érintő kommunikatív kompetenciájának kialakítása, megerősítése. Ez azt jelenti, hogy a tanulók nyelvtudásszintje lehetővé teszi számukra,

hogy részt vehessenek a kultúrák közötti kommunikációban, illetve az idegen nyelvet a mai világ kulturái és civilizációi közötti dialógusban alkalmazhassák (Nikolayeva et al. 2013).

Ukrajnában a 2019-es adatok szerint összesen 16 176 iskola működik (forrás: <https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>). Az idegennyelv-oktatás szempontjából két iskolafajtát különböztetünk meg:

1. Iskolák, melyek általános idegen nyelvi tantervek szerint oktatják az angolt, a németet, a franciát és a spanyolt (ezek az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által támogatott idegen nyelvek, melyekből a tanulók emelt szintű érettségi vizsgát is tehetnek).
2. Szakosított iskolák, melyek elmélyített tantervi tartalom szerint oktatják az idegen nyelveket magasabb heti óraszámban. Az ilyen iskolákból lényegesen kevesebb van Ukrajnában. Az 1. táblázat mutatja az általános INY tantervű⁴ és a szakosított INY tantervű iskolák heti óraszámát osztályonkénti bontásban.

Osztály	ÁINYTI	SZINYTI
1	2 (1)	3
2	2 (1)	4
3	2 (2)	4
4	2 (2)	4
5	3 (3)	6
6	3 (2)	6
7	3 (2)	6
8	3 (2)	6
9	2 (2)	5,5
10	3,5 (2)	5
11	3,5 (3)	5

1. táblázat. Az idegen nyelv mint tantárgy heti óraszama osztályonkénti bontásban

(ÁINYTI = általános idegen nyelv tantervű iskola, SZINYTI = szakosított idegen nyelv tantervű iskola; zárójelben a kárpátaljai magyar iskolákban érvényes óraszámok láthatók)

Az Új Ukrán Iskola programja szerint (e koncepció szerint még csak két évfolyam tanul, hiszen a 2018–2019-es tanévben indult az új képzés) az óraelosztás jelentősen módosul, ugyanis a nyelvi-irodalmi és idegen nyelvi oktatási területeket nem külön-külön, hanem egybe vették (lásd 2. táblázat).

⁴ Az Oktatási és Tudományos Minisztérium 2015. augusztus 15-én kelt 855. sz. rendelete „Az általános oktatási intézmények tipikus tanterveinek módosításáról”

Oktatási terület megnevezése	Évi óraszám				
	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	Összesen
Nyelvi és irodalmi	315	350	350	350	1365
Idegen nyelvi					

**2. táblázat. Részlet a hatályos tipikus tantervből
(forrás: Szavcsenko szerk. 2017)**

A táblázatból egyértelműen kiderül, hogy 1. osztályban az anyanyelvi írás és olvasás órákra, valamint az idegen nyelvi órákra összesen évi 315 tanórát irányoznak elő. A 35 hetes tanév során ez heti lebontásban összesen 9 órát jelent. Viszont a magyar tannyelvű iskolákban Kárpátalján ebbe a keretbe még az ukrán óráknak is be kell férniük. A 2., 3. és 4. osztályban valamelyest jobb a helyzet, hiszen itt a nyelvi és irodalmi, illetve idegen nyelvi oktatási területre heti 10 órát szánnak összesen. Az iskolák önállóan dönthetik el, melyik nyelvre hány tanórát szánnak.

Az idegen nyelvek és kultúrák oktatásának rendszere Ukrajnában

Ez a rendszer nem más, mint az oktatási folyamat alapvető összetevőinek az összessége, amelyek meghatározzák a tanórákon felhasználandó idegen nyelvi anyagok kiválasztását, az oktatás módszereit, a tanítási folyamat megszervezését. Az idegen nyelvek oktatásánál Ukrajnában is figyelembe veszik a Közös európai referenciakeret (CEFR 2001) által meghatározott nyelvtudásszinteket. Ennek megfelelően a tantervi előírások szerint a tanulóknak a következő szinteket kell elérni (3. táblázat).

Iskolatípus	Kezdő szint	Alapszint	Felső szint	
			nem humán szakirány	humán szakirány
Osztály	4.	9.	11.	11.
Nyelvtudás szintje	A1	A2	B1	B2
	Minimumszint	Alapszint	Küszöbszint	Középszint

**3. táblázat. Milyen szintet kell elérniük a tanulóknak az egyes osztályok végén?
(forrás: Nikolayeva et al. 2013: 88)**

Az idegennyelv-oktatás célja

A középiskolai oktatásra vetítve a mai nyelvoktatási módszertan öt fő célt jelöl meg: gyakorlati, nevelési, oktatási, fejlesztési és szakmailag orientált cél.

1. Az idegen nyelvek és kultúrák oktatásának gyakorlati célja az idegen nyelvű kommunikatív kompetencia (IKK) kialakítása. Az IKK olyan képesség, mely lehetővé teszi

a kölcsönös megértést az idegen nyelv hordozóival folytatott közvetlen vagy közvetett kommunikáció során (Nikolayeva et al. 2013). Az IKK kialakításának célja nem bizonyos mennyiségű tudás és készségek felhalmozása, hanem annak elérése, hogy a beszélő képes legyen mindezen tudást és készségeket alkalmazni az idegen nyelvű társalgás során.

2. A nevelési cél előírja egy meghatározott értékrend kialakítását. Leginkább a következő értékek kapnak hangsúlyt:

- erkölcsi értékrendszer,
- pozitív viszonyulás a nyelvhez, a kultúrákhoz, az anyanyelvi beszélőkhöz,
- az idegen nyelvek és kultúrák tanulása fontosságának megértése,
- felelősségérzet az idegen nyelvek elsajátításának eredményei iránt,
- igazságérzet, helyes erkölcsi döntéshozás.

3. Az oktatási célt úgy lehet elérni, hogy a tanulandó idegen nyelv használatán keresztül emeljük a tanulók általános kultúrájának a szintjét, szélesítjük látókörüket, bővítjük tudásukat azokról az országokról, melyeknek nyelvét tanulják. Az oktatási célt az órakon alkalmazott szövegek elemzésének folyamatában, a tanulókkal folytatott beszélgetések során, az aktuális problémák megbeszélése idején, videofilmnézés közben stb. érhetjük el a legkönnyebben. „Az oktatási cél elérése hozzájárul a tanulók logikus gondolkodásának fejlődéséhez, illetve elősegíti a társalgási kultúra, a szellemi munka technikáinak tökéletesedését” (Nikolayeva et al. 2013: 98).

4. A fejlesztési cél a tanár tevékenysége során valósul meg, amely a tanulók nyelvi készségeinek, nyelvi viselkedési kultúrájának a fejlesztésére irányul. A fejlesztési cél elérésével a következő feladatokat teljesíti a tanár:

- motiváció fejlesztése a tanulóknál az idegen nyelv és kultúra további elsajátítására,
- a tanulók idegen nyelvi és kommunikációs készségének a fejlesztése,
- a tanulók pszichikai funkcióinak fejlesztése, melyek kapcsolódnak a nyelvi tevékenységhez,
- önállóság (autonóm tanulási képesség) fejlesztése az idegen nyelv és kultúra elsajátítása során.

5. A szakmailag orientált cél leginkább a középiskolai osztályokban (10–11. osztályban) valósul meg, amelyek számára különböző profilú tanterveket dolgoztak ki: társadalomtudományi (humán), természettudományi, technológiai, művészeti, sportszakirány stb. A humán szakirányú osztályokban például az idegen nyelveken kívül oktatnak még „Országismeret”, „Kultúraismeret” vagy „Idegenvezető-tolmács” tárgyakat.

Az oktatás tartalma

Az oktatás tartalma mindannak a tudáshalmaznak az összességére vonatkozik, melyet az oktatás folyamatában a tanulónak el kell sajátítania. Ez biztosítja az oktatás legfőbb céljának elérését, vagyis az elsajátítandó tantervi anyag keretein belül megtanítani a tanulókat a meghatározott beszédhelyzetekben idegen nyelven kommunikálni. Ennek kapcsán Nikolayeva (2010) szerint az oktatás tartalmának összetevői két aspektusban jellemezhetők: tárgyi és folyamat.

A tárgyi aspektus a következőket foglalja magában: a társalgás közegei és típusai, pszichológiai és nyelvi szituációk és szerepek, nem verbális kommunikációs eszközök, kommunikatív célok és szándékok. Scsukin (2007) a társalgási közeget úgy írja le, mint kölcsönösen egymáshoz kapcsolódó társalgási szituációk és témák komplexumát, melyet a tanulók szükségletei határoznak meg. A ma hatályos idegen nyelvi tantervnek megfelelően a tanulónak a következő társalgási közegekben kell képeseknek lenni megvalósítani a kommunikációs szándékaikat: személyes, nyilvános, oktatási. A középiskolában ezek mellé jön a szakmai, szaknyelvi kommunikáció. A társalgás médiumát tekintve megkülönböztetünk szóbeli és írásbeli kommunikációt, ezeken belül pedig párbeszédes és monológ kommunikációt, valamint személyes és hivatali beszédhelyzeteket, amelyeknek kötetlenül vagy a kommunikációs cél szempontjából félig kötött formában kell lezajlaniuk.

A tárgyi tartalom egyik részét képezi az elsajátítandó nyelvi konstruktumokat előírányzó, vagyis a hangtani, lexikai, morfológiai, illetve szintaktikai ismeretanyagot gyakoroltató tananyag. Ebben külön összetevőt alkotnak a tanulási és a kommunikációs stratégiák, illetve az oktatás tartalma folyamatias aspektusának legfőbb alkotói, a nyelvi készségek (beszédértés, beszéd, olvasás, írás).

Ezek a tartalmi elemek megfelelnek a Kurtán (2001) által felsorolt azon tartalmi összetevőknek (úgy mint a kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatikai elemek, interkulturális elemek, szövegek, tevékenységek, feladatok és stratégiák), melyeknek bármely idegen nyelvi tantervben szerepelniük kell. Fontos tehát, hogy az ukrán tantervi leírásokban megtalálhatóak a nemzetközileg is elfogadott nyelvtanulási elemek.

Didaktikai és módszertani elvek az idegen nyelvek és kultúrák oktatása során

Az idegen nyelvek és kultúrák oktatása különböző módszertani elvek alapján történik Ukrajnában. A legfontosabb didaktikai elvek a következők:

1. A szemléletesség elve – az oktatási folyamatot szemléltetés kell, hogy kísérje, így segíthetjük a tanulókat a tananyag könnyebb megértésében. Audiovizuális szemléltetés alkalmazunk a tanításban.
2. A tudatosság elve – a tanár célirányosan válogatja meg a nyelvi és szociokulturális anyagot, mely biztosítja a tanulók megismerési készségének fejlődését.

3. A tudományosság elve – fontos, hogy minden tanítandó anyag tudományosan legyen megalapozva, illetve a tudományos kutatások eredményeire hagyatkozzon.
4. A tevékenység elve – a tanuló tevékeny/aktív résztvevője a tanulási folyamatnak. Megkülönböztetünk intellektuális, emocionális és nyelvi aktivitást.
5. A rendszeresség és következetesség elve – a tanárnak mindig szem előtt kell tartania ezt az elvet, mely meghatározza a tananyagok tanítási sorrendjét: mindig az egyszerűtől haladunk az összetettig, a könnyűtől a nehézig.
6. A tantárgyközi koordináció elve – a nyelvtanárnak egyeztetnie kell a különböző iskolai tantárgyak tematikáját az idegen nyelvi anyaggal annak érdekében, hogy elkerüljék azok ismétlődését, és a tanuló tudatában egész képet alkossanak a környező világ jelenségeiről.

A szabályozás szerint az idegennyelv-tanároknak a következő módszertani elveket kell betartaniuk munkájuk során (vö. Gurvics 2003):

1. A kommunikáció elve – a fő cél, hogy megtanítsuk a tanulókat idegen nyelven társalogni az elsajátított tananyag keretein belül.
2. A nyelvi tevékenységi típusok integrált tanításának elve – nem lehet a nyelvi tevékenységeket egymástól elkülönítve tanítani, csak integrált módon, pl. írást olvasással együtt vagy beszédértést beszéddel együtt.
3. A nyelv és a kultúra összekapcsolódásának az elve – a nyelv és a kultúra tanítása kölcsönösen összefonódik, hiszen a célnyelvi kultúráról is tanítunk, mikor magát a nyelvet tanítjuk, illetve mindezt az idegen nyelven keresztül tesszük.
4. Az anyanyelv és hozzá kötődő kultúra figyelembevételének az elve – célszerű és szerencsés, ha a nyelvtanár mind az idegen nyelvet és kultúrát, mind pedig a tanítványai anyanyelvét és kultúráját ismeri, hiszen feladata a párhuzamok megvonása az idegen nyelv és kultúra, illetve az anyanyelv és kultúra között a tananyag mélyebb elsajátítása érdekében.
5. A tananyagok autentikusságának az elve – minél több autentikus tananyagot alkalmazunk a nyelvórán, annál realisabb képet nyújthatunk az idegen nyelvi valóságról tanítványainknak.

A nyelvi tantervek és fejlődésük

Ukrainai idegen nyelvi tanterv (1998)

A Nemzeti idegen nyelvi tanterv (az 5–11. osztály számára) (1998) Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának a hivatalos dokumentuma volt, amely meghatározta, milyen célokat kellett elérniük a középiskolai idegennyelv-oktatás során a tanulóknak. A tanterv tartalmazta azoknak a társalgási témáknak, nyelvtani szerkezeteknek és nyelvi készségeknek a listáját, amelyeket a tanulóknak el kellett sajátítaniuk.

A tanterv szerkezete koncentrikus volt (Kurtán 2001). Ez azt jelentette, hogy a tanítási tartalom kisebb egységekre bomlott, melyeket a nyelvtanítás minden szintjén oktattak a kezdetektől a középiskoláig, azzal a különbséggel, hogy amikor egy témát egy magasabb tudásszinten tárgyaltak, akkor a tananyag mindig összetettebb volt. Ennek a tartalomelrendezési módnak egyik pozitívuma az, hogy a tanulóknak lehetőségük nyílt egy bizonyos nyelvi jelenséget többször is gyakorolni, ami a tananyag pontosabb rögzüléséhez vezetett. Másrészt a témák időről időre való újra előfordulása demotiváló is lehetett a tanulók számára (vö. például Kurtán 2001). A nyelvi tartalom ily módon való elrendezése hasonló a spirálos elrendezéshez, amelyben a kommunikatív funkciók és a nyelv szemantikai egységei nyelvtani szerkezetek köré épülnek. A nyelvtanítás tartalmának ilyen elrendezése lehetővé tette, hogy a szókinccsel és a nyelvtannal egyidejűleg foglalkozzanak, mintha egy spirál hajlatán egyre feljebb és feljebb haladnánk. A nyelvi tartalom tantervben való spirális elrendezésének előnye, hogy kommunikatív nyelvi funkciókon alapszik, így lehetséges a különböző nyelvtani szerkezetek nyelvi funkciókkal való együttes gyakorlása. A legnagyobb hátránya viszont az, hogy „az ilyen elrendezésben nehéz felismerni a nyelvtant” (O’Neill 1972, idézi Kurtán 2001: 116).

A Nemzeti idegen nyelvi tanterv (az 5–11. osztály számára) (1998) három részből állt. Az első rész tartalmazta a témákat, melyeket a tanulóknak el kellett sajátítaniuk szóbeli használatra. A témák három fő témakörbe csoportosultak, melyek minden osztályban újra és újra előfordultak, az altémák viszont témakörönként évről évre változtak. A három fő témakör a következő volt: 1. A nyelvtanuló és környezete, 2. Ukrajna, 3. Az ország(ok), mely(ek)nek a nyelvét a tanulók tanulják.

A tanterv második része felsorolta a tanulók nyelvi készségeivel kapcsolatos követelményeket. Külön követelménylistát adott meg a tanterv minden egyes osztályra 5.-től 11.-ig. Például a 6. osztályos tanulók olvasási készségével kapcsolatban a következőket határozta meg a tanterv:

A tanulóknak képeseknek kell lenniük hangosan (a kiejtési normák betartása mellett) és csendben (a tartalom teljes megértésével) olvasni olyan szövegeket, amelyek a megtanult nyelvi anyagra épülnek. A szövegek maximum 7%-a tartalmazhat ismeretlen szót, beleértve a nemzetközi szavakat és származékokat, amelyek jelentése könnyen kitalálható. A tanulóknak képesnek kell lenniük a szöveg alapértelmének az azonosítására, valamint a tények és az események közötti kapcsolat felállítására. A szóbeli és csendes olvasás sebessége nem lehet kevesebb, mint 400 nyomtatott karakter percenként (Nemzeti idegen nyelvi tanterv 1998).

A tanterv harmadik része tartalmazta az elsajátítandó nyelvi tartalmat: hangtani tudnivalókat csak az 5. osztály számára irányozott elő a tanterv, szókinccs- és nyelvtani követelményeket viszont minden osztály számára 5.-től 11.-ig. Érdekesség, hogy az angol nyelvre jellemző artikulációs sajátosságokat már az 5. osztályban kellett megtanulni,

ami abban az időben a nyelvtanulás első évének számított. Bár a tanterv jellege koncentrikus volt, egyik későbbi szinten sem tértek vissza hivatalosan olyan jelenségek tanulmányozására, mint például a rövid és hosszú magánhangzók vagy a kettős hangzók kiejtésére, a szó- és mondathangsúlyra, vagy az egyszerű mondatok helyes hanglejtésére.

A tanterv nem alkalmazkodott a Közös európai referenciakeret (KER) szabványához (CEFR, 2001), annál az egyszerű oknál fogva, hogy időrendben korábbi, mint a KER. A lexikai és grammatikai anyagon kívül, illetve a nyelvi készségekkel szemben támasztott követelményeken kívül a tanterv nem említett semmilyen kompetenciát (pl. szociokulturális vagy stratégiai), melyeket a tanulóknak el kellett volna sajátítaniuk. Mint ahogy arra sem történt utalás, hogy a tanulmányaik végén milyen nyelvtudásszintet kellett elérniük a tanulóknak.

A változás szükségessége

Még 2001-ben megjelent Ukrajna Oktatásügyi és Tudományos Minisztériuma hivatalos közlönyében az az álláspont, miszerint az ukrainai idegennyelv-oktatás megreformálásra szorul (Közlöny 2001: 15). Ennek eredménye volt az új, átdolgozott tanterv is. A külföldi országok és Ukrajna közötti növekvő kommunikációs és együttműködési igény lényeges változásokat okozott az általános és középiskolában az idegennyelv-oktatás terén. Az ukrán társadalom változásai, valamint az idegen nyelv tanításának elméletében és gyakorlatában elért eredmények arra készítették az ukrán iskolát, hogy modernizálja az idegen nyelv tanításának tartalmát és módszereit. Ezért a szakemberek új tantervet dolgoztak ki, amely európai szabványokon alapszik, figyelembe véve az Európa Tanács ajánlásait (CEFR 2001) az idegen nyelvek tanításával kapcsolatban.

2017-ben jelent meg az „Új Ukrán Iskola”, a NUS (vagyis Nova ukrainszka skola rövidítése) koncepciója, mely az egész ukrán közoktatási rendszert hivatott megreformálni. Egy az oktatási minisztérium által kiadott rendeletben megfogalmazták, milyen változásokat eszközöltek a döntéshozók a NUS követelményeinek megfelelően az idegennyelv-tanítás terén (Kulcsfontosságú változások 2019).

1. Meghatározták a tanulási célok hierarchiáját, összehangolták az idegen nyelv mint iskolai tantárgy feladatait az oktatási céllal, valamint a KER ajánlásaival.
2. A tanterv négy integrált tartalomvonalat határoz meg, nevezetesen: „Környezetvédelmi biztonság és fenntartható fejlődés”, „Polgári felelősség”, „Egészség és biztonság”, „Vállalkozói készség és pénzügyi ismeretek”, amelyek célja a tanulók képességének fejlesztése az ismeretek valós helyzetekben való alkalmazására.
3. Meghatározták a tanulók oktatási és kognitív tevékenysége eredményeivel kapcsolatos elvárásokat, összhangban a Közös európai referenciakeret (CEFR 2001) ajánlásaival (ahol már a kommunikatív kompetencia került központi szerepbe).
4. Felvázolták, milyen lexikai, grammatikai és fonológiai ismeretekkel (grammatikai kompetenciával) kell a tanulóknak rendelkezniük az általános iskola (9. osztály) végén.



5. Az indikatív értékelési paramétereket az általános iskolai programokkal összehangolva vezették be, meghatározták a szóbeli észlelés, avagy a beszédértés kvantitatív mutatóit.

6. Megváltoztatták a „Média” téma tartalmát a 9. osztályban annak optimalizálása érdekében és a modern tanulók érdekeinek megfelelően.

A változásokra még azért is szükség volt, mert elengedhetetlen, hogy a tanterv megfeleljen és betartsa az állami oktatási előírásokat, amelyeket Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma jóváhagyott és ajánlott, és amelyek alapját képezik a tantervek kidolgozásának (Korotchenko et al. 2015).

A ma hatályos tanterv (2005 és 2017 NUS)

A ma érvényben lévő két idegen nyelvi tanterv jelentősen különbözik a korábitól, ugyanis ezek már mindenben a KER-re hagyatkoznak. (Azért beszélünk két hatályos tantervről, mert az elsőt azokban az osztályokban használják, amelyek 2018 előtt kezdtek idegen nyelvet tanulni Ukrajnában, míg a másodikat 2018-tól kezdődően, amikor is az Új Ukrán Iskola koncepciója szerint kezdtek tanítani.) A legszembevetőbb különbség az előző tantervhez képest az, hogy a ma hatályos tantervek konkrétan meghatározzák, hogy a tanulóknak milyen nyelvtudásszintre kell elérniük iskolai tanulmányaik során (lásd 3. táblázat).

Az elemi iskolai idegennyelv-tanterv

Az idegen nyelv tanulásának megkezdésekor az elemi iskolások még nem rendelkeznek elegendő ismerettel anyanyelvük nyelvi tulajdonságairól. Ezért a nyelvtani anyag egy részét a lexikai egységek szintjén kell tanulniuk: a gyerekek megtanulnak néhány nyelvtani szerkezetet különböző beszédmintákon keresztül, és nem kell nekik megmagyarázni a szóban forgó szerkezeti egységek morfológiai és szintaktikai kapcsolatát. Minderre egy későbbi szakaszban lesz majd lehetőség, amikor a tanulók már rendelkeznek bizonyos nyelvi tapasztalatokkal az anyanyelvükön, amely alapul szolgál majd az idegen nyelvű tananyag tudatos elsajátításához.

Az általános iskola alsó tagozatában (1–4. osztály) az idegen nyelvű lexikális és nyelvtani anyagot kétféleképpen tanítják: induktív és deduktív módon – az anyag összetettségétől és az elsajátítás nehézségeitől függően. Nyelvi tudatosság megléte esetén tanácsos a tanulást egy olyan funkcionális kontextuson keresztül kezdeni, amely összhangban áll a tanítás kommunikatív módszerével. Ez a megközelítés szétválaszthatatlan kapcsolat létrehozását foglalja magában a nyelvi egység jelentése, alakja és funkciója között, amely az elsajátításához kapcsolódó tevékenység alapelve. Ha a nyelvi egységek bizonyos nehézségeket okoznak (általában ezek azok a nyelvtani jelenségek, amelyek nem jellemzőek a tanulók anyanyelvére, vagy azok, amelyek szignifikánsan különböznek az anyanyelvi analógoktól), akkor tanácsos őket deduktív módon tanítani.

A program tartalmi része az olyan komponensek leírására terjed ki, mint a szituatív társalgás és kommunikáció témái; a beszédfunkciók és kifejezési eszközeik; a beszéd-készség; nyelvi ismeretek és készségek; szociokulturális ismeretek vagy az általános tanulási készségek.

A tanterv mindezek mellett meghatározza, hogy minden tanulmányi év végén milyen ismeretekkel, illetve készségekkel kell a tanulóknak rendelkezniük hallás, beszéd, olvasás és írás során, illetve rendszerezi, hogy milyen készségeket kell szereznük a négy beszédtevékenységben az egyes tanévek végén.

Az alábbiakban azt foglaltuk össze, milyen kategóriák szerint van felosztva az elemi iskolai idegennyelv-tanterv (az 1. osztály példája alapján):

- kommunikációs szféra
- a szituációs társalgás témája
- beszédfunkciók
- kifejezési eszközök
- nyelvi kompetencia: szókincs, nyelvtan, hangtan
- szociokulturális kompetencia
- általános tanulási kompetencia

A modern iskolában nem kevésbé fontos az önértékelés. Az Európai nyelvi portfólió az egyik leghatékonyabb eszköz az idegennyelv-tanulás önértékelésének fejlesztésére. A portfólió lényege, hogy „mindent megmutasson, amire képes a tanuló”. A portfólió nem arra fekteti a hangsúlyt, hogy mit nem tud vagy nem képes csinálni a nyelvtanuló, hanem arra összpontosít, amit tud egy adott témáról, tárgyról; integrálja a mennyiségi és minőségi értékeléseket; emeli az önértékelés jelentőségét. Az Európai nyelvi portfólió átláthatóbbá teszi a nyelvtanulási folyamatot a tanulók számára, elősegítve a reflektálási képesség és az önértékelés képességének kialakulását, ezáltal lehetővé téve a tanulók számára, hogy fokozatosan növeljék felelősségvállalásukat saját tanulásuk iránt.

Idegennyelv-oktatás a NUS-ban, az Új Ukrán Iskolában

2018. február 12-én fogadta el az ukrán parlament Shyian (2018) szerkesztésében az elemi iskola tipikus oktatási programját, mely meghatározza:

- az oktatásban részesülők teljes képzési terhelését és a várható tanulási eredményeket;
- az oktatási ágazatok listáját és javasolt tartalmát;
- az oktatási folyamat ajánlott szervezési formáit és az oktatás belső minőségbiztosítási rendszerének eszközeit;
- az oktatás teljes terjedelmét, valamint az oktatási ágazatok, tantárgyak, tudományágak hozzávetőleges időtartamát és lehetséges kapcsolatukat. A nyelvi-irodalmi oktatási terület a Shyian (2018) által szerkesztett programban a következőket tartalmazza az idegen nyelvi oktatással (angol, német, francia, spanyol) kapcsolatban:

1. Az idegennyelv-oktatási program az alapfokú oktatás állami szabványa alapján jött létre.
2. Az általános középfokú idegennyelv-oktatás célja a közvetlen és közvetett interkulturális kommunikáció idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának fejlesztése, amely biztosítja a többi kulcskompetencia fejlesztését és a gyermek különféle életigényeinek kielégítését.
3. A kitűzött célnak megfelelően az elemi iskolában az idegennyelv-oktatás fő feladatai a következők:
 - kommunikáció megvalósítása a program által azonosított területeken, témákban és helyzetekben;
 - az autentikus szövegek tartalmának hallás utáni megértése;
 - különböző típusú és műfajú autentikus szövegek olvasás általi megértése;
 - írásbeli kommunikáció a kitűzött feladatoknak megfelelően;
 - az anyanyelv és más tárgyak tanulmányozása során szerzett tudás, tapasztalatok megfelelő felhasználása;
 - az információk kritikus értékelése és különféle igényekre, célokra való felhasználása;
 - saját gondolatok, érzések és attitűdök kifejezése;
 - másokkal folytatott hatékony verbális, írott és elektronikus kommunikáción keresztüli együttműködés;
 - megfelelő kommunikációs stratégiák kiválasztása és alkalmazása a különböző igényeknek megfelelően;
 - az oktatási stratégiák hatékony felhasználása az idegen nyelvek önálló tanulására.
4. A 2. osztály végére az általános oktatási intézményekben a tanulók elérik a Pre-A1 szintet, a 4. osztály végére pedig az A1 szintet. Ezek a szintek jellemzik az egyes nyelvi tevékenységek tanulási eredményeit, és összhangban állnak a Közös európai referenciakeret (CEFR 2001) iránymutatásaival.
5. Az idegennyelv-oktatás célja és az elemi iskolai feladatok szerint a következő tartalomvonalakat különböztetjük meg: „Beszéértés”, „Vizuális észlelés” vagy „Olvasásértés”, „Orális interakció”, „Szóbeli kifejezés” vagy „Beszéd”, „Írásos interakció”, „Írásbeli kifejezés”, „Online interakció”. Az utóbbi tartalomvonal feldolgozásának eredménye az a képesség, hogy alapvető kapcsolatokat tudjanak a tanulók létesíteni az üdvözlés és a búcsú legegyszerűbb udvarias formáinak felhasználásával, és egyszerű kijelentéseket közzétenni magukról online. A 4. táblázatban összefoglaltuk a tanterv által megadott nyelvi tartalmat, melyet az idegennyelv-órákon kell a tanulóknak elsajátítani.

Szituációs kommunikációs témák és lexikai tartomány	Beszédfunkciók	Nyelvi tartalom: szókincs és nyelvtan
<p>– Én, a családom és a barátaim (családtagok, számok 20-ig, fiatalabb családtagok és barátok életkora, napi házimunkák).</p> <p>– Szabadidő (színek, játékok, tevékenységek, a hét napjai, séta, hobbi).</p> <p>– Természet (házi kedvenc állatok, évszakok, vad- és háziállatok). Ünnepek és hagyományok Ukrainában és a tanult nyelv országában (ünnepevek, üdvözlés, születésnap, idő [óra], ünnepi menü).</p> <p>Az ember (testrészek, ruházat). Étel (egyszerű menü, gyümölcsök, zöldségek, italok, ár). Iskola (iskolai kellékek, iskolai bútorok, osztályterem).</p>	<p>– Köszönés, bocsúsítás, bocsánatkérés, köszönetnyilvánítás, bemutatkozás, személyleírás, kérdésfeltevés és válaszadás, egyszerű utasítások megértése és követése, egyszerű információs táblák megértése, ünnepi köszöntések, ünnepek hangulatának kifejezése.</p>	<p>A kommunikációs helyzet kiválasztása a tanulók igényei és a koncentrikus tanulás elve alapján történik. Nem tanulási cél, tehát nem tagolódik külön lexikai vagy nyelvtani témákra, hanem egy adott helyzeten belüli kommunikáció keretében sajátítandó el. A nyelvtani anyag tanulmányozása elsősorban a lexikai egységek szintjén zajlik: a tanulók megtanulnak néhány nyelvtani jelenséget a beszédmintákból anélkül, hogy megmagyaráznák a nyelvi egységek morfológiai és szintaktikai jellemzőit.</p>

4. táblázat. Az 1-4. osztályban elsajátítandó idegen nyelvi tartalom

Az általános iskolai idegennyelv-tanterv (5-9. osztály)

A tanterv előírja, hogy a 9. osztály végére a tanulóknak képeseknek kell lenniük a következőkre:

- szóbeli társalgást folytatni a hatályos tanterv által meghatározott témakörökhöz tartozó témákról;
- megérteni a hallott autentikus szövegek tartalmát;
- megérteni különböző műfajú és típusú autentikus olvasott szövegek tartalmát;
- írásban kommunikálni a meghatározott feladatoknak megfelelően;
- megfelelő módon alkalmazni az anyanyelv és más tantárgyak tanulmányozása során szerzett tapasztalatokat, úgy tekintve rájuk, mint az idegen nyelv tudatos elsajátításának eszközére;
- szükség esetén nem verbális kommunikációs eszközöket használni, amennyiben nem állnak a tanulók rendelkezésére a különböző nyelvi eszközök;
- kritikusan értékelni az információkat és felhasználni azokat különböző igények kielégítésére;
- kifejezni a saját gondolataikat, érzéseiket és attitűdjeiket;
- hatékonyan együttműködni másokkal szóban, írásban és az elektronikus kommunikáció eszközeinek a segítségével;

- kiválasztani és alkalmazni a megfelelő kommunikációs stratégiákat a különböző igényeknek megfelelően;
- hatékonyan alkalmazni az oktatási stratégiákat az idegen nyelvek önálló tanulására.

A korábbi tantervben is, a mostaniban is a társalgási szféra három részre oszlik, melyek évről évre minden osztályban ismétlődnek, azonban megváltoztak a kategóriák: 1998 – 1. A nyelvtanuló és környezete, 2. Ukrajna, 3. Az ország(ok), mely(ek)nek a nyelvét a tanulók tanulják; 2005 – 1. személyes, 2. nyilvános, 3. oktatási. Ezek a témakörök is évente megismétlődnek, viszont más-más társalgási témák fordulnak elő különböző szókinccsel.

Felsorolás szintjén jelennek meg a tantervben a különböző nyelvi funkciók, a megtanulandó nyelvi szerkezetek, illetve a szókinccs. Míg korábban részletezve volt, milyen nyelvi (hangtan, nyelvtan, szókinccs) és szociokulturális kompetenciákat kellett elsajátítaniuk a tanulóknak, addig a ma hatályos tantervben mindez „ömlesztve” jelenik meg, ami jelentősen megnehezíti a tanárok munkáját, hiszen véleményünk szerint romlott a tanterv átláthatósága.

Az 1998-as tantervtől eltérően a 2005-ösben és a 2017-esben már előírták, hogy a tanulók nyelvtudásának értékelésénél mit kell figyelembe venni, milyennek kell lenni a szóban vagy írásban a tanulók által megalkotott szövegek terjedelmének (lásd 5. táblázat).

Készség	Osztály				
	5	6	7	8	9
Hallás utáni észlelés (beszédértés)	A felvétélről meghallgatott szöveg terjedelme (percekben)				
	2–3	2–3	3–4	3–4	3–4
Vizuális észlelés (olvasás, percenként)	A gépelt szöveg terjedelme (karakterekben)				
	500	600	700	800	900
Szóbeli interakció (párbeszéd)	A helyesen megfogalmazott kijelentések száma (tanulónként)				
	6	7	8	9	10
Szóbeli szövegalkotás (monológ)	A megalkotott szöveg terjedelme (mondatokban)				
	10	12	14	16	18
Írásbeli szövegalkotás (írás)	Az írott szöveg terjedelme (szavakban)				
	80–90	90–100	100–110	110–130	130–150

5. táblázat. Iránymutató értékelési paraméterek

A középiskolai idegennyelv-tanterv (10-11. osztály)

A középiskolai képzés tartalmát a tárgyi és az érzelmi összetevők egysége biztosítja, és az idegen nyelvek elsajátítása szorosan kapcsolódik az adott nyelvet beszélő emberek kultúrájához (NINYT 2005). Ez a megközelítés felkészíti a tanulókat az idegen nyelvű interkulturális kommunikációra a tantervben meghatározott témakörökben és kommunikációs helyzetekben. A 11. osztály végére a tanulók a B1-es szintet sajátítják el az első idegen nyelvből, a szakosított tantervű iskolákban a B2-es szintet kell elérniük, míg a második idegen nyelvből a célul kitűzött szint az A2+. Ezek a szintek jellemzik a tanulási eredményeket az egyes nyelvi tevékenységekben, és összhangban állnak a nyelvtudásszintekre jellemző közös európai nyelvtanítási ajánlásokkal (CEFR 2001).

A tanterv megfogalmazza azt a nyelvi kompetenciát, amelyre szert kell tenniük a tanulóknak a 11. osztály végére. A 6. táblázatban foglaltuk össze az ide vonatkozó követelményeket.

Nyelvi kompetencia	Idegen nyelv a középiskolában (ÁINYTI – B1 szint)
Általános	A tanuló megfelelő nyelvi tudással, megfelelő szókinccsel rendelkezik ahhoz, hogy olyan témákról beszéljen, mint a család, hobbi és érdeklődési kör, utazás, legfrissebb hírek. A korlátozott szókinccs habozáshoz, határozatlansághoz, ismétléshez és néha nehézségekhez vezethet a mondanó megfogalmazásában.
Lexikai	A tanuló elegendő szókinccsel rendelkezik ahhoz, hogy habozás nélkül beszéljen a mindennapi témákról: család, hobbi és érdeklődési kör, tanulás, utazás, a legfrissebb hírek.
Nyelvtani	A tanuló meglehetősen jól alkalmazza az elterjedt struktúrákat a kiszámítható helyzetekben.
Fonológiai	A tanuló kiejtése összességben érthető, a hanglejtés mind a mondatok, mind a szavak szintjén megfelelő.

6. táblázat. Nyelvi kompetenciák, melyekkel az érettségiző tanulóknak rendelkezniük kell

Készség	Osztály	
	10	11
Hallás utáni észlelés (beszédértés)	A felvételről meghallgatott szöveg terjedelme (percekben)	
	3–4	3–4
Vizuális észlelés (olvasás)	A gépelt szöveg terjedelme (szavakban)	
	350–400	400–450
Szóbeli interakció (párbeszéd)	A helyesen megfogalmazott kijelentések száma (tanulónként)	
	9	9
Szóbeli szövegalkotás (monológ)	A megalkotott szöveg terjedelme (mondatokban)	
	12–13	13–14
Írásbeli szövegalkotás (írás)	Az írott szöveg terjedelme (szavakban)	
	150–180	180–200

7. táblázat. Iránymutató értékelési paraméterek

Ha összehasonlítjuk a középiskolai paramétereket (7. táblázat) az általános iskolai paraméterekkel (5. táblázat), feltűnik néhány furcsaság.

1. A beszédértéssel kapcsolatban a felvételről meghallgatott szöveg terjedelme 10–11. osztályban ugyanannyi (3–4 perc), mint 7–9. osztályban, holott a középiskolában már elvárható lenne a többletteljesítmény.
2. A vizuális észlelés (olvasáskészség) követelményeit nem lehet érdemben összehasonlítani, mert az 5–9. osztálynál (5. táblázat) a szöveg terjedelme karakterekben van megadva, míg a 10–11. osztálynál (7. táblázat) szavakban.
3. A szóbeli interakció (párbeszéd) tekintetében ugyancsak „visszaesés” figyelhető meg az általános iskolához képest, mert míg 9. osztályban 10 helyesen megfogalmazott kijelentést kell tennie egy tanulóknak egy párbeszéd során, addig 10–11. osztályban elegendő mindössze 9 önálló mondat.
4. Hatalmas visszaesés tapasztalható a szóbeli szövegalkotás (monológ) terén. Míg 9. osztályban a megalkotott szöveg terjedelme 18 mondat hosszúságú, addig 10–11. osztályban ez a mennyiség mindössze 13–14 mondat. Persze az is félreértésekhez vezethet, hogy a paraméterek itt mondatokban vannak megadva, ami tágabb egység, mint a szavak száma (emellett nem mellékes, hogy mondatokkal mást lehet mérni, mint szavakkal).
5. Egyedül csak az utolsó paraméter adhat némi meglepésre okot, amennyiben itt érvényesül a következetesség elve. Az általános iskola utolsó évében (9. osztály) a megírandó szöveg terjedelme legalább 130–150 szó kell, hogy legyen, 10. osztályban 150–180 szó, míg 11. osztályban 180–200 szó.

Hiányosságként könyvelhető el azonban az, hogy a jelenleg hatályos tantervben semmilyen előírás vagy ajánlás sincs arra vonatkozóan, hogy milyen értékelési kritériumoknak kell a tanulóknak megfelelniük a tizenkét pontos értékelési skálán, melyet ma Ukrajnában a tanulók tudásának értékelésére alkalmaznak. Vagyis bár iránymutató értékelési paraméterekként megadták a 5. és 7. táblázatban szereplő adatokat, azonban nem egyértelmű, hogy hányas érdemjegyet érdemel az a tanuló, aki teljesítette ezeket a szinteket.

Összefoglalás és következtetések

A Szovjetunió széthullása után mindenki számára egyértelmű volt, hogy a független Ukrajnában egyebek mellett az oktatás is megújulásra szorul, és ezért új tantervekre lesz szükség. Ez az újítás az idegen nyelvekre is vonatkozott. 1998-ig (NINYT 5-11 1998) kellett várni, amikor először módosították a korábban alkalmazott tantervet. Ez az átszerkesztett változat viszont csak 2005-ig, az újabb idegennyelv-tanterv (NINYT 2-12 2005) kiadásáig volt érvényben. Ezt az újítást időközben a kialakult helyzet is

szükségessé tette, hiszen a 2003/2004-es tanévtől kezdődően már a 2. osztálytól kötelezővé vált az idegen nyelvek tanulása.⁵

Alapul véve Kurtán (2001) leírásait elmondhatjuk, hogy a hatályos idegen nyelvi tanterv Ukrajnában multifunkcionális, amennyiben többféle tantervtípus fellelhető benne, mint például a grammatikai, tematikus, szituatív, funkcionális és lexikális. A nyelvi tartalom elrendezésének módja szerint a ma hatályos tanterv lineáris, mivel a tartalmi egységek egymásra épülnek az egyszerűtől haladva az összetettig.

2017-ben az ukrán közoktatás újabb reformon esett át. A 2017/2018-as tanévben már az „Új Ukrán Iskola” koncepció szerint kezdték a tanítást az alsó tagozatban, az első osztályban. Az itt alkalmazott tantervben a tananyag oktatási területekre van osztva, melyen belül nincs konkrétan meghatározva, melyik tantárgyra hány heti/évi tanóra jut (lásd pl. 2. sz. táblázat). Mindösszesen annyi van megadva a tantervben, hogy hány óra jut a nyelvi/irodalmi területre. Ennek egyrészt az előnye az, hogy önállóságot biztosít az iskoláknak, autonóm döntési jogot, másrészt viszont a magyar iskolák hátrányos helyzetbe kerülnek, mert az ukrán és az angol mellett a magyarra is kell, hogy órákat szánjanak, általában az idegen nyelvek rovására. A 2005-ös tantervhez képest ez visszaesést jelent, hiszen akkor még minden nyelv (a magyar is) külön-külön szerepelt a tantervben. Ily módon a tanár munkája is megnehezül, hiszen ugyanolyan mennyiségű tudásanyagot kell átadni a gyerekeknek, mint korábban, csak kevesebb rá a rendelkezésre álló órakeret.

Fennállhat az a veszély is, hogy a tanterv sürgető, követelő jellege miatt a tanárok, a tanügyi igazgatóságok feléjük irányuló nyomásgyakorlása miatt is, felületesebben tanítják majd a tananyagot, csak hogy eleget tegyenek a tantervi elvárásoknak. Azonban ha ez a helyzet előfordul, nyilvánvaló visszaesést okozhat a tanulók tudásszintjében. Ezt elkerülendő, a tanároknak mindent el kell követniük annak érdekében, hogy a megváltozott tanterv előírásait betartva ne engedjék meg az oktatás minőségének romlását, a követelmények csökkenését. Így elvárható, hogy nem csorbul a tanulók tudásszintje sem.

⁵ 2003 előtt Ukrajnában az idegennyelv-oktatás az 5. osztályban kezdődött, vagyis a tanulók 10 éves korában. Azonban eleget téve a kor követelményeinek, Ukrajna Oktatásügyi és Tudományos Minisztériuma végül olyan döntést hozott, hogy kötelező jelleggel a 2. osztályban kell kezdeni az idegennyelv-tanítást, amikor a kisiskolások hétévesek. 2008-tól azonban már az elsősök is tanulnak idegen nyelveket Ukrajnában.



IRODALOM

- Berardo, S. A. (2007): *Designing a language learning syllabus*. Rome: ARACNE.
- CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001): Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995): *Choosing your Coursebook*. London, UK: Heinemann.
- Falus Iván – Szivák Judit (2004): *Didaktika*. Budapest: Comenius Oktató és Kiadó Bt.
- Gurvics, P. B. [Гурвич, П. Б.] (2003): О четырёх методических принципах организации обучения иностранным языкам [Az idegen nyelvek oktatása megszervezésének négy módszertani elvéről]. *Иностранные языки в школе*, 86/7, 24–28.
- Husztai, I. (2009): *The use of learner reading aloud in the English lesson: A look at the micro and macro levels of oral reading*. Ungvár: PoliPrint.
- Korotchenko, T. V. – Matveenko, I. A. – Strelnikova, A. B. – Phillips, C. (2015): Backward Design Method in Foreign Language Curriculum Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 215, 213–217.
- Közlöny – Про нову навчальну програму з іноземних мов [Az új idegen-nyelvi tantervről]. (2001). *Ukrajna Oktatásügyi és Tudományos Minisztériumának Közlönye*, 9, 15–18.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolayeva, S. Yu – Bihych, O. B. – Borysko, N. F. – Boretska, G. E. [Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е.] (2013): *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика* [Az idegen nyelvek tanításának módszertana: Elmélet és gyakorlat]. Київ: Ленвіт.
- Nikolayeva, S. Yu. [Ніколаєва, С. Ю.] (2010): Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах [Az idegen nyelvek és kultúrák oktatásának tartalma a középfokú oktatási intézményekben]. *Іноземні мови*, 16/3, 3–11.
- O'Neill, R. (1972): *Kernel lessons*. London, UK: Longman.
- Salimi, A. – Dadashpour, S. – Shafaei, A. – Asadollahfam, H. (2012): Critical Review of Approaches to Foreign Language Syllabus Design: Task-based Syllabus (a Shortcut). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 828–832.
- Scsukin, A. N. [Щукин, А. Н.] (2007): *Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц* [Nyelvi-didaktikai enciklopédikus szótár – több mint 2000 szócikk]. Москва: Астрель.
- Shyian, R. B. [Шиян, Р. Б.] (2018, szerk.): *Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1–4 клас)* [Új Ukrán Iskola: Tipikus tanterv az oktatási intézmények részére (1–4. osztály)]. Letöltve: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/> 2019. szeptember 2.
- Szavcsenko, O. Ja. [Савченко, О. Я.] (2017, szerk.): *НУШ: Типова освітня програма для ЗЗСО* [ÚUI: Tipikus tanterv az oktatási intézmények részére]. Letöltve: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/> 2019. szeptember 2.





FORRÁSOK

- Kulcsfontosságú változások az 5–9. osztály tanterveiben* [Ключові зміни оновлених програм 5–9 класів] (2019). Letöltve: <https://osvita.ua/school/reform/56113/> 2019. szeptember 5.
- NINYT 2-12 – Nemzeti idegen nyelvi tanterv (a 2–12. osztály számára)* [Іноземні мови – англійська, німецька, французька, іспанська. Навчальні програми для 2–12 класів]. (2005). Kiiv: Міністерство освіти і науки України.
- NINYT 5-11 – Nemzeti idegen nyelvi tanterv (az 5–11. osztály számára)* [Іноземні мови – англійська, німецька, французька, іспанська. Навчальні програми для 5–11 класів]. (1998). Kiiv: Міністерство освіти і науки України.
- Ukrajna törvénye az oktatásról* [Закон України „Про освіту”] (2017): Letöltve: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> 2019. szeptember 16.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretném kifejezni hálámat a két anonim bírálónak a számos hasznos tanácsért, melyeket megfogadva tökéletesíthettem a tanulmányomat. Köszönöm.



KEGYES ERIKA - LANZMAIER-UGRI KATHARINA

Ausztriai és magyarországi nyelvi képzési kerettantervek és helyi tantervek interkulturális cél- és tartalom rendszerének összehasonlító vizsgálata

The comparative analysis of Austrian and Hungarian teacher education: The intercultural aims and contents of language development frameworks and local curricula

Our study compares teacher training curricula, specifically with the educational objectives of teacher education in German as a foreign language and in German as a second language from the point of view of multilingualism and multiculturalism. We have analysed the curricula of German teacher training in Hungary and the curricula of teacher training in Austria for different types of schools, in which more and more attention is being paid to the teaching of the language of education, not only during the German lessons. We had two objectives. On the one hand, we wanted to examine how the objectives of multilingualism are defined in Hungary and Austria, and on the other we wanted to see how the European Union educational objectives in the teacher training of both countries are achieved.

Keywords: curriculum, teacher training, language teacher, language policy, multilingualism

Bevezetés

A német mint anyanyelv, mint első, második vagy harmadik idegen nyelv vagy mint második (anya)nyelv szerepének meghatározása az Európai Unió többnyelvűséget ösztönző koncepciójában, melynek lényege a többnyelvű oktatás és képzés megvalósítása az óvodától az egyetemig (vö. LEPP 2009: 62–67) számos kérdést vet fel, többek között az inter- és multikulturális alapú nyelvi közvetítés és a nyelvtanárképzés célrendszere és tantervei közötti összetett kapcsolatot. Az Európai Unió közös nyelvpolitikája abban látja az európai nyelvoktatás célját, hogy minden polgára az anyanyelvén kívül még legalább két idegen nyelven tudjon a céljainak megfelelően kommunikálni, legyen képes ezeken a nyelveken tanulni, tovább képezni magát, és munkát vállalni (vö. LEPP 2009: 62–67, KER 2002: 1–5, részletes leírás: EBA 2018). Ennek megvalósítása érdekében számos nyelvtanulást támogató program jött létre, amelyek a tantermi nyelvtanulást célországbeli látogatásokkal egészítik ki (pl. Erasmus+). Az Európai Unió nyelvpolitikájának hatására több javaslat is megfogalmazódott az európai nyelvi kerettantervek, a nyelvi követelmények és a nyelvi tudást mérő formák egységesítésére, például a nyelvvizsgák megfeleltethetőségére és értékelési rendszerek szintjeire vonatkozóan. Ezt a folyamatot mutatja be az Európai Unió megbízásából készült



tanulmány, amelynek alapján a nyelvtudás mérésében három trend különíthető el egymástól (EB 2015). A nyelvtudás alakulásának nyomon követésére például több ország is közösen kidolgozott standardizált tesztet használ, amelyeknek az aktuális eredményeit figyelembe veszik a nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztési stratégiáinak meghatározásában (pl. Belgium, Németország, Hollandia, Dánia, Luxemburg, Lichtenstein, Franciaország). A közösen kidolgozott tesztek elsősorban az országok közötti összehasonlítás alapjául szolgálnak, és az európai nyelvtanulók nyelvi tudásának kompetenciaszintek szerinti összevetését teszik lehetővé. Vannak olyan országok is, amelyek csak a saját nemzeti kompetenciamérési tesztjeik eredményeivel hangolják össze a tantervi változtatásokat, és nem veszik figyelembe más országok mérési eredményeit (pl. Litvánia, Románia, Ukrajna, Szlovákia). Több európai ország is arra törekszik, hogy összehangolja a nemzetközi és a nemzeti kompetenciatesztek mérési eredményeit (pl. Finnország, Magyarország, Ausztria). Mindkét tesztípus esetében mérvadó a Közös európai referenciakeret, amely meghatározza az egyes elérendő nyelvi szintek teljesítéséhez szükséges nyelvi ismereteket, illetve ez a dokumentum rendelkezik a nyelvizsgákon számon kért kompetenciák lehetséges mérési és értékelési formáiról és módjairól (vö. KER 2002).

Mindezek a célkitűzések és a megvalósításukra tett számos közös európai intézkedés (pl. az európai nyelvi portfólió kialakítása, a nyelvek európai napjának programjai, nyelvtanulási vásárok szervezése, a külföldi nyelvtanulás támogatása) tapasztalatai és egymás jó gyakorlatainak a megismerése közös alapokra helyezte az európai nyelvtanárképzést is. Ennek célja, hogy a nyelvtanárok minél több saját tapasztalatra tegyenek szert multikulturális közegben zajló képzések és továbbképzések során olyan nyelvtanítási kompetenciákra, mint amiket például az autonóm nyelvtanulás, az egyéni nyelvi fejlesztés, a hátrányos helyzetű és a tanulási nehézségekkel küzdő diákok nyelvi kompetenciafejlesztése, a blended learning, a projektmunkamódszer, a nyelvtanulás támogató légkörének a kialakítása és integrációs módszerek a nyelvtanításban (vö. Vetter 2013) megkövetelnek. A nyelvtanítás és a nyelvtanulás jogszabályi háttérében (részletesen lásd Hettinger 2019a, Hettinger 2019b) is domináns célként fogalmazódik meg a többnyelvűség előmozdítása és támogatása valamennyi nyelvi képzési szinten, a többnyelvűséget aktív, identitást fejlesztő értéként kezelő nyelvtanítási módszereken át a nyelvtanárképzés képzési és követelményrendszerének összehangolásáig. Az európai nyelvi képzések elemzése, értékelése és összehasonlítása, illetve új innovatív, nyelvtanítási formák kidolgozása az egyik feladata az 1994 óta Grazban működő Modern Nyelvek Európai Központjának (European Centre for Modern Languages / Centre Européen pour les langues vivantes [ECML/CELV]), melyet az Európa Tanács működtet. A központ aktívan foglalkozik a többnyelvűség koncepciójának beépítésével a nyelvtanárképzésbe és -továbbképzésbe. Kidolgozták például a nyelvtanárok európai portfólióját (EPOSTL 2007), aminek az az elsődleges célja, hogy a nyelvtanároknak





segítsen megismerni a nyelvtanítási szokásaikat, és összehasonlíthatóvá tegye a nyelvtanári kompetenciákat a különböző nyelvtanárképzési formákban Európa országaiban (vö. Newby et al. 2007: 4–9).

A többnyelvűség az említett dokumentumokban (LEPP 2009, EPOSTL 2007, KER 2002, EBA 2018) tehát nemcsak mint cél, hanem mint a sikeres nyelvtanítás egyik eszköze és annak egyik legfőbb követelménye fogalmazódik meg a nyelvet oktatók és a nyelvtanárokat képzők felé egyaránt. Ezzel összhangban az európai nyelvoktatási politika célja is az, hogy a különböző anyanyelveket beszélők legalább két idegen nyelvet sajátítsanak el iskolai rendszerű képzésben (vö. KER 2002), és az élethosszig tartó tanulás folyamán még legalább egy szomszédos ország nyelvét vagy egy, a hazájukban élő kisebbség nyelvét is megismerjék, hogy egymással közös nyelven tudjanak kapcsolatba lépni (vö. LEPP 2009, EBA 2018).

A legújabb az EU 16 országára kiterjedő nyelvi kompetenciafelmérés (*European Survey on Language Competences, SURveyLang*) eredményei adnak arról felvilágosítást, hogy aktuálisan hol tart ennek a koncepciónak a megvalósítása: mely nyelveket tanulnak, milyen eredménnyel, kikkel és milyen nyelveken kommunikálnak az Európai Unió nyelvtanulói, és ami újdonság a korábbi felmérésekhez képest, hogyan látják a nyelvtanulók országaik nyelvoktatásának helyzetét? (összefoglalóan lásd FESLC 2012). A munkaerőpiacon is bekövetkezett valamiféle szemléletváltás: többnyelvűség, azaz az angol mellett még más idegen nyelvek ismerete határozott előnyt jelent, tehát a személyes boldogulás egyik eszköze is egyben az, ha a munkavállalók rendelkeznek kis nyelvek vagy épp szomszédos nyelvek ismeretével is (vö. NMÉM 2013). Ezt erősítette meg egy németországi, olaszországi és portugáliai kutatás eredménye is, melyet az Európai Unió támogatott (FLI 2017). A munkaadók szinte természetesnek veszik, hogy a munkavállalók angol nyelvtudással indulnak munkát keresni, és ezért jobb feltételeket kapnak azok, akik legalább A2 szinten beszélnek más nyelveket is (vö. FLI 2017).

Az Erasmus+ mobilitási programok egyik fő célja éppen az, hogy a nyelvi és a szakmai ismeretek elsajátítását idegen nyelven támogassa. Az Európai Unió tagországaiban az egyetemi tanulmányok és szakmai gyakorlatok teljesítéséhez nagyon eltérő nyelvi követelményeket határoznak meg a befogadó intézmények az ország nyelvének ismeretét illetően (vö. Erasmus+ 2018), ám szinte mindenütt feltétel az angol nyelv ismerete (vö. Erasmus+), mert sok helyen angol nyelvűek a képzések, amelyeket közösen látogathatnak a külföldi és a hazai hallgatók. Magyarországon is egyre több egyetem indít kizárólag angol nyelven látogatható szakokat. Az európai mobilitás indokolja tehát, hogy az angol mint idegen nyelv domináns szerephez jutott nemcsak az idegen nyelvek oktatásában, hanem a felsőoktatási képzés valamennyi formájában is.

Ez részben ellentmond az európai többnyelvűségi koncepció cél- és követelményrendszerének, és szorosan összefonódik az angol nyelv mint idegen nyelv tanulásának motivációjával. Ugyanakkor a többnyelvűség individuálisan és szociálisan meghatározott





társadalmi értéke az Európai Uniónak. Az európai többnyelvűség képzési és oktatási vonatkozásai a célok és a tartalmak tekintetében általában leképeződnek az egyes tagországok tanárképzési és speciálisan a nyelvtanárképzési modelljeiben is. Azaz, ezek elemzése által pontosan megfigyelhető, hogy mely ország miként viszonyul a többnyelvűséghez mint hétköznapi, osztálytermi és társadalmi kommunikációs célhoz. Purkarthofer (2016) az osztrák óvodai nevelés alapidokumentumaitól kezdve az egyetemi szakok szakindítási kérelmeiig tekintette át a többnyelvűség definiálási és megvalósítási formáit. Azt állapította meg, hogy a többnyelvűséggel való támogató bánásmód mint képzési cél elsősorban a tanítók, a németet (osztrákot) mint anyanyelvet tanító és az idegen nyelveket tanító tanárok kompetenciakörébe van utalva (Purkarthofer 2016). Megmutatkozik ez abban is, hogy a tanítók és tanárok számára általánosságban előírt, hogy teljesítsenek egy olyan módszertani kurzust, ahol speciális ismereteket szerezhhetnek a németet (osztrákot) nem anyanyelvként beszélő tanulók nyelvi fejlesztésének (felzárkóztatásának) lehetőségeiről (Purkarthofer 2016). A nyelvtanárookra vonatkozóan pedig azt figyelte meg az elemzett tantervekben, hogy a korábbi inter- és multikulturális nyelvpedagógiai tartalmakat, felváltották olyan didaktikai modellek, amelyek a többnyelvűséget, a nyelvek közötti különbségek tudatosítását mint nyelvelsajátítási módszert aknázzák ki (Purkarthofer 2016).

A fentiekben felvázolt nyelvpolitikai, nyelvtanítási és nyelvvoktatási összefüggéseknek, mint utaltunk is rá, fontos képzési és munkaerőpiaci következményei vannak. Ezekből kiindulva tartjuk fontosnak, hogy részletesebben, összehasonlító jelleggel elemezzük az ausztriai és a magyarországi nyelvvoktatásban és nyelvtanárképzésben megfogalmazott célokat és módszereket, amelyekkel a képzők a megcélzott szakmai tartalmakat és tanári kompetenciafejlesztési elveket a gyakorlatban megvalósítani igyekeznek. Vizsgálatunkban kiemelt szempontként kezeljük a képzési célokban megjelenő többnyelvűségi koncepciókat, illetve azok tantervekben való leképeződési formáit. Az alaptantervekben és a helyi tanmenetekben lefektetett multikulturális és többnyelvűségi tartalmak esetünkben vertikális célokat képviselnek, azaz egy olyan átfogó célrendszer részei, amelyek a teljes nyelvtanulás során jelen vannak, összehasonlítási alapként szolgálnak a kultúrák között, és folyamatos fejlesztést igénylő kompetenciaterületet ölelnek fel. Ez a vertikális célrendszer horizontális jellegűvé válik a nyelvtanárképzésben, azaz a tanárjelölteknek a saját multikulturális kompetenciájuk fejlesztésével párhuzamosan azt is el kell sajátítaniuk, hogy milyen módszerekkel fejleszthetik majd tanulóik inter- és multikulturális ismereteit, kompetenciáit. A tanárképzésben megvalósítandó többnyelvűségi modellek pedig, például miként lehet a tanulók által ismert nyelveket a nyelvtanulás szolgálatába állítani, hogyan lehet a tanulók angol nyelvi ismereteit a német mint idegen nyelv tanításában is kamatoztatni, vagy milyen technikákkal érdemes nyelveket párhuzamosan tanulni stb., valójában már a transzverzális célok, azaz országokon és nyelveken átívelően aktuális kérdései az európai nyelvi képzéseknek.





Tanulmányunkban az ausztriai DaF/DaZ (DaF: német mint idegen nyelv, DaZ: német mint második nyelv) és a magyarországi DaF (német mint idegen nyelv) szakok tanárképzési mintatanterveit hasonlítjuk össze abból a szempontból, hogy miként, milyen tartalmak és módszerek mentén kapcsolódnak az Európai Unió többnyelvűségi koncepciójához. Elemzésünk célja kettős. Egyrészt annak megállapítása, milyen mértékben mondhatók összehangoltnak a tanárképzés és a nyelvtanárképzés céljai a fenti európai uniós célkitűzésekkel, másrészt annak a meghatározása, hogy a célkitűzések mentén megfogalmazott követelmények milyen hatással vannak az elvárt nyelvtanári kompetenciákra.

Tanárképzés formái és módszerei Ausztriában és Magyarországon

A bolognai folyamatok mentén Európa legtöbb országában teljes mértékben átalakultak a nyelvoktatás és a nyelvtanárképzés hagyományos modelljei: a nyelvtanulók és a leendő nyelvtanárok magas szintű célnyelvi kompetenciáival párhuzamosan olyan új kompetenciaterületek és igények jelentek meg, mint például a nyelvtanulók interkulturális kompetenciájának a tudatos fejlesztése a nyelvórán, az interkulturális nevelés alapelveinek és az interkulturalitás mint nyelvtanítási paradigma módszertanának az ismerete és alkalmazása a nyelvi készségek fejlesztésében (Kilian 2009). A nyelvtani szabályok és a szókincs ismeretén kívül fontossá vált a célnyelv nyelvi kultúrájának ismerete, és még fontosabbá annak multikulturális, többnyelvű környezetben való tudatos értelmezésének képessége (Kilian 2009). A tartalomalapú idegennyelv-tudás követelményrendszere kiegészült tehát pragmatikai (nyelvhasználati) komponenssel, az idegen nyelv magabiztos használatának a kompetenciájával (Kilian 2009). Ennek következtében a nyelvtanárképzésben is egyre fontosabbá vált az a módszertani kérdés, hogy miként juttassuk a leendő nyelvtanárokat ezen készségek birtokába, és vajon milyen módszerekkel felvértezve lesznek ők maguk is képesek arra, hogy az adott nyelv társadalmi és nyelvi kultúrájáról adekvát ismereteket közvetítsenek a nyelvtanulóknak (Langerné Buchwald 2019). A felsőoktatás bolognai rendszerű átalakítása magával hozta azt is, hogy a tantervekben is hangsúlyosabb szerephez jutottak a kommunikatív kompetencia és összetevőinek (interakciós kompetencia, nyelvismereti kompetencia, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia, szövegkompetencia, vö. LeMar 1997), az interkulturális kompetencia és dimenzióinak (kulturális, szociális, kognitív, emocionális és konatív, vö. Bolten 2007) célirányos fejlesztése, illetve a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiben is hangsúlyosabbak lettek azok a szakmódszertani és tantárgypedagógiai ismeretek, amelyek a nyelvtanulók idegen nyelvi kompetenciáit minél változatosabb módszerekkel képesek fejleszteni (vö. Magyarországra vonatkozóan KKK 2013, Ausztriára vonatkozóan: BRP 2009). Az új céloknek megfelelő módszertanok bekerültek a tanártovábbképzések anyagába is, és egyre több projektpedagógiai és drámapedagógiai kézikönyv jelent meg, speciálisan az idegen nyelvek oktatására





alkalmas feladatokkal (pl. Tselakis 1999, Warwitz–Rudolf 1997). Ezeket a bevált módszereket egészíti ki a modern inkluzív pedagógia elveinek az alkalmazása a nyelvoktatásban, hogy a nyelvelsajátításba különböző kiindulási kompetenciákkal, hátrányokkal és nehézségekkel bekapcsolódó tanulókat differenciált individuális fejlesztéssel minél hatékonyabban és sikeresebben tudjuk támogatni az idegen nyelvek tanulásában is (Geiling–Hinz 2005). Ennek megfelelően új kompetenciaelem a nyelvtanárképzésben és a nyelvtanárok továbbképzésében, hogy felismerjék a speciális nyelvtanulói igényeket, és elsajátítsanak olyan speciális szakmódszertani tudást is, amely képessé teszi őket a tanulási és/vagy nyelvi hátrányokkal, nehézségekkel küzdő nyelvtanulók nyelvoktatására is (IUK 2008). Ennek a képzési célnak a megvalósításában Ausztriában nagy szerep jut a pedagógiai főiskoláknak, így a Stájerországi Pedagógiai Főiskolának is, ahol 2013 óta működik egy háromlépcsős tanártovábbképzési modell az inkluzív pedagógia elméletének és gyakorlatának elsajátítására. A képzés célja, hogy a különböző nyelvi képességekkel bíró és különböző nyelveket beszélő tanulókat azonos mértékben vonják be a tanulási szakaszok minden egyes elemébe, és ezáltal azonos esélyeket biztosítsanak számukra a tanulásra többnyelvű környezetben, olyan új módszertani utakat keresve, amelyekkel támogatni tudják a szaktárgyak tartalmának idegen nyelven történő megértését is. Magyarországról is említhetünk olyan kezdeményezéseket, amelyekben a speciális igényű nyelvtanulók támogatására dolgoztak ki a tanártovábbképzési anyagot (vö. EnGaGe, diszlexiás gyerekek angolul és németül tanulnak, megvalósul: ME, projektleírás német és angol nyelven: <http://engage.uni-miskolc.hu/>).

Ez a két példa jól szemlélteti, hogy Ausztria és Magyarország képzési rendszerében eltérő szerepet tölt be a német nyelv használata. Ausztriában a német nyelv funkcionálisan a képzés nyelve (vö. Bildungssprache), tehát az iskolai oktatás és általában a tanulás, az ismeretek befogadásának a nyelve a német. A német nyelvet azonban a közoktatásban csak a tanulók egy része használja anyanyelvként, a tanulók nagy számban második (anya)nyelvként (Feilke 2012) tanulják. Magyarországon a német nyelvet nagyrészt idegen nyelvként tanulják a diákok az iskolai oktatás különböző szakaszaiban első vagy második idegen nyelvként. A német nyelvnek ebből az eltérő pozíciójából következik, hogy a két ország tanulói a német nyelv használatára vonatkozóan eltérő nyelvi és interkulturális kompetenciákkal és másféle struktúrájú tanulási motivációval rendelkeznek. Ennek megfelelően különböző célrendszer követ és különböző módszertani tartalmakra fókuszál a két országban a tanárok és a nyelvtanárok képzése is (Ausztria aktuális helyzetére vonatkozóan lásd Mayr–Posch 2012, Magyarországra vonatkozóan történeti áttekintésben összefoglalóan lásd Bárdos 2001, összehasonlító jelleggel Langerné Buchwald 2019). Más arányban valósul meg például a szakmódszertani és a gyakorlati képzés, illetve más elveket követ a tanárok kompetenciafejlesztése is. Langerné Buchwald (2019) az osztrák és a magyar nyelvtanárképzést a



megcélzott didaktikai tartalom, Major (2007) az elméleti és a gyakorlati képzés arányának szempontjából hasonlította össze. Langerné Buchwald (2019) abban látja a legfontosabb különbséget, hogy az osztrák rendszerben képzett nyelvtanárok képesek az egyéni és a csoportos nyelvtanulási célok párhuzamos követésére, és igény esetén ugyanazon a nyelvi órán több, párhuzamos óratervet megvalósítani, azaz differenciálni a tanóra tartalmát a tanulók képességei és motiváltsága alapján. Ezzel szemben a magyarországi nyelvtanárképzésben diplomát szerző nyelvtanárok módszertani képzésében a kompetenciafejlesztés eszközeinek és módszereinek a megismerése alkotja a törzstartalmat, a differenciálás munkamódszereinek a megismerésére, az inkluzív pedagógia, a drámapedagógiai és az interkulturális kompetenciafejlesztés módszertanának az elsajátítására, kipróbálására csak kevesebb lehetőség van. Major (2007) elemzése arra mutat rá, hogy e módszertani szemléletbeli különbség okán az ausztriai nyelvtanárképzés a képzés második szemeszterétől kezdve biztosítja a kapcsolatot az iskolával, hiszen minden félévben van iskolai gyakorlat, hogy a tanárjelöltek kipróbálhassák az elméletben megismert módszereket, saját projektet valósítsanak meg, differenciált fejlesztési gyakorlatokat tervezzenek és próbáljanak ki valóságos osztálytermi körülmények között. Ezzel szemben a magyarországi nyelvtanárképzésben csak a képzés 8. vagy 10. félévének sikeres lezárása után kezdhetik meg a hallgatók az összefüggő iskolai gyakorlatukat, amelynek időtartama egy teljes tanév. Ezt megelőzően csak különleges események vagy intézményi projektek keretében szerezhettek iskolai tapasztalatokat. Megfigyelésünk alapján további különbség, hogy az ausztriai tantervek célkitűzésükben általános kompetenciafejlesztési elveket fogalmaznak meg, és a célok megvalósításában a nyelvtanár módszertani ötleteinek széles teret biztosítanak. A célokhoz minden esetben módszertani ajánlásokat is hozzárendelnek, azaz segítséget nyújtanak ahhoz, hogyan juttassa el a nyelvtanár a diákjait a kitűzött célokhoz. Mint ahogyan Petneki (2009: 7) joggal rámutat, a magyarországi, tartalmukat tekintve sokkal kötöttebb kerettantervek nem árulják el, „hogyan juthat el a tanár és a diákja a kitűzött célhoz”, s a helyi tantervek gyakran valamely nyelvkönyv mintatantervének átvételét, jobb esetben adaptálását jelentik.

Ausztriában a németet második nyelvként (vö. Deutsch als Zweitsprache, a továbbiakban rövidítve: DaZ) az általános iskolások számára tanító tanárok képzéséért a pedagógiai főiskolák a felelősek. A tanárképzés aktuális átalakításáig a gimnáziumi szintű képzésben elsősorban egyetemi végzettségű, német mint idegen nyelv szakos (Deutsch als Fremdsprache, a továbbiakban rövidítve: DaF) tanárok oktatták a németet olyan diákoknak, akiknek a német nem az anyanyelve, például kiegészítő foglalkozások keretében vagy órarendbe beépített formában is. A tanárképzés jelenlegi szerkezeti átalakítása során összevonták a különböző, felsőbb iskolatípusokban tanító tanárok képzését, akik a kétszakos diploma megszerzése után taníthatnak valamennyi iskolatípusban az 5. osztálytól kezdve, alapszakos diplomával először csak az alsó tagozatban,

mesterszakos diplomával az alsó és a felső tagozatban egyaránt. Tehát az ausztriai tanárképzés a bolognai folyamatok után is osztott jellegű maradt. Ez azt jelenti, hogy az egységes négyéves tanárképzés után a hallgatók BA-diplomát kapnak, amelynek birtokában már taníthatnak, de a munka mellett kötelesek a kétéves tanári mesterképzést (MA) is elvégezni. Természetesen létezik az az opció is, hogy nappali tagozatos hallgatóként fejezik be a tanárképzést. A 2013-ban kiadott tanárképzési reformrendelet és a 2016-ban közzétett, 2017-től hatályos szövetségi tanárképzési képzési és követelményrendszer (BG 2017, BR 2017) így elsősorban nem szerkezeti, hanem tartalmi változásokat jelentett az ausztriai tanárképzésben. Ez a két rendelet azt fogalmazza meg, hogy a négyéves, tanító- és tanárképző alapszak elvégzése után saját döntés alapján lehet tanári állást vállalni, és ezzel párhuzamosan elvégezni a kétéves tanári mesterszakot. A hatályos rendelet nagyobb szabadságot ad a képzőknek a képzés minden szintjén, és abból indul ki, hogy a helyi sajátosságok ismerve határozzák meg a helyben alkalmazandó megoldásokat. A rendelet bevezető mondata világossá teszi ezt: „Tanulóink különböző tudással, tehetséggel és szükségletekkel érkeznek az iskolába, minden gyerek és minden iskolai közösség egyedi és önálló. Az iskolák működése regionális sajátosságokra épül. Ezeknek a különböző jellemzőket felmutató követelményeknek és szükségleteknek kell a tanárképzésnek megfelelnie. Ez csak akkor valósítható meg, ha a pedagógusok és az iskolák vezetői munkájukhoz több működési, szervezeti és önszerveződési szabadságot kapnak. A rendeletet kiegészítő szabályozás az önrendelkezésben a képzőknek a képzés minden szintjén lehetővé teszi a helyi szabályozású pedagógiai, szervezeti és személyes tanítási feltételek létrehozását” (BG 2017, BR 2017). Az új képzési rendelet tehát autonómiát biztosít a tanításban és az iskolai élet teljes megszervezésében, minek következtében a tanárképzésben erősödött az autonóm jelleg, azaz a képzők (pedagógiai főiskolák és egyetemek) a képzési tervekben is erősebben veszik figyelembe a regionális sajátosságokhoz való alkalmazkodás szükségességét. Ausztriában jelenleg két típusú tanárképzésre jelentkezhetnek a hallgatók: alsó tagozatos tanárok képzése, felső tagozatos és egyben középiskolai tanárok képzése. Mindkét képzési típusban más-más hangsúlyt fektetnek a DaZ tanítására. Az alsó tagozatos tanárok az osztrák pedagógiai főiskolákon (választott szakjuktól, szakpárjuktól függetlenül) az alapképzés során elsajátítják a többnyelvűség és DaZ tanításának alapelveit, ezenfelül érdeklődés szerint választhatják a harmadik szemesztertől kezdve a DaZ-specializációt, amellyel az általános tanítói/tanári végzettségükön felül DaZ-képesítést is szerezhetnek. Ezután a tanítók minden tárgyat taníthatnak az általános iskola alsó tagozatában, de speciális keretek között, az iskola igényeitől és lehetőségeitől függően, taníthatják csak a DaZ tantárgyat is, illetve taníthatják a németet még speciálisabb módon, ’nyelvi fejlesztő’ (vö. Deutschförderklasse) osztályokban is, amelyeket Ausztriában kötelező jelleggel vezettek be az alapiskolákban. A felső tagozatos, illetve középiskolai tanárok sok helyen olyan alapképzést kapnak,



ami felkészíti őket a szaktárgyaik tanítására a többnyelvű osztályteremben, illetve azon diákok számára, akiknek a német nem az anyanyelve.

Ausztriában a hétköznapi osztálytermi munka egyik fontos jellemzője, hogy a tanulók többnyelvűek. Tehát a tanítóknak és tanároknak olyan módszertani és nyelvközvetítési stratégiákat kell elsajátítaniuk a képzés során, amelyekkel biztosítani tudják, hogy a különböző anyanyelvű tanulók egyformán részt tudjanak venni az órákon, követni tudják a tanórák tartalmát, és megtanulják a szaktárgyak sajátos szókincsét. Az iskolába való beiratkozáskor az iskolaérettségi-vizsgálaton felmérik, hogy elegendő-e ehhez a tanuló némettudása. Egy standardizált teszt (MIKA-D 2019) eredménye alapján dől el, hogy a tanulónak szüksége van-e és hány DaZ-óra a tanítási időben ahhoz, hogy a megfelelő nyelvi szintet (maximum négy félév alatt) elérje. Ezeknek a DaZ-óráknak a tartalma tantervileg meghatározott, és kötelező eleme az aktuális nyelvi kompetenciák rendszeres mérése és diagnosztizálása, ami alapján a DaZ-tanítók/DaZ-tanárok egyéni kompetenciafejlesztési tervet állítanak fel számukra. Módszertanilag tehát a DaZ-órák a differenciált tanítás elveit követik, és a különböző nyelvi kompetenciaszintekkel rendelkező diákok számára egyéni fejlesztést biztosítanak. A kutatások azt mutatják, hogy átlagosan hat évig tart a németet második nyelvként úgy megtanulni, hogy a diákok a szaktárgyi órák ismeretanyagát is megértsék (lásd MIKA-D leírása 2019). A hatályos, nyelvi felzárkóztató osztályok tanterveinek magyarázatában ezért is szerepel hangsúlyosan, hogy a diákok nyelvi fejlődéséért nemcsak a DaZ-tanítók és DaZ-tanárok a felelősek, hanem az iskola minden tanárának segítséget kell nyújtania a nyelvi készségek fejlesztésében (vö. Az általános iskolai képzésre vonatkozóan: BGLV 2018, BGLH 2018). Ugyanakkor, mint fentebb a képzés menetének leírásában láttuk, a DaZ-diploma megszerzésének lehetősége új elem az osztrák tanárképzésben, és speciálisan arra jogosít fel, hogy a németet nem anyanyelvként beszélő tanulók nyelvi képzése szakszerű kezekben legyen. A legújabb koncepcióban, amit az osztrák kerettanterv (szak)*nyelvi érzékenyítő tanítási módszer*nek nevez (SSF, részletes leírását és didaktikai megvalósításának lehetőségeit lásd Josef Leisen honlapján), a gyakorlatban minden tanító és tanár tanítja a DaZ-ot, így ezért nekik kötelező elvégezniük egy olyan továbbképzést vagy kiegészítő képzést, ami ehhez számukra is biztosítja a megfelelő kompetenciákat. A főiskolai képzési irányelvekben (SL 2004) már 2004-ben szerepelt a szaktanári kompetenciák között, hogy a szaktanároknak támogatniuk kell a tanulókat a szaktantárgyakra jellemző szókincs elsajátításában, a 2017-ben kiadott tanárképzésre vonatkozó rendeletben (GE 2017) pedig egyértelműen megfogalmazza, hogy a DaZ témáját minden szakos tanárnak érintenie kell a tanulmányai során. A tanárképzés reformját előkészítő kutatások szerint sikeres tanári munkának a nyelvi képzésben és a nyelvi közvetítésben szerzett jártasság az egyik alapfeltétele, ami meghatározza a szaktanári munka eredményességét is (LIN 2010). Egy példával illusztrálva a jelen helyzetet: a matematikát tanító tanároknak nemcsak





a matematikai feladatok tartalmát kell közvetíteniük, hanem a matematikai szaknyelvet is, aminek rá kell épülnie egyrészt az általános nyelvi kompetenciákra, másrészt az egyes tantárgyak szaknyelvének elsajátítását megelőző komplexebb struktúrákra (vö. Cummins 2000). Ez a módszer eredményesen támogatja a németet anyanyelvként beszélő diákok kompetenciáinak fejlődését is. Ausztriában a legújabb módszertani fel fogás tehát a nyelvtudatos módszer, amely végeredményben ötvözi Josef Leisen és Cummins koncepcióját, kiegészítve az anyanyelvvel való összevetés lehetőségével, amennyiben a tanulás nyelvét nem anyanyelvként beszéli a tanuló. Ahhoz, hogy ezek nek a feladatoknak az ausztriai DaZ-tanítók és DaZ-tanárok (és valamennyi szaktanár) megfeleljenek, elkészült egy tanári kompetenciákat megfogalmazó ajánlás (vö. DaZ-KompP 2019). Ez képezi az ausztriai tanárképzés és tanártovábbképzés tanterveinek az alapját. Boeckmann (2018) szerint ezt úgy kell a gyakorlatban elképzelnünk, hogy a tanárjelöltek a képzés részeként valamennyi tanárképzési formában alapvető elméleti és gyakorlati ismereteket kell, hogy szerezzenek tantárgyaikra vonatkozóan arról, hogy az inkluzív oktatás kereteiben belül milyen nyelvpedagógiai módszerekkel tudják átadni az ismereteket az osztály minden tanulója számára.

Ezzel szemben Magyarországon a kétciklusú, BA alapszakos képzésre ráépülő tanárszakos mesterképzést 2012-től ismételten felváltotta az osztatlan tanárképzés (Frank 2015). Ennek keretében a kétszakos általános iskolai tanároknak 10 félévet kell egyetemi képzés keretében tanulniuk, amiből egy teljes évet a szakmai gyakorlat tesz ki (vö. KKK 2013). A középiskolai kétszakos tanárjelöltek két szemeszterrel hosszabb szakmai képzést kapnak, amit a gyakorlati évük követ (vö. KKK 2013). Az osztrák és a magyar képzés hasonlósága, hogy a hallgatók összességében ugyanannyi időt töltenek a képzésben, illetve az európai kreditbeszámítási elveknek megfelelően hasonló a megszerzendő kreditek mennyisége is (Ausztria: tanítóképzés: BEd 240 ECTS + MED 60 ECTS, tanárképzés: BA 240 ECTS + MA: 120 ECTS, Magyarország: általános iskolai tanár: 300 kreditpont, középiskolai tanár 360 kreditpont). Jelentős eltérést mutat továbbra is a két képzési rendszerben az elméleti és a gyakorlati képzés aránya. Ausztriában lényegesen nagyobb teret kap a gyakorlat, míg Magyarországon az elméleti képzés. Ez azt jelenti, hogy az Ausztriában diplomát szerző DaZ-szakos tanárjelöltek sokkal több iskolai tanítási és hospitálási tapasztalatot szerezhhetnek, mint a magyarországi tanárképzésben részt vevő hallgatók. Az ausztriai képzésben a hallgatók egyrészt minden félévben 30 órás általános pedagógiai gyakorlatokon vesznek részt, és a választott DaZ-specializáción belül további, legalább 20 órás tanítási gyakorlatot végeznek el. További helyi sajátosság például az, hogy a Stájerországi Pedagógiai Főiskolán a DaZ-szakos hallgatók kötelező jelleggel teljesítenek az 5. szemeszterben egy Erasmus+ félévet külföldön, amelyen belül szintén kötelező számukra a tanítási gyakorlat. A magyar képzési rendszerben a gyakorlati képzés korábbi időpontban való megkezdését több egyetem is projektekbe való bekapcsolódási lehetőségekkel igyekszik





biztosítani. Példa erre a Miskolci Egyetemen 2018–2020 között megvalósuló NYELV-KALAND ME projekt, amelyben a hallgatók saját projekteket valósíthatnak meg egy általuk választott iskolai csoportban, amelyet egy élménynapon mutatnak be az egyetemen valamennyi, a projektben részt vevő csoport számára. Ezeknek a kezdeményezéseknek azért van jelentőségük, mert a tanárjelöltek nagy része bizonytalan abban, hogy rendelkezik-e általános tanári attitűdökkel és szeretné magát minél korábban kipróbálni, hogy alkalmas-e a választott pályára.

A többnyelvűség és az interkulturális nevelés szerepe a (nyelv)tanárképzésben

A képzési célok és az azokból adódó tantárgypedagógiai különbözőségekből kifolyólag a többnyelvűség és az idegen nyelvek tanításának módszertani elvei eltérő módon fogalmazódnak meg a német mint idegen nyelv és mint második nyelv tanításában. A magyarországi nyelvoktatási és nyelvtanárképzési rendszerekben a rendszerváltás után erősödött meg az országismeret szerepe és célnyelven való tanítása. Az országismeretet mint szakmódszertani fogalmat a nyelvoktatás hagyományos didaktikai keretében Bischof és Borchard (1987) rendszerét követve három szempont szerint szokás csoportosítani. Az egyes szempontokhoz tartozó tartalmi és képzési célokat Bikics–Kegyess (2015) alapján mutatjuk be az 1. táblázatban.

Típus	Tartalmi célok	Képzési célok
Tudásszint szerinti megközelítésben	Ismeretkörök szerinti megközelítésben	Kompetenciák szerinti megközelítésben
<i>Informatív országismeret</i>	ismeretek, adatok, tények a célország(ok) földrajzáról, történelméről, gazdaságáról, politikájáról, kultúrájáról	ismeretszerzés, tudásbővítés
<i>Kommunikatív országismeret</i>	ismeretek a mindennapi életről a célország(ok)ban: pl. család, lakás, étkezés, utazás, munka, tanulás, szabadidő, sport, egészségvédelem stb.	kommunikáció német, osztrák és német-svájci anyanyelvűekkel, adekvát viselkedés különböző beszédhelyzetekben
<i>Interkulturális országismeret</i>	ismeretek a célország(ok) és tájegységeinek sajátosságairól, eltérő nyelvű, nemzetiségű, vallású, kultúrájú, világnézetű, mentalitású lakosairól és a németül beszélő, de nem német anyanyelvű emberekről	összehasonlítás, megértés, elfogadás, tolerancia, félreértések, konfliktusok, sztereotípiák, előítéletek felismerése, kezelése, kommunikáció nem német anyanyelvűekkel, interkulturális kommunikáció

1. táblázat. Országismereti szintek, ismeretkörök és kompetenciák





A fenti tartalmi és képzési célok határozták meg a különböző szintű nyelvi képzések (iskolai nyelvoktatás, szaknyelvi képzés, szaktantárgyak idegen nyelven) és a nyelvtanárképzés elemeit Európa legtöbb országában a bolognai típusú képzésszerkezeti átalakításokat megelőzően (vö. Gehrman 2015). 2006 után ezek egészültek ki modern diszciplináris ismeretekkel (alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, szociolingvisztika, pszicholingvisztika stb.) és a módszertani ismereteket magukban foglaló tantárgycsoportokban a korábbiakhoz képest erősebben érvényre jutott az összehasonlítás mint tanulási és tanítási módszer (vö. Gehrman 2015). Az összehasonlítás mint komplex ismeretszerzési és -elsajátítási módszer magában foglalja a komparatív, a konfrontatív és a kontrasztív megközelítési módszereket, melyeknek nagy szerepe van a célnyelvre vonatkozó nyelvi, irodalmi és kulturális ismeretek értő értelmezésében (Gehrman 2015). A kontrasztivitás mint nézőpont az országismereti vonatkozások tanításában természetesen a bolognai folyamatokat megelőzően is a képzés törzsrészét képezte, mégpedig Bischof–Borchard (1987) fenti felosztása alapján. A nyelvtanároknak ennek alapján rendelkezniük kellett országismereti tények és adatok ismeretével (izolált ismereti szint), kommunikatív szempontból adekvát kontextus- és szituációs ismeretekkel (szituatív szint), társadalmi és kulturális szempontból rendszerezett ismeretekkel (szisztematikus szint) (Bikics–Kegyes 2015). Ez a módszertani keret a nyelvtanárok felé tudásalapú elvárásokat támasztott, nyelvi és kulturális információkból álló tartalmi ismereteket követelt meg, és kevésbé engedett teret a különböző csatornákon megszerzett információk önálló elemzésének, kritikai szempontú értelmezésének (Langerné Buchwald 2019). Az összehasonlítás mint ismeretszerző és -rendszerező módszer a 2000-es évektől kezdődően fokozatosan átértelmeződött, a reflexió, a kritikai gondolkodás és a tudatosítás fogalmi mentén (Gehrman 2015). Ez a változás a tartalomalapú tanulási technikákat a tapasztalás és az olyan kompetenciák, mint az önreflexió és a pozitív kritika, felé mozdította el az egyéni és csoportos tanulási formákat, és ebből következően a nyelvtanárképzés is kompetenciaorientált irányba mozdult el (Gehrman 2015). A konkrét országismereti tények (szakmai tudás) kiegészültek interkulturális ismeretekkel, a nyelvtanári kompetenciák között ezek kerültek első helyre, melyet a diákok motiválásának képessége és az óraszervezési képességek követnek (vö. COAKTIV, in Baumert–Kunter 2011). Ez a modell is kiemeli a kritikai szempontú és a befogadás/elfogadás képességének a fontosságát a célország kultúrájának és nyelvi változatainak a megismerésében (vö. Baumert–Kunter 2011).

A fentiek alapján a nyelvtanárképzésben a bolognai folyamatok következtében a szaktárgyi módszertanokban kettős cél fogalmazódott meg (vö. az európai tanárképzésre vonatkozóan: IUQ 2008, valamint speciálisan a DaF és DaZ területén a német nyelvű országokra vonatkozóan FFB 2017):

1. Meggyökeresedett a kontrasztív módszer, azaz a nyelvtanárok elsajátították az országismeret, a célnyelvi kultúra közvetítésének kontrasztív alapú tanításának alapvető fogásait, például a *Kontrasztív országismeret* ('Kontrastive Landeskunde') című tantárgy



keretében, és általános elvként valósult meg az országok szerinti tematikus felosztású ismeretátadás, áttekintve a német nyelvű országok gazdaságát, földrajzát, társadalmát (Bikics–Kegyes 2015). Az országismerettel kapcsolatos ismeretszerzés elsődleges célja, hogy a leendő nyelvtanárok a nyelvtanítási (társalgási) témák mentén szerezzenek biztos ismereteket az egyes témakörökről (család, iskolarendszer, orvosi ellátás, médiák a célországokban stb.) (Bikics–Kegyes 2015). Az egyes képzési hálótervek és tematikák kidolgozásához magyar–német/magyar–osztrák viszonylatban jó kiindulópontot jelentett Pauldrach (1992) koncepciója, amely lényegében összekapcsolja az interkulturális tanulás és a kontrasztív nyelvelsajátítás módszertanát, hiszen abból indul ki, hogy a tanult idegen nyelv nyelvi sajátosságait és kulturális jellemzőit az anyanyelvünkkel és annak nyelvi kultúrájával összehasonlítva ismerhetjük meg a legjobban, és ez segít a leghatékonyabban eligazodni az anyanyelvűekkel való kommunikációban, illetve a célországban való kommunikációban. Pauldrach (1992) ezt a tanulási folyamatot kontrasztív alapú interkulturális nyelvtanulásnak nevezi, és a szemantika területéről kölcsönzött terminussal (szemantizáció) határozza meg a kulturális és nyelvi tartalmak, jelentések elsajátításának és reflexiójának szintjeit, és ezek megtanulását, elsajátítását, valamint gyakorlásuknak különböző lehetőségeit javasolja beépíteni a nyelvtanulás és nyelvtanárképzés különböző szakaszaiba. Pauldrach (1992) modelljét Bikics–Kegyes (2015) alapján foglaljuk össze:

Kognitív szemantizáció: Ez a fajta kulturális tanulás tényadatokon alapszik, és követi a hagyományos országismereti tudnivalók kognitív elsajátításának módszertani alapjait. A nyelvtanulóknak a szavakhoz, az egyes kulturális vagy országismereti egységekhez kapcsolódóan eseményeket, évszámokat, történelmileg vagy társadalmilag fontos és aktuális információkat kell megtanulnia, majd felidéznie ahhoz, hogy a tanult nyelvi és kulturális egységeket konkrét kommunikációs folyamatokba ágyazottan tudja megérteni.

Konfrontatív szemantizáció: A tantervekben, tanmenetekben meghatározott idegen nyelvi szóképlet elsajátításának folyamatát nemcsak célnyelvi jelentéstartalmakkal, hanem célnyelvi kulturális ismeretekkel is összekapcsoljuk, azaz a jelentéseket kulturális kontextusokba ágyazottan prezentáljuk. A nyelvelsajátítási folyamatot a célnyelvi és anyanyelvi jelentéstartalmak tudatosítása irányítja.

Kontrasztív szemantizáció: Az anyanyelvi nyelvi és kulturális ismeretek jelentik a kiindulópontot valamennyi nyelvi kompetencia fejlesztésében. Az anyanyelv sajátosságai a nyelvtanuló számára biztonságos és tudatos fogódzót jelentenek. Az anyanyelv – jelképes értelemben véve – a saját nézőpontot jelenti, amiből kiindulva megismerhetjük az idegen nyelvre jellemző kulturális és nyelvhasználati sajátosságokat. Az idegen nyelv vezet az ismeretlen, a más, a felfedezendő perspektívái felé, miközben újabb ismereteket szerzünk anyanyelvünkről is. Pauldrach (1992) úgy jellemzi ezt a folyamatot, hogy a célnyelvi kultúrát először egy anyanyelvi szűrőn át szemléljük, és csak később jutunk el a kontrasztív szemléletmód lényegéhez, az „idegen” nyelv és az „idegen” kultúra megértéséhez.





Reflexív szemantizáció: Az idegen nyelven elsajátított ismeretek alapján elkezdjük másképpen látni saját kultúránkat és nyelvünket. A célnyelvi kultúra hatására megváltozik a nyelvtanulók szemléletmódja, és elkezdődik a tudatosulásnak az a szakasza, amikor másképpen közelítünk a saját identitásunkhoz, és elkezdjük bizonyos távolságból szemlélni a saját kultúránkat. A reflexív tanulási és kompetenciafejlődési szakasz Pauldrach (1992) szerint automatikusan kiváltja a kritikai attitűd kialakulását is.

2. Pauldrach (1992) koncepciójában az egyes szemantizációs lépcsőfokok kompetenciafejlődési szakaszokat is takarnak, azaz az elsajátított ismeretek fokozatosan épülnek be a nyelvi-nyelvhasználati és kulturális megértési folyamatokba. Ennek felismerése alapján fogalmazódott meg a második célkitűzés, ami túlmutat a fentiekben leírt kontrasztív paradigmán. Az 1990-es években a kommunikatív nyelvoktatási paradigma, a cselekvő nyelvtanulás pragmatikai megközelítésének köszönhetően újabb fordulat következett be a nyelvoktatásban és ezzel párhuzamosan a nyelvtanárképzésben is (Sárosdyné Szabó 2006): a kompetenciaalapú nyelvoktatás részeként kaptak hangsúlyos szerepet a nyelvi és kulturális tartalmak, amelyeket interkulturális szempontok alapján dolgoztak fel a legújabb nyelvkönyvek, és hamar világossá vált, hogy az interkulturális kompetencia sikeres fejlesztése elsősorban a nyelvtanárok kommunikatív és interkulturális kompetenciáinak a fejlettségi szintjén és a saját megélt, interkulturális tapasztalataik a minőségén múlik, másodsorban pedig azon az interkulturális ismereteket közvetítő módszertani felkészültségükön, amit a nyelvtanárképzés során kapnak. Mint látjuk, a tények és adatok ismeretét és közvetítését felváltotta az interkulturális kompetencia megszerzésének és átadásának elve (Bikics–Kegyes 2015). Ez a felfogás megváltoztatta a tanári szerepeket is. A nyelvtanár nemcsak a célnyelv ismerője és közvetítője, hanem a célnyelvi kultúra közvetítője is. Ez a szemléletváltás változásokat hozott a nyelvtanárképzés képzési feladataiban is. A felsőoktatási képzési profilok megváltoztatásakor (tanári mesterképzés, osztatlan tanárképzés) a nyelvtanárok képesítési elnevezése is módosult ('Német nyelv és kultúra tanára', vö. KKK 2013), ezzel is kiemelve a kultúratanítás jelentőségét a nyelvoktatásban. Ennek megfelelően a némettanárképzésben a nyelvi kompetenciákat fejlesztő és nyelvtudományi ismereteket megalapozó nyelvészeti tárgyak (pl. szinkron nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, alkalmazott nyelvészet) mellett a korábbinál nagyobb szerepet kaptak a kultúratudományi tantárgycsoportok (vö. KKK 2013), illetve a képzőintézmények profiljának megfelelő erősséggel az inter- és multikulturális szemléletű ismeretszerzés különböző módszerei. A magyarországi képzés egyik alappillérvé vált, hogy a leendő nyelvtanárok megismerjék és megéljék a német nyelvű országok nyelvi és kulturális sokszínűségét, és olyan tartalmakkal találkozzanak, mint a többnyelvűség modelljei a német nyelvű országokban, dialektusok és szociolektusok szerepe a mindennapi kommunikációban (vö. KKK 2013). Az egyes intézményi kutatási és személyi háttérnek a figyelembevételével megerősödtek a némettanárképzésben a kultúraközvetítés új módszerei is (interkulturális kommunikáció, interkulturális pedagógia, interkulturális nyelvészet).





Az interkulturális kompetencia fejlesztésére a német mint idegen nyelv és mint második nyelv vonatkozásában Fuchs (2012) egy puzzle-modellt fejlesztett ki. A modell azon alapszik, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulási és a nyelvtanárok szakmai képzési céljai valójában egybeesnek, hiszen mindkét esetben ugyanarról a típusú komplex tudástranszferről van szó: a nyelvtanulóknak és a leendő nyelvtanároknak ugyanazokat az ismereteket kell elsajátítaniuk csak minőségében nem azonos kompetenciaszinteken, és valójában ugyanazokat a kulturális élményeket kell átélniük, vagy hasonló interkulturális nehézségeket kell leküzdeniük, mint a diákjaiknak. A nyelvtanárok esetében ezért egybeesnek a tanulási és a tanítási célok, ami azt jelenti, hogy a tanulási folyamatokkal párhuzamosan zajlik annak a megismerése, milyen módszerekkel tudják majd a tanítás során eredményesen közvetíteni az interkulturális kompetenciákat, azaz tanulóiknak átadni azt, amit maguk is átéltek és megtapasztaltak. Fuchs (2012) modelljében az interkulturális (multikulturális) pedagógia részét képezi az interkulturális szempontú tanítási kompetencia, kiegészülve a többnyelvűség cikkünkben bemutatott koncepciójával. Ebben a megközelítésben összefonódnak a nyelvek és a kultúrák, minden nyelv és kultúra értéket képvisel, és a több nyelvet és kultúrát egymással összehasonlító, a hasonlóságokat és a különbségeket egyaránt tudatosító szemlélet adja meg a nyelvtanulásnak a multilingvális keretét, amelyben minden nyelvet tanuló diák tanul a másiktól. Az ausztriai iskolákban természetes tanulási közeget képez a többnyelvűség, illetve az, hogy minél több nyelv bevonásával tanítsák a németet, pontosabban annak ausztriai változatát, mint a közös tanulás és az oktatás nyelvét. Ausztriában jelenleg több generációt is érintő migrációs folyamatok zajlanak, amelynek kihatása van a pedagógiai tervezésre és a tanárképzésre is. A változásokat az egyes pedagógiai főiskolák a tartományi rendelkezési joguk alapján különböző módon kezelik. Például a Felső-ausztriai Pedagógiai Főiskola úgy döntött, hogy a tanárképzést már nem az interkulturális nevelési elvek mentén szervezi át, hanem a legújabb migrációs pedagógia (Mecheril 2010, Mecheril–Dirim 2017) elmélete és gyakorlata alapján. Ebben az új megközelítésben olyan szemléletmódról van szó a tanításban, amely a kulturális és nyelvi különbségekre mint a különbözőség létrehozásának eszközére tekint (vö. Mecheril 2010: 19), vagyis nem a különbségeket akarja megszüntetni, hanem a különböző nyelvet beszélő és különböző kultúrából érkező tanulók megkülönböztetését. Ennek alapján Ausztriában az interkulturális nevelés helyett az interkulturális képzés/oktatás szókapcsolatot használják, és egy olyan pedagógiai, nyelvpedagógiai, valamint tanulási/tanítási szempontot értenek rajta, aminek segítségével a tanulók megtanulják megérteni és értékelni a más nyelvet beszélő és más kulturális háttérrel rendelkező társaik tudását.

A többnyelvű osztálytermi kommunikáció jelensége, valamint a kulturális sokféleség napi gyakorlata és az azokból származó konfliktusok Ausztriában több szempontból is kihívást jelentenek a tanárok számára. Egyrészt „nyelvi munkát” (Spracharbeit) jelentenek, és mint fentebb láttuk, nemcsak a nyelvi tantárgyakat tanítók számára, hanem a közös tanári kompetenciaprofil részeként minden tanár számára. Másrészt a „kulturális munka” (Kulturarbeit) is fontos feladatuk, azaz arra is figyelniük kell, hogy





a tanulási és tanítási folyamatokat az osztálytermi munka során a tanulók eltérő kulturális ismereteihez és igényeihez igazítsák. A fentiekben már megemlített DaZKompP, azaz a németet második nyelvként közvetítő nyelvi és kulturális munkában a tanároktól olyan kompetenciákat várnak el, amelyekkel tervszerűen és hatékonyan segítik a diákokat a tanulási nyelv nyelvi és kulturális struktúráinak elsajátításában és megértésében. Ezt az „elvárás mátrixot” alapvetően és kötelezően kell figyelembe venni jelenleg valamennyi osztrák pedagógiai képzésben, és ennek a kompetenciaprofilnak megfelelően kell összeállítaniuk a képzési tematikájukat. Alább ennek nyelvi súlypontjait soroljuk fel a 2. táblázatban (vö. DaZKompP 2019).

<i>Nyelvészeti kompetenciák</i>	<i>Nyelvtudást felmérő kompetenciák</i>	<i>DaF-módszertani kompetenciák</i>	<i>Szaknyelvi ismereteket átadó kompetenciák</i>	<i>Interkulturális képzési kompetenciák</i>
a második nyelv elsajátítási folyamatának ismerete	nyelvi képességek megfigyelésében szerzett jártasság	DaF- és DaZ-ismeretek, többnyelvűségi elméletek ismerete	tudatos szakmai nyelvhasználatra nevelés képessége	az interkulturális képzés/oktatás fogalmának ismerete
nyelvelemzési képesség	nyelvi tudásszintek tesztelésében szerzett jártasság	egyéni és csoportos tanmenetek készítésében való jártasság	a szakmai nyelv jellemzőinek tudatosításának képessége	interkulturális tanulási és tanítási folyamatok ismerete
funkcionális nyelvszemélet alkalmazásának képessége	nyelvi fejlődés üteméről/fokozatairól szerzett ismeretek alkalmazásának képessége a tanulási folyamatokban (pl. feladatmegadás, feldolgozandó szöveg hossza)	digitális médiaismeret	a szaknyelv mint az ismeretszerzés eszközének változatos tanítási formáinak ismerete	magas szintű interkulturális kompetencia és tapasztalat
az írott és a beszélt nyelv strukturái közötti különbségek értő ismerete	nyelvi felmérő tesztek ismerete, alkalmazása	nyelvsajátítási stratégiák ismerete	a szaknyelv használatára érzékenyítő, a szaknyelvet tudatosan használó, a szaknyelvet az ismeretszerzés eszközének tekintő közvetítési technikák ismerete	interkulturális ismeretek és tapasztalatok átadásának magas szintű képessége
a hétköznapi nyelv nyelvi strukturái és a képzési/ tanulási nyelv nyelvi strukturái közötti különbségek tudatosításában szerzett jártasság	nyelvtudást értékelő skálák ismerete, alkalmazása	hibaelemzési, hibajavítási és visszajelzési magatartási formák ismerete, hatékonyság szerinti egyénre szabott alkalmazása	szaknyelvre vonatkozó nyelvészeti ismeretek	kommunikáció és munkavégzés képessége interkulturális közegben
a tanulók első és második nyelve közötti különbségek kontrasztív szempontú összevetésének képessége	egyéni kompetenciafejlesztési tervek kidolgozásának és megvalósításának képessége, nyelvi fejlesztő feladatok összeállításában szerzett jártasság	nyelvi kompetenciákat a középpontba állító óraszervezési stratégiák alkalmazása	szaknyelvi didaktikai ismeretek	interkulturális konfliktusok kezelésének képessége interkulturális közegben

2. táblázat. Kompetenciaelvárások Ausztriában





Többsnyelvűségi tartalmak a magyar és az osztrák tantervekben

A fenti képzési célok és elvárások mentén részletesebben is foglalkoztunk azzal, milyen elvek és tartalmak alapján határozzák meg a magyarországi és az ausztriai tanárképzési tantervek az inter- és multikulturális tanulási kompetenciákat és azok jelentőségét a tanárképzésre nézve. A magyarországi nyelvtanárszakos képzési és kimeneti követelmények (vö. KKK 2013) kulcskompetenciaként határozzák meg az inter- és multikulturális nevelés formáinak és módszertanának ismeretét. A tanári szak képzési céljai között szerepel a pedagógiai folyamatok interkulturális szempontú tervezésének képessége, az interkulturális folyamatok beható ismerete, illetve az interkulturális nevelés módszertana szakspecifikus szempontú alkalmazásának kompetenciája (vö. KKK 2013). A képzési és kimeneti követelmények (KKK 2013) szintén általános elvként fogalmazzák meg az inkluzív nevelés mint komplex személyiségfejlesztési módszer általános ismeretének követelményét, illetve annak a képességét, hogy a tanárjelöltek rendelkezzenek olyan szakspecifikus ismeretekkel, amelyek képessé teszik őket a multi- és az interkulturális szemléletmódnak megfelelő ismeretközvetítésre a saját szaktárgyukhoz kapcsolódó ismeretek körében (vö. KKK 2013). Szakspecifikus követelményként fogalmazódik meg a leendő tanárokkal szemben, hogy ismerjék és alkalmazni tudják az interkulturális kommunikáció sajátosságait az adott nyelvre jellemző módon, illetve közvetíteni tudják az általuk tanított nyelvre jellemző nyelvi kultúra tipikus elemeit és a nyelvspecifikus interkulturális tudást mint alapvető tanulási igényt, célt és motiváló eszközt tudják tanulóik felé közvetíteni. A nyelvszakos tanárok képzési követelményei között, a szakmai ismeretek sorában sajátosan kiemelt helyet foglal el az interkulturális kommunikáció fogalmának ismerete, az idegen nyelv és az anyanyelv interkulturális (szociolingvisztikai) vonatkozásainak ismerete, és az, hogy a tanárjelölt rendelkezzen hiteles információkkal a nyelv és a kultúra összefüggéseiről mind a tanítandó célnyelven, mind anyanyelvén, és elsődlegesen azt a tanári magatartást formálja meg, hogy a nyelv a kultúra tanításának eszköze (KKK 2013). A német nyelv- és kultúra tanára szakképzettség megszerzésének egyik alapvető feltétele, hogy a diploma tulajdonosa legyen birtokában tehát olyan nyelvi és kulturális ismereteknek, amelyek segítségével hitelesen töltheti be a német nyelv nyelvi és kulturális sajátosságainak közvetítői szerepét (Bikics–Kegyess 2015). Az aktuális képzési és kimeneti követelményekben a szakmódszertani ismeretek között kapott helyet, hogy a leendő nyelvtanár legyen tekintettel a tanítás során a célországokat jellemző multikulturális nyelvi környezetre, és az alkalmazott nyelvpedagógiai módszerekkel legyen képes megvilágítani a német nyelvű országokban tapasztalható többsnyelvűség előnyeit (vö. KKK 2013). A 3. táblázat a magyarországi kompetenciaelvárásokat foglalja össze az interkulturális ismeretkörökre fókuszálva.



<i>Szakterületi ismeretek nyelvészet</i>	<i>Szakterületi ismeretek irodalom</i>	<i>Szakterületi ismeretek kultúra</i>	<i>Szaktárgyi ismeretek</i>	<i>Sajátos kompetenciák</i>
német nyelvészet: szociolingvisztika	irodalmi interkulturalitás a német nyelvterületen	mediális és művészeti interkulturalitás a német nyelvterületen	a nyelvtanítás elméleti és gyakorlati ismerete	magas szintű célnyelvi kommunikációs kompetencia
alkalmazott nyelvészet: nyelvsajátítás	irodalmi multikulturalitás a német nyelvterületen	mediális és művészeti multikulturalitás a német nyelvterületen	a nyelvtudás mérése és értékelése	a célnyelvi kultúra regisztereinek ismerete
kontrasztív nyelvészet: hasonlóságok és különbségek az anyanyelv és az idegen nyelv szinkrón nyelvállapotában	német–magyar irodalmi kapcsolatok	német–magyar mediális és művészeti kapcsolatok	a KER ismerete és annak alkalmazása a nyelvtanításban	a célnyelvi kultúra tanításának képessége
interkulturális nyelvészet: az anyanyelv és az idegen nyelv közötti hasonlóságok és különbségek az interkulturális kommunikáció aspektusából	komparatiztika (magyar–német és egyéb európai irodalmak vonatkozásában)	komparatiztika (magyar–német és egyéb európai mediális és művészeti irányzatok vonatkozásában)	differentiált munkaformák ismerete, tantervek, tanmenetek és tematikus tervek készítése	a célnyelvi kultúra értelmezésének képessége

3. táblázat. Kompetenciaelvárások Magyarországon

A fenti ismeretek és kompetenciák arra az elvre épülnek, hogy a nyelv a kultúra tanításának eszköze, és egyben a célnyelvi nyelvi kultúra megtestesítője is. A 3. táblázatban összefoglalt szakmai és szaktárgyi, valamint sajátos nyelvtanári kompetenciák megvalósítására a magyarországi képzők különböző tematikájú tantervi hálókat nyújtottak be akkreditációs eljárásra. A Magyar Akkreditációs Bizottság a *Német nyelv és kultúra tanára szakos* képzéseket a magyarországi egyetemeken ennek megfelelően különböző tartalmú és szerkezetű tantárgyi programok mentén engedélyezte a képzési kapacitások és az intézményi sajátosságok figyelembevételével. A Debreceni Tudományegyetem általános iskolai némettanárképzési programjában a szakmai ismeretek között szerepel például a *Német nyelvű országok kultúrtörténete*, valamint a *Kultúra jelenségei* előadás és szeminárium. A nyelvi sokszínűség alapjait a *Nyelvi változatok* című tantárgy közvetíti. A szaktárgyi tantárgycsoportban kapott helyet



az *Interkulturális kommunikáció a tanításban* című tantárgy. A középiskolai tanári tantárgyi programban nagyobb teret kapott az interkulturális tartalom. A képzés 9. és 10. félévében négy olyan heti kétórás tantárgy is van, amelyik az interkulturalitás elméletét és gyakorlatát mutatja be, a magyar–német interkulturális találkozásokon át a magyar–német kulturális transzfer legkülönbözőbb formáig. A kultúratudományi tantárgycsoportban helyezkedik el az *Interkulturális kommunikáció* előadás és szeminárium.

A Pécsi Tudományegyetem mintatantervében külön is megtalálható az *Interkulturalitás és többnyelvűség* című tantárgy, amelynek leírása szerint a leendő tanárok megismerkednek az EU többnyelvűségi koncepciójával és az aktuális, a többnyelvűséget kiemelten támogató európai uniós projektekkel. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem tantervi hálója szerint az interkulturális kompetencia fejlesztése egyrészt a nyelvi gyakorlatok egyik fontos feladata, másrészt pedig a reflektált nyelv- és irodalomtudományi tantárgyak esettanulmányokat feldolgozó szemináriumai között szerepel hangsúlyosan. Az esettanulmányokhoz kapcsolódó tantárgyak teljesítése készíti elő a tantervi hálóban egy későbbi félévben szereplő kultúraköziséggel és összehasonlító kulturális közvetítéssel foglalkozó tantárgyak tartalmának befogadását. A Miskolci Egyetem képzésében is kimondottan hangsúlyos az interkulturalitás aspektusa, egyrészt a diszciplináris képzési szakaszban (interkulturális nyelvészet, interkulturális kommunikáció, irodalmi alkotások interkulturális szempontú elemzése), másrészt a nyelvi és szakdidaktikai képzés egyik legfontosabb pillérét képezik az interkulturális esettanulmányokra, elemzésekre épülő szeminárium tematikák, valamint az interkulturális pedagógiai módszerek kipróbálása (projektmunka, élménypedagógia). Ezeket túl a szabadon választható tárgyak között szerepelnek a regionalitás, az interkulturalitás és a multikulturalitás tantárgycsoport elemei, amelyek a kisebbségi irodalom és nyelvhasználat, a migráció és a kulturális/nyelvi identitás aktuális kérdéseit tárgyalják.

A fentiekben bemutatott intézményi mintatantervek (Debreceni Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Miskolci Egyetem) elemzése alapján megállapítható, hogy az interkulturalitás és a multikulturalitás elmélete a törzstárgyak között az alapvető szakmai kompetenciaszinten van jelen, és minden képzésben szerepel legalább egy kötelező előadás és egy kísérő szeminárium, illetve szabadon vagy kötelezően választható kapcsolódó gyakorlat. Intézményi sajátosságnak tekinthető, hogy a kutatási és képzési profilnak megfelelően az irodalom- és kultúratudományi vagy a nyelvtudományi szempont érvényesül-e erősebben. Minden intézményben megfigyelhető az a törekvés, hogy a szakmódszertani képzés keretében is feldolgozásra kerüljenek interkulturális témák, illetve az interkulturális nyelvoktatás mint a német nyelv oktatásának egyik lehetséges módszertani paradigmája határozódik meg. Az elemzés azt is megmutatta, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése a leendő nyelvtanárok gyakorlati és nyelvi képzésében is fontos szerepet játszik. Ugyanakkor a többnyelvűség mint az EU aktuális nyelvpolitikai paradigmája összességében





nem mint képzési cél vagy mint lehetséges nyelvtanulási-nyelvtanítási didaktikai paradigma fogalmazódik meg a vizsgált tantárgyi hálókból és tantárgyleírásokban, hanem mint a képzés struktúráját befolyásoló szociolingvisztikai alapvetés. Ennek megfelelően a többnyelvűség témaköre a nyelvtudományi tantárgyi csoportokban és különösen a képzés részét képező szabadon választott tantárgyak tematikájában kerül előtérbe, illetve az aktuális európai nyelvpolitika tárgyalásakor jut ez a téma nagyobb szerephez a szakmai ismeretanyag tárgyai között. A multikulturális nyelvi nevelés és az inkluzív nyelvtanítás témaköre általában, mint ahogy ezt az elemzés megmutatta, nem a német szakdidaktikai tárgyak tartalmát képezi elsősorban, hanem az általános pedagógiai kompetenciakörökét. A német mint idegen nyelv szakmódszertani tantárgyi csomagjaiban majdnem mindegyik egyetem képzési hálójában szerepel a projektpedagógiai és az interkulturális nézőpont alkalmazása a nyelvórán.

Az ausztriai nyelvtanárképzésben egyetemeken és pedagógiai főiskolákon is működik a *Német mint idegen és mint második nyelv* szak. A képzés legfontosabb tartalmi elemeit a Gráci Egyetem (Universität Graz) mintatanterve alapján foglaltuk össze: a német mint idegen és második nyelv elsajátításának elmélete és gyakorlata, nyelvpedagógia, a német nyelv oktatásának módszertana a két- és többnyelvűség, illetve a migráció kontextusában. Ezeket a tartalmakat legalább 15 tantárgy keretében előadásokon és gyakorlatokon tanulják a leendő tanárok. Az elsajátítandó képességek között szerepel, hogy a németet mint idegen és/vagy második nyelvet tanító tanárok kompetens módon tudják kezelni a nyelvi és kulturális diverzitás kihívásait az osztályteremben, diagnosztizálni és megoldani tudják azokat a nyelvtanulási és nyelvsajátítási problémákat, amelyek abból adódnak, hogy a tanulók nem azonos anyanyelvet beszélnek. A problémák felismerésén túl képesek egyénre szabott, célzott nyelvtanulási stratégiák és támogatási módszerek kidolgozására. A képzés az elemzett mintatanterve szerint alapvetően két fő szakaszból áll: alapozó és ráépülő képzésből, attól függően, milyen előképzettséggel érkeznek a képzésbe a hallgatók. Germanisztika alapszakos diplomával például a képzés második ciklusába, a ráépülő modulok elvégzésébe lehet becsatlakozni, míg pedagógiai szakos diploma birtokában a képzés az alapozó szakasszal kezdődik. Ez négy modulból áll: a német mint idegen nyelv és mint második nyelv elsajátításának elmélete és gyakorlata, a német mint idegen és mint második nyelv közvetítésének kulturális kontextusai, a nyelvi fejlesztés speciális igényei és módszertana, gyakorlat és projektmunka. A képzés második szakasza, a ráépülő modulok, lényegében már a mesterképzés részei, aminek fókuszában a nyelv- és kultúraközvetítés speciális kérdései, mint például a német mint második anyanyelv fejlesztése szóban és írásban, illetve nyelvtanulás speciális igényekkel rendelkező tanulók számára. A szaktantárgyak oktatása során felmerülő nyelvi problémák felismerését, kezelését és a lehetséges megoldási stratégiákat a mesterképzésben sajátítják el a tanárjelöltek. A mesterképzés törzstárgyai között a Gráci Egyetemen a következő tantárgyak szerepel-





nek: a *Migráció és kultúra*, *Migráció és nyelvhasználat*, *Migráció és soknyelvűség*, *Migráció és képzési nyelv*, *Migráció és a többnyelvűség módszertana*.

Mint a bevezetőben említettük, az ausztriai pedagógiai főiskolákon jellemzően alsó és felső tagozatos, illetve szaktantárgyi tanárképzés folyik. Ebbe a képzési keretbe építettek be 2013-tól folyamatosan olyan modulokat, amelyek a *Német mint második idegen nyelv* címet viselik, és akár posztgraduális képzések, továbbképzések keretében is elvégezhetőek. A többnyelvűséget támogató kerettanterv kidolgozása Ausztriában Krumm–Reich (2011) nevéhez fűződik. Ez az anyanyelv és a képzési/tanulási nyelv között fennálló speciális viszonyra építi fel a képzési célokat és tartalmakat. Alapvetése az, hogy a tanulók által beszélt valamennyi nyelv egyenlő, és a tanulás, a képzés nyelve mellett szolgálják a tanulók közötti kommunikációt, segítik az osztálytermi kommunikációt és az egyéni tanulást (Krumm–Reich 2011). A kerettanterv módszertani kiindulási pontja pedig az, hogy az iskolai tanítás nyelvét a diákok a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokon, tanulással és szabadidővel kapcsolatos tevékenységek közepette egyformán autentikus környezetben sajátítják el (Krumm–Reich 2011). Ugyanakkor speciális módszertani megközelítést igényel, hogy az oktatás, a képzés és a tanulás nyelvét a diákok nemcsak a mindennapi osztálytermi munkában és az általános nyelvi kompetenciáik fejlesztése érdekében, hanem a szaktárgyi ismeretek megértéséhez is használják, azaz a tartalomalapú tudás elsajátításában elsősorban ne az anyanyelvükre támaszkodjanak (Krumm–Reich 2011). Az idézett alapvetés azt is jelenti, hogy a nyelvsajátítási folyamatok nyelvi és nem nyelvi órákon egyszerre zajlanak, és a nem tanulással kapcsolatos kontextusokban is fejlődnek. A felsorolt nyelvsajátítási jellemzők alapvetően meghatározzák az ausztriai tanárképzés képzési céljait és tartalmi követelményrendszerét, hiszen az oktatás és a tanulás nyelvét a legtöbb ausztriai iskolában a németórák mellett a szaktárgyi órákon is oktatják. Ezért vannak olyan tanárképzési tantervek, amelyek a németórai némettanítás módszereit újították meg, bekapcsolva a német mint idegen nyelv oktatásának eredményeit is (vö. Lanzmaier-Ugri–Kegyés 2018), illetve vannak olyan tanárképzési modulok is, amelyek a szaktanárokat képezik ki arra a feladatra, hogy a tanulás nyelvéhez kapcsolódó kompetenciákat a szaknyelvi ismeretek felé haladva fejlesszék. A Krumm–Reich (2011) által kifejlesztett kerettanterv a következőkben határozza meg a tanári kompetenciákra érvényes fejlesztési területeket: a többnyelvű osztálytermi kommunikáció verbális konfliktusainak tudatos reflexiója, a többnyelvűség előnyeinek a módszertani kiaknázása az ismeretszerzésben, az alkalmazott nyelvi fejlesztési stratégiák hozzáigazítása a képzési nyelv követelményeihez, az eltérő nyelvi és kulturális viselkedés sajátosságainak tudatosításának és elfogadó interpretálásának képessége.

A Bécsi Pedagógiai Főiskola (Pädagogische Hochschule Wien) tanítóképzésének min-tanterve alapján a képzés célja, hogy a kisgyermek részére írást és olvasást osztrák iskolákban korábban anyanyelvként oktató pedagógusokat olyan speciális módszertani





ismeretek birtokába juttassa, amelyek segítségével többnyelvű osztálytermi kontextusban aktívan segíteni tudják azokat a tanulókat, akik a németet (osztrákot) az iskolába való belépéskor képzési nyelvként vagy második (anya)nyelvként kezdik el elsajátítani. Ez a leírás az elsajátítandó tanári attitűdök között a többnyelvűség mint oktatási és képzési cél elfogadására és támogatására helyezi a hangsúlyt, illetve annak a tanári magatartásnak a kialakításra, hogy a többnyelvűség olyan érték, amely hozzájárul az egyén boldogulásához. E célkitűzést az általunk elemzett tantervekben (Gráci Egyetem, Bécsi Pedagógiai Főiskola, Stájerországi Pedagógiai Főiskola alap- és mesterszakos, valamint tanártovábbképzési mintatantervei) elméletileg Mecheril (2010) modelljének továbbfejlesztésével tartják a képzők megvalósíthatónak, a gyakorlatban pedig nyelvi és kulturális projektek megvalósításához adnak alapismereteket. A projektalapú gyakorlati képzés a Bécsi Pedagógiai Főiskolán az inter- és multikulturális nevelés alapelveire épít, és felkészíti a hallgatókat arra, hogy (1) az írás és az olvasás alapjait multilingvális környezetben tanítsák meg német és nem német anyanyelvű gyerekeknek, hogy (2) a fejlesztési igényeiknek megfelelően hatékonyan segítsék az osztály valamennyi tanulóját az egyéni verbális kompetenciák fejlődésében, és hogy (3) olyan nyelvtanítási/nyelvsajátítási módszertani fogásokat is alkalmazni tudjanak, amelyek egyszerre alkalmazhatók a németet (osztrákot) anyanyelvként, illetve a németet mint második anyanyelvként/képzési nyelvként tanulók kompetenciafejlesztésében. A Bécsi Pedagógiai Főiskolán ezeket a tartalmi képzési és kompetenciaalapú célokat a következő tanegységek mentén valósítják meg: a német mint második idegen nyelv elsajátításának pszicholingvisztikai alapjai, a nyelvtanulás szociokulturális dimenziói, a német mint első és második nyelv tanításának elmélete és gyakorlata, módszertana. A képzés második szakaszában már célirányosan zajlik a módszertani ismeretek elmélyítése. Ebben a szakaszban a hallgatók egyéni és csoportos hospitálásokon, egyéni és csoportos projektmunkában vesznek részt, tanulmányozva a többnyelvű osztályok nyelvi és kulturális dinamikáját. Az egyéni gyakorlat keretében foglalkoznak a tanulók nyelvi képességeinek felmérésével, és egy teljes féléven át foglalkoznak egy, a németet (osztrákot) második nyelvként beszélő/tanuló diák aktuális nyelvtudásának megismerésével, a problémák diagnosztizálásával és az egyéni nyelvi fejlesztési tervének elkészítésével. Megfigyeléseiket az egyéni terápiás naplóban rögzítik. Mindezzel párhuzamosan elméleti vizsgákon kell számot adniuk az aktuális többnyelvűségi kutatások és a migrációs/integrációs pedagógia módszereinek ismeretéről.

A gráci székhelyű Stájerországi Pedagógiai Főiskola képzési kínálatában is első helyen szerepelnek a német (osztrák) mint oktatási és képzési nyelv tanításával kapcsolatos szakok és továbbképzések. „*A német mint második nyelv a többnyelvűség kontextusában az alapfokú képzésben*” elnevezésű továbbképzési szak célja olyan elméleti és gyakorlati ismeretek átadása a tanároknak és a tanítóknak, amelyek sikeresen támogatják a nem német (osztrák) anyanyelvű diákokat az iskolai követelmények teljesítésében, például





a szaknyelv alapú tudásanyag megértésében. Az említett továbbképzési szak kompetenciakatalógusa szerint ennek a feladatnak a teljesítéséhez elsősorban a heterogenitás, a diverzitás, az interkulturalitás és a globalizáció témaköreiben van szüksége a tanároknak és a tanítóknak háttérismeretekre. Ezek segíthetik új nyelvtanulási és nyelvelsajátítási stratégiák kifejlesztését, a jó gyakorlatok terjesztését. A gyakorlati hangsúly az interkulturális kompetencia fejlesztésén, illetve az inkluzív nevelés és kompetenciaalapú differenciált oktatás módszertanának elsajátításán van, valamint a problémafelismerő és -megoldási stratégiák alkalmazásán. Ezt követik az óraszervezési és órartartási sajátosságok a többnyelvű környezetben, az egyéni és csoportos fejlesztő gyakorlatok és tanulási feladatok koordinációjának a képessége, illetve az a tanári kompetencia, hogy a tanulók megfigyelése és egyéni mérése által meg tudják határozni az egyéni fejlesztési célokat és az azokhoz elvezető tanulási stratégiákat. Megítélésünk szerint a képzés legfontosabb szakmai pillére a nyelvi képzés. Ennek keretében négy modul hallgatnak a képzésben részt vevők: (1) a német nyelv: alapozó és elmélyítő nyelvészeti ismeretek, (2) a német mint második nyelv tanítása, (3) a nyelvi és kulturális diverzitás elmélete, (4) nyelvrehabilitáció és nyelvpedagógia. A kompetenciák területén különösen fontosak a képzésben a következő elemek: a többnyelvűség koncepcióinak és didaktikájának alapos ismerete, a többnyelvűséget támogató tanítási és tanulási stratégiák ismerete, a többnyelvűség konstruktív beépítése a mindennapi osztálytermi munkába, professzionális multikulturális tudás, lehetőség szerint több szomszédos országról, migrációs országról és kisebbségi nyelvekről szerzett ismeretek, nyelvtudás.

A Stájerországi Pedagógiai Főiskola hasonló struktúrájú képzést, illetve továbbképzést kínál a felsőtagozatban tanító tanároknak is. A képzési és kimeneti követelmények alapján a képzés célja a szakmai és a szakdidaktikai ismeretek összekapcsolása a nyelvoktatási stratégiákkal. Ennek a megközelítésnek az a lényege, hogy erősítse a szaktanárok nyelvi közvetítési stratégiáit, azaz megtanítsa a gyakorló szaktanárokat arra, milyen módszerekkel közvetíthetik szakjuk szaknyelvi szókincsét és terminológiáját a németet képzési nyelvként tanuló diákok számára is eredményesen, és hogyan támogassák őket hatékonyan a szaktárgy szaknyelvi grammatikájának elsajátításában. Ennek megfelelően a szakmódszertani ismeretek szaknyelvi és lingvisztikai kompetenciákkal való kiegészítését célozzák meg a tantervben szereplő tanegységek.

Az elemzett osztrák mintatantervek példája azt mutatja, hogy a többnyelvűség koncepciója hidat képez a nyelvészeti és a módszertani megközelítések között, azaz a többnyelvűség nyelvi-nyelvészeti modelljei leképeződnek az alkalmazott didaktikai elvekben. Az ausztriai német mint idegen és mint második nyelv képzésekben az ausztriai iskolákra jellemző multilingvális kommunikáció sajátosságainak következtében a többnyelvűség lingvisztikája és didaktikája szerves egységet alkot, ami átfogja a tanárképzés teljes palettáját. A többnyelvűség koncepciója átível a tanítóképzéstől a szaktanárképzésig, és nem csak a nyelvtanárképzést jellemzi alapvetően.



Összegzés

Véleményünk szerint a német mint idegen nyelv és mint második nyelv elsajátításában egyformán nagy szerepe van a különböző multimedialis és projektalapú, illetve interkulturális szemléletű módszerekkel közvetített kulturális és nyelvi tartalmaknak, valamint annak a ténynek, hogy egynyelvű (egy anyanyelvű) vagy többnyelvű (több anyanyelvű) kontextusban zajlik-e a nyelvelsajátítás folyamata. Ausztriában a többnyelvű osztálytermi kommunikáció sürgető kihívások elé állította a tanárképzést, és új módszerek, a többnyelvűség lingvisztikájára épülő gyakorlatok bevezetését tette szükségessé (interkulturális képzés, az általános nyelvi és a szaknyelvi képzés összekapcsolása, nyelvtanulás a szaknyelvi órán, a szaktanárok nyelvi munkát végeznek stb.). Az utóbbi évek tapasztalatai alapján két nagyobb változás következett be: 1. elkészültek a többnyelvűséget támogató tantervek, 2. elkészült az új tanári kompetenciamátrix, amelynek középpontjában a nyelvi kompetenciák átadásának képessége áll. Az elmúlt években a magyarországi nyelvtanárképzés is nagy változásokon ment át: kétszer történt szerkezeti változás a képzésben (az osztott formájú képzés bevezetés a bolognai reform következtében, majd visszatérés az osztatlan szerkezetű képzésre), illetve folyamatosak a képzés minőségét érintő tartalmi változások. Bár a két ország tanárképzése több szempontból is eltérő (a különbségeket összefoglalja IUQ 2008, Langerné Buchwald 2019), a tanárokkal szemben meglehetősen hasonló elvárásokat irányoz elő mindkét ország képzési és kimeneti követelményrendszere. Ezek között is első helyen vannak a tanulóknak a nyelvi ismereteket változatos módszerekkel közvetíteni tudó és a tanulók nyelvi kompetenciáit célirányosan fejleszteni tudó tanári képességek. Ebben a tekintetben nincsen különbség abban, hogy a németről mint idegen nyelvről vagy mint második nyelvről beszélünk-e. Mindkét ország nyelvoktatásában és (nyelv)tanárképzésében meghatározó módon érvényesül az Európai Unió aktuális többnyelvűséget támogató nyelvpolitikája, bár más értelmezési keretet alkot a többnyelvűség eltérő definiálása. Ausztriában a többnyelvűség a mindennapi iskolai gyakorlat része, tehát az egyéni és a közösségi tanulási formák természetes közege. Ez a kontextus a többnyelvűségnek egy olyan pedagógiai-kommunikációs keretét alkotja meg, amelyben a képzés tartalma és módszertana igazodik a multilingvális tanulási térhez. Magyarországon a többnyelvűség koncepciója több idegen nyelv ismeretét és tanulását takarja, és lényegében csak az idegen nyelvek oktatásában van aktívan jelen. Ez a kontextus a többnyelvűségnek egy olyan módszertani keretét teremti meg, amelyben az idegen nyelv(ek) tanulása hatékonyan segítheti a további idegen nyelv(ek) elsajátítását.

Ausztria és Magyarország példáján keresztül tekintettük át, milyen tartalmakat jelent ez a két koncepció a nyelvtanárképzésben, és milyen elvárások fogalmazódnak meg az interkulturális nevelés/képzés gyakorlatával kapcsolatosan a (nyelv)tanárok felé. A magyarországi nyelvtanárképzés jelenlegi képzési és kimeneti követelménye

azt irányozza elő (KKK 2013), hogy jusson érvényre az interkulturális szemlélet mind a szaktudományi, mind a szakmódszertani diszciplínákban. A magyarországi *Német nyelv és kultúra tanára* szakok mintatanterveinek az elemzése arról győzött meg minket, hogy az interkulturalitás a képzés erős elméleti kereteként értelmezhető, de csak viszonylagos módon épül be a nyelvtanárképzés gyakorlatába, módszertanába. Az ausztriai képzési struktúrákban a képzési helyzet másságából következően sokkal nagyobb szerep jut az interkulturalitás gyakorlatának. Az elemzett osztrák mintatantervek arról tanúskodnak, hogy az interkulturális nevelés/képzés szerves része a többnyelvűség kontextusában megvalósuló nyelvtanulásnak. Az osztrák modellek a multikulturalitás gyakorlati tapasztalataiból kiindulva fogalmazzák meg nyelvelsajátítási stratégiákat, amelyek segítségével a nem német anyanyelvű diákok is sikeresen teljesíthetik az iskolai követelményeket.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2001/2, 8–20. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_008-020.pdf
- Bikics Gabriella – Kegyes Erika (2015): Az interkulturális kompetencia fejlesztési lehetőségei a németnyelv-tanár képzésben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10/1, 277–289. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/27760/23400.pdf>
- Bischof, M. – Borchard, B. (1987): *Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare*. München: Goethe-Institut. (= Material für Externe Fortbildung, 52).
- Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Boeckmann, K.-B. (2018): Sprachliche Bildung in der LehrerInnenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration. Előadásanyag. (Elhangzott: Fünfte Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich, Österreichische Akademie der Wissenschaften.)
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233/I, 4–13.
- Fischer Márta (2007): A többnyelvűség és a nyelvtanítás támogatása az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/7–8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tobbnyelvuseg-es-a-nyelvtanitas-tamogatasa-az-europai-unioban>
- Fuchs, O. (2012): *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Frank, G. (2015): *Deutschlehrerausbildung in Ungarn*. Online publikáció. Letölthető: http://site.magazines.ulbsibiu.ro/gb/GB34/GB34_87_95.pdf
- Gehrmann, S. (2015): *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Köln: Waxmann.



- Geiling, U. – Hinz, A. (2005): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hettinger Sándor (2019a): A többnyelvűség értelmezési irányai az Európai Unió jogában. *Comparative Law Working Papers*, 3/1, 54–69.
- Hettinger Sándor (2019b): A többnyelvűség gyakorlati megvalósulása az Európai Unió jogalkotásában és jogalkalmazásában. *Comparative Law Working Papers*, 3/1, 22–43.
- Kilian, J. (2009): Sprachliches Lernen im Spiegel von „Standards“ und „Kompetenzen“. In: Casper-Hehne, H. – Middeke, A. (Hg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 13–30.
- Krumm, H.-J. – Reich, H. H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Mayr, J. – Posch, P. (2012): Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. *Reform der Lehrerbildung*, Heft 5, 7–16.
- Langerne Buchwald Judit (2019): Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon. *Képzés és Gyakorlat*, 17/2, 135–148. http://real.mtak.hu/100119/1/11-Langerne_Buchwald_J-tanulmany-tp-2019-02.pdf
- Lanzaier-Ugri Katharina – Kegyes Erika (2019): DaF vagy DaZ? In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület, 77–86.
- LeMar, B. (2001): *Kommunikative Kompetenz*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Mecheril, P. (2010): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Basel: Beltz.
- Mecheril, P. – Dirim, I. (2017): *Heterogenitätsdiskurse, Sprache(n), schulische Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Newby, D. et al. (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages. http://archive.ecml.at/mtp2/ft/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- Petneki Katalin (2009): *Az idegen nyelv tanításának és fejlesztésének feladatai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/az-idegen-nyelv-tanitanak-helyzete-es-fejlesztési-feladatai-0>
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch*, 6, 4–15.
- Purkarthofer, J. (2016): *Begriffe von Mehrsprachigkeit. Sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: AK Wien.
- Sárosdyne Szabó Judit (2006): A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói. *THL₂. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 1–2, 15–22. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/00002.pdf>
- Tselikas, E. I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell: Füssli.
- Vetter, E. (2013, szerk.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren.; Baltmannsweiler, Schneider.
- Warwitz, S. – Rudolf, A. (1997): *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*. Schorndorf: Verlag Hofmann.



**A FORRÁSOK RÖVIDÍTÉSÉNEK FELOLDÁSA (AZ EMLÍTÉS SORRENDJÉBEN)**

- LEPP = Language Education Policy Profiling. Themenreihe Band 4. Kiadta: Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. Graz, 2009. http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf
- EB = Eurrydice-Bericht. Sprachen in der Sekundarstufe. Ein Überblick über nationale Lernstandserhebungen 2014/2015. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2015. (német és angol nyelven: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/62ac43c3-dac4-11e5-8fea-01aa75ed71a1>)
- KER = Közös Európai Referenciakeret 2002, magyar nyelvű változat. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- EBA = Az Európai Bizottság Ajánlása a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről, 2018, és Melléklete az Európai Tanács Ajánlásával, 2018, magyar nyelvű változat. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0009.02/DOC_1&format=PDF
- EPOSTL = European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007. Kiadta: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages, Graz, 2007. http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf
- FESLC = First European Survey on Language Competences, Executive Summary, 2012. Kiadta: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages, Graz, 2012. http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612_000.pdf
- FLI = Formazione, Lavoro e Integrazione, 2011-2016, német nyelvű projektösszefoglaló <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20854815.html>
- Erasmus+ = Richtlinien. Erasmus+. Mobilität zwischen Programmländern, 2017. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2015. https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Hochschulbildung/Mobilitaet_Programmlaender/2017_Allgemein/Richtlinien_2017.pdf
- NMÉM = Nemzetközi mobilitás és munkaerőpiac, interjúkötet, szerk. Kardos Anita, 2013. Kiadta: Tempus Közalapítvány, Budapest. https://tka.hu/docs/palyazatok/nemzetkozi_mob_es_2013_issuu_jo.pdf
- DaZKompP = Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für PädagogInnen, Kiadta: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien, 2019. Leírása és interpretációja: www.bimm.at, áttekintő táblázat: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:45c80123-ce87-4cb5-a18d-ccbe34190cc8>
- KKK = Képzési és kimeneti követelmények, *Magyar Közlöny*, 2013. 15. szám, 1012-1035. www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/tanar-szak-kkk-100611
- COAKTIV = Tanárképzési kompetenciamodell, készült a Cognitive Action in the Classroom projekt eredményei alapján, megtalálható: in Baumert, J., Kunter, M.: *Das Kompetenzmodell von COAKTIV*. 2011. Berlin: Waxmann, 29–53.
- BPR = Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Kiadta: Bundesministerium für Bildung und Kultur, Wien, 2019. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- IUQ = Inhalt und Qualität der Lehrerausbildung in der Europäischen Union. Tanulmány, 2008. Kiadta: Europäische Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Brüsszel, 2008.



[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/397251/IPOL-CULT_ET\(2008\)397251_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/397251/IPOL-CULT_ET(2008)397251_DE.pdf)

BR = Bildungsreform, 2017, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>

BG = Bildungsgesetz 2017, Bildungsgesetzblatt für die Republik Österreich, 2017, szeptember 15. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_138/BGBLA_2017_I_138.pdfsig

MIKA-D = Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, 2019, <https://www.bifie.at/mika-d/>

BGLV = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderungen der Lehrpläne der Volksschule, közzétéve: 2018. augusztus 31., https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdfsig

BGLH = Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderungen der Lehrpläne der Höheren Anstalten, közzétéve: 2018. augusztus 9. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdfsig

SSF = Sprachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht, Josef Leisen módszere, a módszer leírása és didaktikai lehetőségeinek ismertetése, feladatokkal és magyarázatokkal, www.sprachsensiblerfachunterricht.de/

SL = Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004 https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

GE = Grundsatzterlass für die Lehrerbildung, 2017 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html

LIN = LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Jelentés. 2010 https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf

Valamennyi ausztriai kerettanterv elérhetősége:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

Az elemzett magyarországi mintatantervek forrásai és elérhetőségei:

Debreceni Tudományegyetem: http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/nemet_kimeneti_kov_2016.pdf

Pécsi Tudományegyetem: <https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/files/felveteli/DMA/pdf>

Eötvös Loránd Tudományegyetem: https://www.elte.hu/dstore/document/208/KPR_III_C_TANARI.pdf

Miskolci Egyetem: <https://uni-miskolc.hu/10645920-Mintatanterv-nemet-nyelv-irodalom-es-kultura-ma-szakos.mintatanterv.pdf>

AZ ELEMZETT OSZTRÁK MINTATANTERVEK FORRÁSAI ÉS ELÉRHETŐSÉGEI:

Universität Graz: www.uni-graz.at/20190505_MitteilungsblattSRN30i

Pädagogische Hochschule Wien: <https://www.phwien.ac.at/21-mitteilungsblatt/53-z-4-5-curricula-und-pruefungsordnungen>

Pädagogische Hochschule Steiermark: <https://www.phst.at/international/sprachen-kulturen/fort-und-weiterbildung/>

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 fogadattásra 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 űrt 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 nemzetköziekkel, 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 tanulójaikat 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 átirat 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 áttekintésével.

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 tanubizonyoságot, 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 szerezhethetnének 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 angolt második idegen nyelvként, Csilla pedig tovább hangsúlyozta a nyelvtanulók egyéni különbségei, valamint a kontextus változatossága figyelemben 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 tanúbizonyítást 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.

INTERJÚ

MyON: egy olvasást fejlesztő program felhasználása az angoltanításban

**Öveges Enikő interjúja Marjai Katával,
az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport
idegen nyelvi szakértőjével**

ÖE: Miről és kiknek szól a myON? Bemutatod a programot nekünk, nyelvtanároknak?

MK: A legfontosabb előnye, hogy a természetes nyelvelsajátítás sorrendjét támogatja, azaz a hallgatás, megértés, szókincs, olvasás, írás sorrendjében halad. Hallgatva tanulnak a gyerekek, egy, a korosztályuknak megfelelő nehézségi szintű, érdeklődésükhöz illő, önállóan kereshető, 5600 könyvet tartalmazó digitális könyvtár segítségével. A program anyanyelvi környezetet teremt az angolórán, emellett egy helyen tud a tanár felkészülni az órára, mérni a gyerekek fejlődését az olvasva-mérés technikával, és a kiértékelés azonnali. Élménnyé válik az olvasás a gyerekeknek és a tanári felkészülés-értékelés ideje jelentősen csökken.

ÖE: Hogyan lehet tervezni az anyagokkal? Hogyan lehet a nyelvi szintjüket meghatározni, összeérnek-e ezek a KER-szintekkel?

MK: Az olvasmányok színtézése többrétű. Megkülönböztethetőek aszerint, hogy milyen korosztálynak szánták őket, valamint több aspektus mentén, például a használt szófordulatok nehézsége szerint vagy grafikailag, vizuálisan is másként jelenik meg a gyerekeknek a könyvtárak és a könyvek. A KER-szintekhez illesztésre a szövegeknek és a tevékenységeknek a tervek szerint hamarosan sor kerül, azaz a gyerekek látják majd, hogy milyen szintű olvasmánnyal foglalkoznak. Ez a mi hazai, a KER köré épülő iskolai nyelvoktatásunkban fontos lehet, és a 2018-ban megjelent KER Társkötet új, PreA1 szintű deskriptorai, valamint a fiatal nyelvtanulókhöz készült specifikus anyagok segítségével jól megvalósíthatónak tűnik még a jelenlegi célkorcsoportunkban is.

ÖE: Milyen módon épülhet be a myOn program az iskolai nyelvoktatás keretei közé?

MK: Több módon. Például gyerekként mindannyian szerettünk mesét hallgatni az anyanyelvünkön, és a szoftver segítségével ezt tehetik a gyerekek idegen nyelven is, ezzel is természetes módon közelebb hozva a nyelvelsajátítást, például egy pénteki angolórán. Segíthet visszaállítani a motivációt: ha kedvetlenek, fáradtak a gyerekek, hagyjuk, hogy válasszanak nekik tetsző olvasmányt, tegyék fel a fülest, és hallgassák, akár plusz feladatok nélkül. Vagy csak bemelegítésként.

Tapasztalataim alapján nem javaslom a könyveket elejétől a végéig, minden elérhető feladattal egyben használni, inkább részben, és a többit akár házi feladatként. Többmilliós olvasói minta is azt mutatja, hogy átlagban az elkezdett könyvek 60%-át fejezik be a gyerekek, és ez így rendben van. Ha a gyerekek elkezdenek önállóan olvasni iskolán kívül, kedvtelésből, a legfontosabb célunkat elérjük. Élmeny lesz az olvasás!

ÖE: Ha a Nemzeti alaptanterv idevágó részeire gondolunk, hogyan illeszkedik hozzájuk a program? Milyen stratégiákat, olvasási készségeket erősít a használata?

MK: Támogatja az önálló tanulóvá válást és az életszerű, alkalmazható nyelvtudás megszerzését. Kiemelném az „inferencing”-et, azaz hogy a tanuló milyen következtetéseket tud levonni abból, amit megértett.

ÖE: Milyen tapasztalatot szerezte a programmal kapcsolatban? Mit gondolsz róla nyelvtanárként?

MK: A myON-t olvasáskészség-fejlesztő programként ismertem meg, viszont gyakorló nyelvtanárként sokkal többet találtam benne. Már a kilencvenes évek végétől kerestem azokat a megoldásokat, amelyekben megtalálok egy helyen mindent. Egy nyelvtanárnak két dolog biztos elveszi az idejét az órán kívül: a felkészülés és a mérés-értékelés. A myOn egy olyan program, amely gyakorlatilag magában foglalja az utóbbit is: az a különleges benne, hogy miközben a gyerekek dolgoznak, a program követi a teljesítményüket visszamérhetően és elfogadható hitelességgel. 5600 könyvet foglal magában, amelyeket szakemberek válogattak össze a kiadókkal, a célcsoportok korosztályának megfelelően választva. Ha a nyelvtanár megtanulja a programot jól használni, akkor fel tud készülni úgy az órájára, hogy akár egy 15 fős csoport tagjainak is szinte személyre lebontva tud könyveket és feladatot válogatni. A differenciált oktatásra kifejezetten alkalmas. Itt most az általános iskolai korcsoportokról beszélünk, velük próbáljuk ki a programot, de fontos információ, hogy a myOn-t óvodáskortól 18 éves korig találták ki. Anyanyelvi olvasás céljaira készült, így most külön felfedezés, hogy miképpen lehet használni mindezt az angolt idegen nyelvként tanulók számára is, kihasználva az autentikus segédanyagok minden előnyét.

ÖE: Hogyan működik a program a gyerekeknél? Hogyan ér össze az anyanyelvi anyag a nyelvtanítással a gyakorlatban?

MK: A kipróbálásunk során a negyedikes évfolyamunkat tekintjük az anyanyelvi elsősöknek az olvasott anyagok és az elvárt készségek vonatkozásában. Az elején egy ’kíváncsiság-kutatás’ tesztet végeznek el a gyerekek, amellyel feltárjuk az érdeklődésüket, megtudjuk, miről olvasnak legszívesebben, például sportról, állatokról vagy rajzfilmekkel kapcsolatos tartalmakról. A könyvtár ez alapján fogja felajánlani majd nekik a megfelelő könyvet először, később, ahogy a YouTube is, az olvasmányaik alapján további könyveket javasol a program, így természetesebben

vonódnak be az olvasásba, a tanárnak leginkább a megfigyelő és facilitáló szerepe lesz fontos. Ezt a szerepet nagyon szeretem, hiszen a megfigyelés nagyban segít abban, hogyan tudom őket tovább támogatni. A hangoskönyv funkció nekünk, nem anyanyelvi angoltanároknak segít abban, hogy megfelelő kiejtést, szókincset tudjunk biztosítani a tanulók számára. A szöveg hallgatásával megerősíthetjük a felfedező típusú tanulást. Egy másik hatékony támasz a nyelvtanároknak az, hogy nem kell dolgot javítani, hiszen a szoftver az értékelést folyamatosan teljesíti.

ÖE: Milyen szempontból érzed a programot hasznosabbnak: a célnyelvi vagy az olvasási képesség fejlesztése tekintetében?

MK: Az olvasás megszerettetése szempontjából. Úgy tanítunk, hogy a gyerekek nem veszik észre, hogy tanulnak. A szoftverben nem cél a nyelvtan tanítása, vagy tudatos nyelvhasználat-fejlesztés, hiszen autentikus anyagokról beszélünk. Nyelvhasználatot tanulnak, ami a legfontosabb a beszédfejlődéshez idegen nyelven, hiszen ekkor automatikus nyelvi megjelenítésre van szükség. Mégis alkalmas arra, hogy tanári felkészüléssel megcélózhatunk egyes nyelvi készségeket, vonatkozásokat, például szókincset vagy a melléknevek sorrendjét. Itt viszont az én tanári felkészülésemnek jelentős szerepe van.

ÖE: Említetted a program mérés-értékelési funkcióját, beszélnél még erről?

MK: Amint megnyitják a gyerekek a programot, azonnal kapnak egy szintfelmérő tesztet, ahol a jelenlegi olvasáskészség szintjüket megtudják – Lexile-mérőszámot kapnak (a Lexile egy olyan skálázható mérőszám, ami egy szöveg olvasásnehézségét méri, a szókincs és mondat komplexitását, előfordulási gyakoriságát, a szövegértés szintjét mutatja meg). Ez azért lényeges, mert minden könyvet Lexile-számmal látnak el, és így a gyerekek olvasáskészségét meg tudjuk feleltetni egy épp nekik való nehézségi fokú könyvvel. Ezzel sikerélményt, motivációt és fejlődésélményt kapnak a tanulók. A rendszeres használat során, minden ötödik elolvasott könyv vagy 14 nap után, automatikusan kapnak egy Lexile-mérést, amit a gyerekek pontosan látnak a saját digitális könyvtárukban. Tanárként én is tudok olyan feladatsort összeállítani a programban, amelyben van teszt – benchmarkteszt, amit időnként beállíthatok, és a gyerekek hozzászoknak, hogy olvasva méri őket a program. Minimális a tanári felkészülési idő, nekem is élvezetes, és azonnal, közösen tudjuk átbeszélni a gyerekekkel, hogy hol tartanak, és miben fontos további gyakorlatot szerezniük.

ÖE: A program éppen kipróbálás alatt áll? Mit lehet ennek körülményeiről, eredményeiről tudni?

MK: Elsődlegesnek tekintettük, hogy az iskolák önkéntesen jelentkezzenek, ez hetente 2-3 óra plusz munkát jelent a tanároknak. Az oktatói képzés a szoftverrel kapcsolatban kizárólag online történik, és a tapasztalat azt mutatja, hogy a kollégák nagyon jól használják a szoftvert már most. Összesen 43 iskola vesz részt a

kipróbálásban, nagyjából országos elosztásban. 1440 tanulóval dolgozunk, akiket három csoportra osztottunk: van egy kontrollcsoport, akiknek csak azt a lehetőséget adtuk meg, hogy lépjenek be, és elmondtuk, hogy a szakértők milyen könyveket javasolnak olvasni, kaptak egy könyvlistát, és ha akarják, használják, ha akarják, nem. Van olyan csoportunk, egy minimumcsoportunk, akiktől azt kértük, hogy legalább egyszer egy héten használják, és van egy aktív csoportunk, akik legalább hetente kétszer foglalkoznak vele. Adunk további inputot segítségül: például hogy miként kell a könyvtárat használni, vagy csinálunk kis versenyeket, hogy olvassanak a szülőkkel együtt karácsonykor, és egy diákok tanítják egymást (peer-learning) versenyt írtunk ki tavaszra. Fogunk visszajelzést kérni tőlük arról, hogyan keresnek a könyvtárban, vagy például miért az a kedvenc könyvük, mennyit olvasnak.

ÖE: Hogyan monitorozzátok a folyamatot?

MK: A használaton keresztül azonnal. Emellett kérdőívezünk, valamint workshopokat is fogunk szervezni és látogatjuk is az iskolákat. A nyelvi fejlődésüket is tudjuk mérni a szoftverben. Továbbá van egy ettől független program, a Star assessment, ami a gyerekek a nyelvi megértés és nyelvhasználat szintjét méri, nem az olvasáskészséget. Az egyik közös mutató, illetve híd a Star és a myON között a tanuló Lexile-száma, így tudjuk mérni a nyelvelsajátítás fejlődését is. Ez egy 36 kérdésből álló számítógépes adaptív teszt, amely a kérdéseket mindig a gyerekek előző kérdésre adott válasza alapján kínálja fel, és amit évente háromszor alkalmazunk.

ÖE: Egészében mi a hozadéka a myOn-nak?

MK: Remek kiegészítő tananyag, különösen heterogén csoportok esetében, vagy ha tartanak a gyerekek a célnyelvi kommunikációtól. Olvasás közben, a tanár felkészülésével, hallanak és kiejtenek, tanulnak szavakat. Projektet csinálnak, amit igazából ők irányítanak, én egy moderátor, animátor vagyok: ötletet adok, aztán elkezdenek dolgozni, és utána maguktól dolgoznak minden szinten. Az a tapasztalatom, hogy működik, a gyerekek megszólalnak. Egészében közel hozza a nyelvtanulást a tényleges érdeklődésükhöz, az anyanyelvükhöz, ami nagyon motiváló tud lenni.

ÖE: Köszönöm az interjút! Marjai Kata a program kipróbálási tapasztalatait nyelvtanári szemszögből mutatta be.

KÖNYVSZEMLE

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors

Strasbourg: Council of Europe, 2018, 235 p.

A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) (Council of Europe 2001), avagy a Közös európai referenciakeret (KER) (2002) mára nemzetközi vonatkozásban meghatározó alapidokumentummá vált a nyelvtanítás és nyelvi mérés területén. Az Európai Unió nyelvpolitikájának célja a dokumentum használatának népszerűsítése (European Parliament, n. d.) és hasonlóképpen nagy fontosságú a dokumentum Magyarországon, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a magyar joganyag részévé vált: a hatályos 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet is hivatkozik rá, és a nyelvvizsgáztatás Akkreditációs Kézikönyve is elképzelhetetlen volna nélküle. A magyar nyelvtanításban és nyelvvizsgáztatásban hamar elterjedtek a B2 és C1 szintekként meghatározott elnevezések, és még a nyelvtanulók körében is kezdik kiszorítani az olyan elnevezéseket, mint például a középhaladó, mert „a KER egy széles közönség számára pontosan fogalmazza meg az egyes szinttartományok tartalmát, jellemzőit” (Dávid 2012: 19). Ugyanakkor egy 2017–2018-as kutatás szerint a közoktatásban dolgozó nyelvtanárok nem mindig választanak a csoportok nyelvtudásának megfelelő tankönyvet, és „képzést lenne érdemes bevezetni a nyelvtanárok részére a KER szintrend-

szer valós megismerésére” (Oveges–Csizér 2018: 224).

Még ha a szintek némelyike kevésbé ismert is maradt, a KER megvalósította a fő célját: az intézmények, szakmabeliek és a felhasználók között párbeszédet, együttműködést és kapcsolódási pontokat hozott létre; az idegen nyelvi tanterveket, képzéseket, tankönyveket, tanúsítványokat egy közös koordináta-rendszerbe helyezte. Azonban kritikát is megfogalmaztak a felhasználók, ezekre az észrevételekre kívánt az Európa Tanács az új KER-rel, a *Companion Volume with New Descriptors, avagy Kézikönyv a KER-hez új szintleírásokkal* (Council of Europe 2018) kiadvánnyal reagálni.

Az előszókban, bevezetőben és a kiadvány alapjául szolgáló projekt leírásában a *Companion Volume* (2018) megismétli az első KER-kiadvány célkitűzéseit: a többnyelvű és kulturálisan sokszínű Európában a nyelvtanulót nyelvhasználónak és társadalmi szereplőnek tekinti, aki más nyelvhasználókkal szeretne együttműködni akár több nyelv tudásának és használatának segítségével, de sokszor anélkül, hogy a nyelv állna érdeklődésének középpontjában. A nyelvtanuló ideális esetben több nyelvből többféle egyenetlen nyelvtudással rendelkezik, más szinten ért (receptió), tudja magát kifejezni (produkción), kommunikál (interakció) és közvetít (mediáció). Összehasonlítva a régi KER-kiadvánnyal, az egész új KER-kiadványon átível azonban az a koncepcionális váltás, miszerint a nyelvtanuló nem az idealizált anyanyelvi beszélő kompetenciáit kell, hogy elérje, ami jól tükrözi az angolt, mint közvetítő nyelvet kutató szakemberek véleményét (Illés 2013, Jenkins 2007, Seidlhofer 2010). Ennek megfelelően az új vagy átdolgozott KER-szintleírások sokszor a

célnyelvi beszélőt említik, illetve C2 szinten a leírások a kompetens nyelvhasználóra utalnak, ellentétben a régi KER-leírásokkal, melyek az anyanyelvi beszélőt tekintették viszonyítási alapnak.

A kiadvány szintleírásokat tartalmazó része több mint száz oldalban tárgyalja az új és átdolgozott skálákat. Sok skála kiegészült A1 szintű vagy az úgynevezett pre-A1, az A1 szint előtti szint leírásával, más skálák pedig a C1 és C2 szinteken váltak pontosabbá. Mindazonáltal van olyan skála, amelynek valamennyi szintje kiegészítésre szorult, ilyen például a 'Személyes és hivatalos levelezés értése' skála. A kibővített skálákban a könnyebb eligazodás érdekében az eredeti szintleírásokat kék színnel nyomtatták, míg a kiegészítéseket fekete színnel. Számos új skálával is találkozhatunk, például a 'Szabadidős olvasáskészség' ilyen. Modernizációs törekvésként fogható fel a 'Telekommunikációs eszközök használatának' teljesen új skálája, az 'Online beszélgetés és megbeszélés skálája', ahogyan a 'Cél-orientált online tranzakciók és együttműködés skálájának' beemelése is. A fonológiai kompetencia leírásához az új KER új skálát biztosít, mely nagyban épít az érthetőség fogalmára, és még C1, sőt C2 szinten is megengedi a nyelvtanulónak, hogy megőrizze anyanyelvi akcentusát. A többnyelvűség és multikulturalitás önálló skálákat kapott, vélhetően így az interkulturális kompetenciák leírása közérthetőbbé fog válni.

Az eredeti KER kevésbé foglalkozott a közvetítéssel, ezt a *Companion Volume* pótolja, ugyanakkor új koncepcióval is áll elő: sokkal tágabban értelmezi a közvetítési készséget, mint a Magyarországon megszokott közvetítés értelmezés, ami az egyik nyelvről a másikra történő fordítás vagy tolmácsolás készsége. Az új KER-kiadvány szerint a közvetítés magában foglalja az értés, a kifejezés és az interakció készségeit is, ezáltal a legössz-

szetettebb készség. A kiadvány közvetítésként értelmezi a két személy közötti közvetítést, a két kultúra vagy két társadalmi csoport közötti közvetítést. Ugyanígy közvetítésnek minősíti az írott forrásként olvasott vagy vizuálisan prezentált információ szóbeli összefoglalását, vagy a szövegek bővítését avagy egyszerűsítését. Ugyancsak ebbe a készségbe sorolódik a jegyzetelés, vagy az irodalmi szövegekre való reflektálás, azok elemzése. A konstruktivizmus hatása sejlik fel a 'Csoportban történő együttműködés' és a 'Csoportmunka vezetése' skálák mögött.

A kiadványban a kétségtelen nívumot a jelnyelvet leíró skálák jelentik, ami a jelelés nyelvként való elismeréséhez bizonyára hozzá fog járulni az Európai Unióban. Bár hazánkban a 2009. évi CXXV. törvényben Magyarország a magyar jelnyelvet önálló, természetes nyelvnek ismerte el, sok az elvégzendő munka még az oktatási rendszerben, hogy a jelnyelv valóban elismert nyelvvé váljon, tanítása elterjedjen, és a siketek lehetőségei bővüljenek. Ehhez nagyszerű kiindulási pont lehet a *Companion Volume*, de nyelvtanárként is érdekes olvasni ezeket a szintleírásokat, mint pl. az A1 szintűt: „Jelelni tudja a hónapokat, a hét napjait vagy egy nap időpontjait” (Council of Europe 2018). A hét jelnyelvre vonatkozó leírást a Zürichi Alkalmazott Tudományok Egyetemén dolgozták ki, és a *Companion Volume* más, a jelelés szintezésére alkalmas skáláit szintén ellátták az ezt jelző PROSIGN felirattal.

Az új KER egy rendkívül inspiráló része a függelék, amely nemcsak a szintek általános leírását, az önértékelő táblázatok kiejtéssel kiegészített új változatát és a projekt módszertanának leírását tartalmazza, hanem szituációs példákat az 'Online interakció' és a 'Közvetítés' skáláinak fokozataira a személyes, közéleti, szakmai és oktatási tartományokban. Ez a 6. függelék sorvezetőként vagy ihletként



szolgálhat feladatfejlesztők, tankönyv- és jegyzetírók vagy óráikra készülő nyelvtanárok számára, amikor feladatközpontú és célorientált tanórai vagy értékelésre szánt feladatokon dolgoznak. A szakmai tartomány alatt felsorolt példák különösen a középfokú vagy felsőoktatásban szaknyelvet oktatók, vagy a szaknyelvi méréssel foglalkozó kollégák számára lehetnek hasznosak.

A kiadvány jelenleg angol és francia nyelven érhető el, már készül a német kiadás is, de a többnyelvűség ideálja mentén bizonyára hamarosan elkészülnek a fordítások más nyelvekre is. Ajánlom idegen nyelvi tantervfejlesztőknek, nyelvvizsgaközpontok munkatársainak, hiszen a 2001-es szintleírások számtalan ponton kerültek pontosításra. A *Companion Volume* a jelnyelv szakembereinek biztosan alapdokumentumává fog válni, de tanulságos lehet még minden nyelvtanárnak, aki a KER-szintekkel dolgozik. Nem lehetetlen olvasmány, hanem inkább egy kézikönyv, amihez vissza-visszatér az olvasó, és egyszerre egy-egy szakaszát tudja csak befogadni.

IRODALOM

- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dávid Gergely (2012): A szintleírások nyelvnek szerepe a Közös Európai Referencia-keret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia*, 112/1, 19-39.

European Parliament (n. d.): *Language Policy (Fact Sheets of the European Union)*. <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy> (Letöltés: 2020. január 31.)

Illés Éva (2013): Az angol, mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás*, 19/1–2, 5-16.

Jenkins, J. (2007): *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.

KER = *Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

Öveges Enikő – Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága 2017–2018*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Letöltés: 2020. január 31.)

Seidlhofer, B. (2010): Giving VOICE to English as a lingua franca. In: R. Facchinetti, D. Crystal & B. Seidlhofer (szerk.), *From international to local English – and back again*. Bern: Peter Lang, 147-163.

Soproni Zsuzsanna



Öveges Enikő - Csizér Kata
(szerk.)
**Vizsgálat a köznevelésben
folyó idegennyelv-oktatás
kereteiről és hatékonyságáról.
Kutatási jelentés**
Oktatási Hivatal, 2018, 235 p.

A magyarországi nyelvvoktatás eredményességéről a nemzetközi megmértetések adatai gyakran borúlátásra adnak okot, hazai szinten pedig a felmérések csekély száma miatt leginkább az érettségi és a nyelvvizsga mutatóira hagyatkozhatunk. Öveges Enikő és Csizér Kata által szerkesztett, sok szempontból hiánypótló jelentés egy olyan kutatásról számol be, melynek célja a közoktatásban zajló nyelvtanítási-nyelvvoktatási folyamatok feltérképezése a tanulók és az oktatás résztvevői oldaláról egyaránt.

A hazai helyzetre általánosítható eredmények elérése érdekében nagymintás (149 intézmény, 1118 nyelvtanár, 8131 nyelvtanuló és 70 szaktanácsadó) kvantitatív kutatás készült különböző mérőeszközökkel. A reprezentatív minta kiválasztása és elérése az Oktatási Hivatalon keresztül zajlott 2017. november végi és december eleji időszakában. Az intézményi adatlap úttörő kérdésre kereste a választ azzal, hogy a korábban általánosan vizsgált évfolyamonkénti vagy iskolai szintű kereteken túl érdeklődött például a csoportok eloszlása és az alkalmazott tankönyvek iránt is. Az intézményvezetőket internetes kérdőív segítségével kérdezték az iskolai nyelvvoktatás körülményeiről, kimeneteléről, problémáiról, a nyelvtanárok motiválásáról, az elérhető technológiai infrastruktúráról, illetve a 2020-ra előírt B2 szintű felsőoktatási követelmények ismeretéről és megvalósításáról. Annak érdekében, hogy a 7. és 11. évfolyam nyelv-

tanulóinak mintája minél nagyobb létszámban képviseltethesse magát, a kutatók a papíralapú kérdőív mellett döntöttek. A demográfiai és nyelvtanulási hátterekről szóló információkon túl a mérőeszköz a nyelvórai folyamatokat és az azokkal kapcsolatos tanulói tapasztalatokat és egyéni sajátosságokat térképezte fel, továbbá a 11. osztályban tanulók esetében rákérdezett az érettségi és nyelvvizsga tervére vagy teljesítésére, illetve a külföldi tanulmányokkal kapcsolatos esetleges elképzeléseikre. A tanárokat megkereső online kérdőív intézményi, szakmai és egyéni szintű tapasztalatokról és véleményekről érdeklődött, külön kitérve három nyitott kérdéssel a 2020-as szabályozásról alkotott nézeteikre. Egy további kérdőíves vizsgálat a szaktanácsadók oktatáspolitikáját, illetve a látogatott tanárok tevékenységeiről és a szaktanácsadás intézményéről kialakult véleményeikről alkotott nézeteiket vizsgálta szintén Likert-típusú skálákkal, majd a résztvevők nyitott kérdéseken keresztül fejezhették ki véleményüket a hazai nyelvvoktatás fejlődésének irányáról.

Öveges Enikő összesítése (14–28. o.) a nyelvvoktatás kereteiről gyűjtött eredményekről számos szempontból nyújt hasznos adatokat a 7. és 11. osztályos tanulói csoportok, tanáraik létszáma, tanult idegen nyelveik, nyelvi szintjeik, azok beosztásának módja, nyelvi óráik száma és tankönyvek terén; továbbá a tízenegyedikesek esetében a két jellemző iskolatípus (gimnázium és szakgimnázium) külön-külön elemzése lehetővé teszi a számottevő különbségek észrevételét és jelentését. Az alapos összesítések, összehasonlítások és értelmezések számos információval szolgálnak. Bemutatják például a második idegen nyelv tanulására nyújtott lehetőségek mértékét vagy a „sávos” (több évfolyamból alkotott) csoport-összeállítás kihasználtságát, melyek eseteiben felhívják a figyelmet néhány megállapított hiányosságra. A nyelvek eloszlását illetően arra is kitérnek,



hogy első vagy második idegen nyelvként kerültek választásra, és átfogó képet rajzolnak a különböző nyelvek népszerűségéről. A csoportok létszámairól megállapítható, hogy javarészt az előírt maximum létszámon belül maradnak, de sajnos elvétve ez 20 fő fölé is emelkedik. Figyelemre méltó értékeket mutatnak a heti óraszámok, különösen a 11. évfolyam két iskolatípusában. A nyelvi szintek a Közös Európai Referenciakeret (2002) szerinti besorolást követték, és az előírásokkal összehasonlítva néhol eltérést mutattak mind pozitív, mind negatív irányban. Tájékoztatást kapunk arról is, hogy egy-egy csoport órát hány tanár oktatja, illetve milyen mértékben alkalmaznak az intézmények anyanyelvi tanárokat. További táblázatos összesítések mutatják a gyakran alkalmazott tankönyveket a különböző szinteken, és a csoportok beosztásának módját, melyben a leggyakoribbnak a szintfelmérés módszere bizonyult. A leíró statisztikai adatokon túl a fejezet kitér olyan összehasonlításokra, melyek pedagógiai szempontból hasznos információval szolgálhatnak, ilyen például a heti óraszámok vagy az anyanyelvi tanárok alkalmazásának nyelvi szintre történő hatásai. A fejezet végül a 11. évfolyamban felmerülő előrehozott érettségi vizsga arányainak vizsgálatával zárul.

Az intézményvezetők válaszairól (29–51. o.) Tartsayné Németh Nóra, Tiboldi Tímea és Katona László ad tájékoztatást. A kutatás ezen része számottevő statisztikai adattal szolgál az intézmények fenntartóit, tanári és tanulói létszámait, nyelvtanárait és azok fokozatait illetően. Érdekes információ derül ki a nyelvet oktató kollégák szakmai előremeneteléről, melyet az intézményvezetők közel 70%-a támogat, de a konkrét belső és külső továbbképzést tekintve a mutatók már jóval alacsonyabbak (12–14%). A jelentés statisztikái részletezik a segítségnyújtás anyagi és egyéb háttereit, az adatok azonban általánosan nem értek el magas

arányokat. A nyelvoktatást támogató együttműködések, mint például testvériskolai vagy Erasmus+ program, szintén kismértékben jelennek meg, a számos lehetőség közül egyik sem éri el az 50%-ot. Adatokat kaphatunk az intézményen belüli tanórán kívül zajló nyelvi rendezvényekről vagy nyelvtanulási lehetőségekről, melyek sok esetben megjelennek, néhol azonban hiány mutatkozik; az arányok a szakkörök vagy vizsgafelkészítések terén a legbiztosabbak. Iskolán kívülre a gimnáziumok szerveznek a legtöbb (99%) nyelvtanulási lehetőséget, figyelmet igényelnek azonban e téren az általános iskolák (66%) és a szakgimnáziumok (25%) alacsony mutatói. Az intézménybe való bejutást nyelvi szinten leginkább a gimnáziumok szűrik, melynek fajtáiról, megjelenési arányairól és a szintek közti átjárásról a jelentés részletes információt és adatokat nyújt. Egy alfejezet kitér az utolsó félév előtt nyelvi érettségi vizsgát szerző tanulók helyzetére, ami a legtöbb esetben felmentéssel jár, ezt követi gyakoriságban a szintfenntartó órák látogatása, és sajnos csak kis százalékban jelenik meg az új idegen nyelv tanulása, mely előremutató lenne a 2020-as követelményekhez való igazodáshoz. Szintén elgondolkodtató az SNI és BTMN tanulók külön nyelvi foglalkoztatásának kismértékű megjelenése. A virtuális környezet és az IKT integrálásáról a legtöbb intézményvezető pozitívan nyilatkozott, a fenntarthatóság és a tanárok kompetenciája és eszközhasználata azonban kihívások elé helyezi őket. Ennek ellenére a nyelvórák tekintetében jobb eredmények születtek, főként interaktív táblák, illetve laptop és projektor használatával, nyelvi laborral azonban csak néhány intézmény rendelkezik. A fejezet ezen része kitér továbbá a WiFi-hálózat elérhetőségére, az internetes kommunikációs felületekre és a virtuális osztálytermi rendszerek használatára is. A nyelvoktatás eredményeiről az intézményvezetők nyitott kérdésekre adhat-



tak választ, melyeket kategóriákba rendszerezve láthatunk a különböző intézményi szinteken, mindenhol elmondható azonban, hogy az iskolákban kiemelkedő fontossággal bír a nyelvi érettségi vagy a nyelvvizsga megszerzése. Szintén nyitott kérdések tárták fel a nyelvoktatásban tapasztalt problémákat, melyek között élen állnak a tanulók motivátlanságával, a tárgyi/IKT-felszerelés hiányával vagy a tanárral kapcsolatos nehézségek. A nyelvoktatás fejlesztésére vonatkozóan hasonló kategóriák jelentek meg, javarészt a tanárok továbbképzésében, a technikai felszereltség javításában látják az előrehaladást, de nagy számban kerül előtérbe a csoportbontás javítása vagy az óraszám emelése is. A tanárok motiválását leginkább a továbbképzés biztosításában vagy a szóbeli elismerésben látják, de fontosnak tartják az anyagi és eszközi támogatást is. Az intézményvezetők által felsorakoztatott problémák, megoldási lehetőségek, illetve a 2020-as követelmény feltételeinek teljesítésére való törekvések rangsorolt kategóriái irányt mutatnak a nyelvpedagógiai tervezésben.

A következő két fejezet a tanulói kérdőív eredményeit ismerteti a 7. évfolyam (52–89. o.), majd a 11. évfolyam (90–160. o.) tanulónak válaszaiból Albert Ágnes, Tankó Gyula és Piniel Katalin közvetítésében. A leíró statisztikai adatokból és az ötpontos Likert-skála alapú állításokra adott válaszokból számos következtetés levonható, például a tanáraik számában látható tanári fluktuáció, a különórak vagy nyelvi előkészítők pozitív hatásai az iskolai eredményekre és a nyelvi szinttel való elégedettségre, vagy az anyanyelvi kommunikáció viszonylag gyakori megjelenésének hatásai. A tanulók visszajelzéséből kiderül a tanári kommunikáció és a tanulók megszólalásainak aránya, illetve az ehhez kapcsolódó pár- és csoportmunka megjelenési mutatói is; az eredmények alapján pedig elmondható, hogy a nyelvórakon növelhető lehetne a tanu-

lók célnyelvi kommunikációjának mennyisége. Betekintést kapunk abba is, hogy a nyelvórák milyen tevékenységekkel telnek, milyen mértékben támaszkodnak a tanárok a tankönyvekre, és ezáltal következtethetünk arra, hogy mennyire egészítik ki azokat más anyagokkal, illetve hogy milyen jellegű házi feladatokat írnak elő. A két fejezet ezután számos szempontból elemezi és hasonlítja össze a tanulók válaszait az íráskészség fejlesztéséről annak visszajelzési mechanizmusaival együtt, a szövegolvasási gyakorlatokat, a hallott szövegértést, és a beszéd-készség fejlesztésére irányuló törekvések mértékét. Az eredmények minden készség és mindkét évfolyam esetében arra engednek következtetni, hogy a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben megfogalmazott célok megvalósításában a hazai nyelvoktatás mindezen területei fejlesztésre szorulnak és a nyelvórakon több lehetőséget és változatos technikákat és megközelítéseket kell biztosítani. Az egyéni különbségeket a kutatás először a motiváció, a pozitív és negatív érzelmek, illetve az idegen nyelvi szorongás vonatkozásában vizsgálta, majd kitért az unalom és a reményvesztettség érzetére, végül érdeklődött az önszabályozó stratégiák alkalmazásáról és a 11. évfolyam esetében a tanulók önbizalmáról. Ezekben a skálákon jelentős különbségek mutatkoztak az intézmények között, gyakorta jelenik meg különbözőség a tanult nyelv alapján is, illetve a fiúk és lányok válasza is mutattak szignifikáns eltéréseket.

A két fejezet záró motívuma a két évfolyamon gyűjtött eredmények összevetése, mely lehetőséget nyújt a szignifikáns különbségek kiemelésére. Jelentős eltérések mutatkoztak például a tanórai idegen nyelvű kommunikáció arányában, a nyelvi készségek tanórai előfordulásában, a tankönyv alkalmazásának gyakoriságában, a fordítást tartalmazó házi feladatok mennyiségében, az alternatív értékelés jelenlétében, a motivációra vonatkozó néhány állí-



tást illetően, a tanulók pozitív élményeiben vagy az unottság és a reménytelenség terén. Fölöttébb figyelmet érdemel az a megállapítás, hogy a hetedikesek több önszabályozó stratégiát alkalmaznak, mint a tizenegyedikek, amit a kutatók azzal magyaráznak, hogy az idősebb minta esetében beszűkül a tanulók stratégiai palettája; ugyanakkor ez a korosztály nagyobb mértékben nyúl az internet adta lehetőségekhez a nyelvtanulásuk támogatásának érdekében.

Érdekes adatra mutat rá a 11. évfolyamon tanulók vizsgálatában felmerülő probléma az általános iskolai nyelvi tanulmányaik folytonosságával kapcsolatban, ugyanis egyharmaduk a középiskolában nem folytathatta tanulását az általános iskolában elért szinten. Ebben a tekintetben a jelentés különböző összehasonlításokkal mutat rá a folyamat jelenségeire az első év végén kapott érdemjegyek alapján. Szintén figyelemre méltó, hogy míg előrehozott érettségit a tizenegyedikek mindössze 2%-a szerez, addig az egyötödének van nyelvvizsgálója; jóval magasabb azonban annak mutatója, hogy hányan terveznek akár érettségi, akár nyelvvizsgát tenni. A külföldi tanulmányokat egyértelműen tervező tanulók aránya nem mondható magasnak (16%), az összevetésekből azonban egyértelműen látszik, hogy az ő érdemjegyeik jobbak, mint azoké, akik nem vagy nem biztosan fontolgatják a külföldi továbbtanulást. A megjelölt országok között magasan a legnagyobb arányban jelenik meg az angol nyelvterület, az Egyesült Királysággal és az Amerikai Egyesült Államokkal az élen.

A nyelvtanárokkal készített vizsgálat eredményeit Illés Éva és Csizér Kata ismerteti (161–188. o.). Első lépésként leíró statisztikai adatokon keresztül tárják fel a tanárok életkor, nemek, végzettség és nyelvitanítási tapasztalat szerinti eloszlását. Ezt követi a tanári motivációra vonatkozó állítások értelmezése; szigni-

fikánsan magas motivációt mutatnak a tanárok a saját nyelvfejlesztésüket illetően, a módszertanra való nyitottságban, a továbbképzésükkel kapcsolatban és az eredményes munka terén. Természetesen e tekintetben is mutatkoznak iskolatípusok vagy nyelvtípusok közötti különbségek. A következőkben megvilágításba kerülnek a tanulókkal kapcsolatos nézeteik olyan témákban, mint például a differenciálás, az osztályozás motiváló hatása, a tanári munka eredményessége a tanulói motiváció és teljesítmény fényében, a tanulók aktiválása vagy a nyelvérzék fontossága. Ezután a nyelvóráról, azon belül is többek között a céltudatos tanításról, a tanulók értékeléséről vagy a nyelvitanítás különböző komponenseire jutó időről alkotott véleményeik jelennek meg, továbbá megismerhetjük a kreativitás, az élet-hosszig tartó tanulás vagy a problémamegoldó képesség fejlesztésével kapcsolatos észrevételeiket. Helyet kapott a tanárok szempontjából is a digitális eszközök használata, mellyel kapcsolatban a tanárok kifejezik nyitottságukat és igényüket, ugyanakkor magabiztosságuk némileg gátat szab a problémamentes alkalmazásnak. Az iskolai életről és környezetről alkotott képeik vizsgálatánál érdekesség, hogy szignifikáns eltérések jelennek meg a különböző típusú iskolák között, csakúgy, mint a nyelvvizsgára és érettségire való felkészítés terén. A fejezet kitér továbbá a tanárok továbbképzésen való részvételére, majd nyitott kérdésekre adott visszajelzéseire a 2020-as követelménnyel kapcsolatos törekvéseiket és javaslatukat illetően. A kutatók a fejezet ezen részét számos válasz idézetével látták el, így betekintést kaphatunk a tanárok problémáiba és megoldásokra vonatkozó ötleteibe, saját megfogalmazásuk alapján.

A szaktanácsadók visszajelzéseit Kálmán Csaba és Tiboldi Tímea értelmezésében olvashatjuk (189–235. o.). A demográfiai és iskolalátogatási adatok betekintést nyújtanak

a szaktanácsadók munkájának eloszlásába, véleményeik pedig rávilágítanak a nyelvtanárokkal való kapcsolatukra és a tevékenységeikről alkotott képükre. A továbbiakban a nyelvoktatás-politikáról alkotott nézeteik és saját tevékenységük szerepe jelenik meg, majd nyílt kérdések térképezik fel a jövőre vonatkozó javaslataikat. Az egyik figyelemre méltó megállapítás az, hogy a szaktanácsadók véleménye pozitívabbnak bizonyult a tanárok munkavégzéséről, mint a tanulók értékelései. További érdekességként említendő, hogy mivel 13 állítást a nyelvtanári kérdőívből adaptáltak a szaktanácsadói mérőeszközbe, a kutatók lehetőséget láttak a két minta válaszainak összehasonlítására, és ismertetik az egyezőségeket, illetve az eltéréseket egyaránt, melyek közül gyakoribb a megegyező tendencia. A szaktanácsadói munkáról érdeklődő pontok a három szaktanácsadási alapelvet (folyamatosság, személyreszabottság és egyenrangúság) követik, és azok megvalósulásai alapján, illetve három dimenzió (információátadás, intézményen belüli

munkakapcsolatok elősegítése és önreflexió) mentén kerülnek elemzésre. Az eredmények a legtöbb esetben pozitív fényt vetnek a szaktanácsadói munkára, az alacsonyabb mutatók esetében pedig fejlődésre irányuló implikációk vonhatók le, csakúgy, mint az eredményes nyelvoktatásról és a nyelvtanárképzésről adott szöveges válaszaik kategóriái és idézett példái.

A kutatási jelentés összefoglalása a nyelvpedagógia számos területére érvényes javaslatokat terjeszt elő intézményi, intézményvezetői, nyelvtanári, tanulói és szaktanácsadói szinteken egyaránt. Az adatok széles körű témákban történő felvétele, elemzése és országos szintű általánosíthatósága lehetővé teszi azt, hogy pontosabb képet kapjunk az iskolai nyelvtanításról, és alapjául szolgálhatnak további fejlesztésére irányuló törekvéseknek.

A kutatási jelentés az Oktatási Hivatal honlapján, a https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf linken érhető el.

Ádámku Szabina