

„KULCS EURÓPÁHOZ”

Az idegen nyelvi
és német nemzetiségi képzés
a tanítóképzés elmúlt 15 évében

Trezor Kiadó
Budapest, 2006

„KULCS EURÓPÁHOZ”

Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés
a tanítóképzés elmúlt 15 évében

„KULCS EURÓPÁHOZ”

**Az idegen nyelvi és
a német nemzetiségi képzés
a tanítóképzés elmúlt 15 évében**

**Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara
Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékén 2005. november 18-án
megrendezett jubileumi ülés tanulmányai**



**TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2006**

Szerkesztette:

BODÓ EDIT

Közreadja:

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISBN 963 8144 07 6

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: (1) 363-0276, fax: (1) 221-6337, e-mail: trezorkiado@trezor.axelero.net
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd
Felelős vezető: Kerényi Zoltán

TARTALOM

<i>Bodó Edit: Előszó</i>	7
BAJNER MÁRIA	
Sikerek, kudarcok és kilátások az idegennyelv-tanító képzésben	9
BAGI ÉVA	
Nyelvtanítók képzése a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán.....	15
SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA	
Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés Magyarországon	21
SZILÁGYI MAGDOLNA	
„Tempora mutantur et nos mutamur illis”	27
KÉZI ERZSÉBET	
Az idegen nyelvek oktatásának helyzete a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karán	37
GORJÁNÁ CZ ZSIVKÓ	
Áttekintés az 1987 és 2004 között az Eötvös József Főiskolán végzett szerbhorvát, horvátszerb, horvát és szerb, horvát szakos hallgatók nemzetiségi képzéséről és elhelyezkedéséről	41
MÁRKUS ÉVA	
A magyarországi németek oktatási helyzete	47
KLEIN ÁGNES	
Kisebbségi tantervek Magyarországon.....	67
ÚJLAKYNÉ SZÜCS ÉVA	
A nyelvpedagógus szaktanár és a nyelvpedagógus tanító (egy empirikus vizsgálat eredménye)	83
SZUCHY GABRIELLA	
Az anyanyelvi kapcsolatok alakulása és szerepe az idegen nyelvi tanítóképzésben	109

KOVÁCS JUDIT – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA	
Mesterfokú tanulmányok az angol nyelvtanító képzésben részt vevő oktatók és szakvezetők részére	113
DACZI MARGIT	
Nemzetiségi irodalom a német nyelvtanításban – az óvodától az egyetemig (Egy tankönyv kínálta lehetőségek)	117
LIPÓCZI SAROLTA	
Irodalomtudományi és didaktikai aspektusok a modern és posztmodern német nyelvű gyermek- és ifjúsági regények oktatásához	127
DANKÓNÉ KOVÁCS RÉKA	
„Beszélni kell a beszélni nem tudók helyett.” Gondolatok a kortárs osztrák gyermekirodalomról	135
PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA	
Gyermekirodalom a tanítóképzésben	149
RADVAI TERÉZ	
Az autonóm tanulásra nevelés helye az általános iskolai idegennyelv-oktatásban.....	165
M. BATÁRI ILONA	
Tartalomalapú nyelvtanulás élvezetesen, célnyelvű tantárgy-pedagógia a német nemzetiségi tanítóképzésben	163
PETŐCZ JÁNOSNÉ	
A portfolio mint tanulási forma és az evaluáció autentikus módszere a német nyelvtanító és nemzetiségi tanítóképzésben	189
NAGY GIZELLA MÁRIA	
Kérdőfrázis-kapcsolatok többszörös kérdésekben.....	205
<i>A kötet szerzői.....</i>	217

BEKÖSZÖNTŐ

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke országos jubileumi ülést rendezett abból az alkalomból, hogy az ország tanítóképző intézeteiben másfél évtizede folyik nyelvtanító-, nyelvi műveltségi területi és német (szerb) nemzetiségi tanítóképzés. Ebből az alkalomból Magyarország tucatnyi tanító- és óvóképző főiskolai karának idegen nyelven és nyelvet tanító, elismert vezető oktatója tartott előadást.

A konferenciát az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának *főigazgatója*, dr. Hortobágyi István nyitotta meg. Bevezető, a másfél évtized tanítóképzésének új törekvéseit értékelő visszatekintést *Hunyady Györgyné dr., tanszékvezető főiskolai tanár* tartott.

A konferencia előadói és résztvevői az intézményekben folytatott, a másfél évtized változó körülményei között is elismerést kivívó, mindig megújulásra képes oktatói-kutatói tevékenységet reprezentálták.

Az előadások érintették az elmúlt időszak sikeres korszakait és felvillantották a képzés nyújtotta sokszínű kutatás eredményeit. Az állandó változások közepette folyó képzés — a visszatekintéseken túlmenően — képet kapott a hallgatóság irodalmi, gyermekirodalmi, módszertani kutatásokról is. A tanítóképző főiskolák, főiskolai karok képzési rendszerét, az oktatók kutató munkáját gazdagította, színesítette az elmúlt másfél évtizedes periódus.

Európai Unió tagságunk, a lineáris bolognai képzési forma nem lehet, *ne legyen* gátja sokoldalúan képzett és idegen nyelvet jól tudó tanítók és óvodapedagógusok oktatásának/képzésének.

Soha nem volt annyira aktuális a sokat hangoztatott szolás: „Ahány nyelvet beszélsz, annyi ember vagy”, mint most és az előttünk álló évtizedekben.

Nem kell feladni a tanító- és az óvodapedagógus képzés jól bevált, alapvető kritériumait, hanem azok birtokában kell mindent megtenni annak érdekében, hogy

a magyar (tanító és óvodapedagógus) egy nemzet „fiainál” se legyen alább való a nyelvek tudása és a nyelven oktatás/tanítás szempontjából sem!

Ezt a törekvést tükrözik a kötet tanulmányai és ez a gondolat adjon erőt az oktatóknak további oktató-nevelő-kutató munkájukhoz!

Budapest, 2005. november 18.

Bodó Edit

SIKEREK, KUDARCOK ÉS KILÁTÁSOK AZ IDEGENNYELV-TANÍTÓ KÉPZÉSBEN

BAJNER MÁRIA

A négyéves tanítóképzés profiljába illeszkedő főiskolai szintű idegennyelv-oktatás immár 15 éves múlttal rendelkezik. A jubileumi konferencia jó alkalmat nyújt az eredmények és kudarcok felidézésére, a változások áttekintésére, és a jövő prognosztizálására. Az alábbiakban megkísérlem felvázolni azt az utat, amit a tanítóképző intézmények végigjártak, és a stratégiai menedzsmentben jól ismert SWOT analízis mintájára számbavenni mindazokat az erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és fenyegetettségeket, amelyek — a változásokhoz való legjobb alkalmazkodás révén — közelebb vihetnek minket az idegennyelvi nyelvi képzés elkerülhetetlen megújulásához.

Az idegennyelv-oktató tanítók képzésének beindítása 15 évvel ezelőtt, a rendszerváltozás küszöbén *gazdaságpolitikai döntés következményeként* született meg. Az Oktatási Minisztérium a programok beindításánál jelentős szakmai és anyagi támogatást kapott külföldi kulturális központoktól (pl. British Council, Goethe Institut) akik anyanyelvi lektorokkal, könyvtárfejlesztéssel, külföldi tanulmányutakkal, hazai és nemzetközi konferenciákkal, tantervfejlesztéssel, workshopokkal, stb. járultak hozzá az idegennyelvű tanító képzési programok sikeres megvalósításához. A nyelvoktatásért felelős szaktárca az általános iskolai nyelvoktatást, azaz az alapokat kívánta megerősíteni, különböző tanulmányokra és felmérésekre támaszkodva, amelyek egyértelműen bizonyították: 1. a nyelvtanulás korai kezdésének hatékonyságát, 2. a nyelvileg és módszertanilag is jól felkészült oktatógárda hiányát. 3. oktatási rendszerünk egyik gyenge pontja a nyelvoktatás, és különösen igaz ez az általános iskolákra. Ezt a hiányt próbálta az új szak betölteni olyan friss diplomásokkal, akik — a képesítési követelményeknek eleget téve — alkalmasak arra, hogy az 1–6 osztályokban az idegennyelvet megfelelő színvonalon oktassák.

A szak konkrét célkitűzései között szerepelt, hogy olyan nyelvtanítókat képezzünk, akik megbízható, szilárd idegennyelv-tudással és megfelelő tanítási gyakorlattal rendelkeznek, akik ismerik a kisgyermekkori tanítás elveit, és a tanultakat eredményesen alkalmazni tudják leendő pályájuk során. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a szak létjogosultságát éppen az egyetemek bölcsészkarain és a tanítóképző főiskolákon folyó nyelvoktatástól való *különbözősége* adta. Az eltérés két szinten mutatkozott meg leginkább:

A tanítóképző főiskolák *minden tantárgyat oktató tanítókat* képeznek, tehát nemcsak idegennyelvet, hanem az 1–4. osztályban az összes többi tantárgyat is tanítják. Mivel a tanítóképző főiskolák hallgatói irodalmat, matematikát, ének-zenét,

vizuális ismereteket, természetismeretet, technikát, testnevelést, valamint ezen tantárgyak tantárgypedagógiáját is tanulják, a nyelvoktató szak tanterve építhet az ott tanultakra. Emellett az egyetemi és tanárképző főiskolai hallgatókkal szemben előnyük van a tanítóképzős hallgatóknak, mivel a *tanítási gyakorlat* (hospitálás, bemutató órák, gyakorló tanítás) már a tanulmányuk elején megkezdődik, ahol a különböző tantárgyak tanítása során teljes képet kapnak a tanulási-oktatási folyamatról. Így a nyelvoktató tanító szaktudása lehetővé teszi, hogy „másként”, az idegennyelv-elsajátítás életkori sajátosságait figyelembe véve tudjon ismereteket átadni. Ebben rejtett a szak *erőssége*. A főiskolai nyelvtanítói oklevél több hallgató számára jó alapot biztosított a hároméves egyetemi szintű kiegészítő képzéshez, és így, a magasabb kvalifikáció elérésével az elhelyezkedési esélyeik is megnöttek. Ezt, ugyanúgy, mint a viszonylag könnyű nyelvtanítói állástalálást mindenképpen a *lehetőségek* közé sorolhatjuk. A szak *gyengesége* a tradíció hiányában, a kiforratlanságában rejtett, valamint abban, hogy áldozatul esett a hierarchikus oktatási struktúrából adódó hatalmi törekvéseknek. Akkor, amikor már komolyabb eredményeket lehetett volna felmutatni, a 4 éves idegennyelvi képzés műveltségi területre degradálódott alig öt évvel az indulása után. Ezt hívhatjuk *fenyegetettség realizálódásának*, egy elhibázott szakmai-politikai döntés következményének.

A NAT-hoz kapcsolódó, 1996-ban induló idegen nyelvi műveltségterület kevesebb, a kreditrendszer bevezetésével drámaian lecsökkentett óraszámban ígéri megvalósítani mindazt, amit a nyelvoktató szak. A tantárgyak nagyobb mértékben integrálódnak, a tanítási gyakorlatra szánt idő kevesebb, a zárótanításon már csak szerencse kérdése, hogy ki, milyen műveltségi területen bizonyítja a rátermettségét. A felvettek közül az idegen nyelvi műveltségi területre jelentkező hallgatók száma drasztikusan apad, az 1990-es évek elején az angol-német „konjunktúra” szak fénnyel megkopott, a jobb képességű, idegen nyelvek iránt érdeklődő hallgatók előtt ott vannak a bölcsészkarok szélesebbre tárt kapukkal, megannyi képzési formával. Ez tehát a legnagyobb fenyegetettség, amivel számolnunk kell: hallgató nem vész el, csak átsétál az egyetemre a felvételhez szükséges alacsonyabb pontszámokkal a tarsolyában, amelyek korábban a nyelvoktató-tanítói bekerüléshez voltak elegendők.

Idegen nyelvi műveltségi területen felvételi vizsga nincs, a gyengébb hallgatók az év végi nyelvi szűrővizsgán esnek ki, vagy még évközben átjelentkeznek más műveltségi területre, esetleg más intézménybe; ez az amúgy is kis létszámú csoportok lemorzsolódásához vezet, ami persze az intézmény gazdasági szempontjából nézve egyáltalán nem előnyös. Mindez szakmai és etikai anomáliákat von maga után, különösen a kiegészítő képzésben, ahol nem ritka a bukásmentes csoport.

Bármennyire is szeretnénk a múlt dicső emlékeinél időzni, ahol nem volt hiány motivált, rátermett hallgatóból, nem voltak csoportindítási dilemmák, nem volt szó gazdasági megfontoláson alapuló oktatói leépítésről, csoportösszevonásról, el kell

ismernünk, hogy a nyelvoktató-tanító iránti érdeklődés 1998-tól megcsappanni látszik.

2002-ben volt egy viszonylag jelentős fellendülés (ami még mindig nem érte el az 1998-as szintet), de innentől kezdve mind a jelentkezők, mind a felvettek arányát tekintve nappali tagozaton ugyanúgy mint levelezőn könnyen kimutatható a visszaesés, aminek csak egy része magyarázható a demográfiai hullámmal. Mivel a NAT az idegennyelvek tanításának bevezetését nem teszi kötelezővé az általános iskolák első osztályától, csupán a negyedik évfolyamtól, az iskolákat csak a versenyhelyzet ösztönözheti a korai nyelvtanulás „megfelelő feltételeinek teljesítésére”, azaz szakember alkalmazására. A végzett hallgatók álláslehetőségei beszűkülnek, több lesz a pályaelhagyó, ez mindenképpen *fenyegetettség*. A képzés *gyengesége* a létszámcsökkenésben, valamint a színvonal esésében mutatkozik meg, az *erőssége* még mindig, mindezek ellenére a lelkes, már nemcsak hivatástudattal hanem egyre több, fokozattal rendelkező oktatónak és az alapos gyakorlati oktatásnak köszönhető, *lehetőségként* pedig még mindig ott vannak a hallgatók számára a munkába állás lehetőségeit bővítő egyetemi-főiskolai kiegészítő képzések, valamint a helyben felajánlott sokszínű kurzus paletta: a szakirányú továbbképzések, az OKJ-s képzések.

2006 újabb mérföldkő a felsőoktatás reformjában, a „Bologna-folyamat”-ként emlegetett „Európai Felsőoktatási Térség”-hez való csatlakozás nagyszabású projektje, amely a többciklusú képzés bevezetését célozza meg. A nyelvoktatásban 3 éves BA és a 2 éves MA szintek között a négyéves tanítóképzés stabilan tartja magát. Igaz, erre még építhető a 2 éves MA képzés, de csak az igazán elhivatottak fogják a négyéves alapképzés után ezt vállalni, tekintettel a meghosszabbított tanulmányi időre, és az elhelyezkedés korlátait magába foglaló, négy éves alapképzés kényszerpályájára. A hallgatói és oktatói mozgásszabadság és a mobilitást elősegítő kreditrendszerek csak hasonló profilú intézmények között valósulhatnak meg.

A három éves BA és a négyéves műveltségi területi képzés minden szempontból különböző, egymást nem kiegészítő, egymásba át nem járható szinteket jelöl. A kompetenciákat, készségeket hangsúlyozó kimeneti szabályozást azzal a nem titkolt szándékkal hozták létre, hogy elősegítse a felsőoktatási képzés munkaerőpiaci igényekhez történő igazítását. A magyar felsőoktatás fejlesztési célkitűzései közé tartozik a hallgatói létszám emelése a magyar gazdaság versenyképességének növelése érdekében. Ezt a hallgatói létszámhoz kapcsolódó normatív képzésfinanszírozás hivatott elősegíteni a hallgatói létszámnövekedésben való intézményi érdekelttség ösztönzésével. Mindez a négyéves tanítóképzésre lefordítva azt jelenti, hogy a hallgatói létszám növelésének lehetőségei limitáltak. A hallgató „megrendelő” statusa nyilvánvaló, választási döntésétől valóban az intézmény léte függ. Ugyanakkor nem elhanyagolható az intézmények által felkínált képzések népszerűsége.

sége, a gazdasági igényekhez való megfelelés, az oktatási intézmények közötti verseny, a pozícióharc, ahol a képzések minőségére valamint a diplomák értékére egyre kevesebb figyelem jut. A közeljövőben a legnagyobb *fenyegetettséget* a négy éves idegennyelvi tanítóképzésre az jelenti, ha a hallgató a BA szinttel is elboldogulhat nyelvtanítóként, nyelvtanárként, sőt a köztudatban — az egyetemhez kapcsolva — mindez még magasabb presztízzsel is jár. *Erősségünk* az eddigi sikereink, amelyekre méltán lehetünk büszkék: hallgatóink tanulmányi, tanítási versenyeken, TDK-s szerepléseken bizonyítják rátermettségüket, valamint az életkori sajátosságokat figyelembe vevő, gyakorlatorientált magasszintű módszertani képzés (amely semmiképpen sem helyettesíthető magasabb szintű elméleti képzéssel). *Gyengeségünk* az együttműködés, a társintézmények közötti összefogás hiányából adódik, abból, hogy nem tudjuk az érdekeinket érvényesíteni sem a többi felsőoktatási intézménnyel szemben, sem pedig az oktatáspolitikai erővel, a döntéshozókkal szemben. Hiányzik az intézmények közötti azonos kritériumokon alapuló minőségbiztosítási rendszer, amely elméletben létezhet ugyan, de a gyakorlati megvalósulása kétséges, a világos tartalmú és összehasonlítható fokozatok közösen kialakított keretei, amely egyértelművé tenné a nyelvtanító diploma speciális jellegét.

Végezetül a *lehetőségekről*: Olyan fejlődési pályára kell állni, amely igazodik a jelenlegi felsőoktatási fejlesztési trendhez. A gyakorlatra lefordítva mindez azt jelenti, hogy sokféle, sokfelé meghosszabbítható alapismeretet kell átadni, és szintén sok helyen felhasználható készségeket és kompetenciákat kell megtanítani azért, hogy a mi hallgatóink valódi értéket közvetítő diplomája magában hordja a belföldi és külföldi munkavállalás lehetőségét, alapul szolgáljon más tanulmányok befogadására, egyszóval versenyképes legyen a felsőoktatási intézmények versenyében ugyanúgy, mint a hazai és a külföldi munkaerőpiacon.

A legutóbbi, 25 országot átfogó OECD-felmérés szerint a magyar középiskolás diákok idegennyelvi kompetenciája — egyszerűbben: a gyakorlatban használható nyelvtudása — messze elmarad a kívánatos szinttől. Összehasonlítva az EU leendő tagállamainak eredményeivel azt tapasztaljuk, hogy itt is sikerült a sereghajtók közé fölzárkóznunk. Az Eurobarométer 2004-es adatai szerint a magyar lakosság 25%-a beszél az 5 nyugati nyelvek egyikén, 30%-a valamely idegen nyelven, míg ugyanezek az adatok Szlovéniában 71% és 91%. A sikertelenség gyökerét a téma kiváló szakértői az „eurokonform nyelvpolitika és nyelvstratégia hiányában” vélik felfedezni. Az Oktatási Minisztérium az Európa Tanács nyelvpolitikai szakértőivel közösen nemrég készítette el *Magyarország Nyelvoktatás-politikai arculatát*, amely világosan megfogalmazza az u.n. „eurokonform” nyelvpolitikát és az ennek eléréséhez szükséges nyelvoktatási stratégiát.

Bár a minisztérium tervei szerint az előző évekhez képest megduplázódik a nyelvoktatásra szánt keretösszeg (csaknem 12 milliárd Ft), megfelelően kell de-

monstrálni, hogy az adófizetők pénze jó helyre kerül, a befektetés megtérül. Mindenki számára egyértelmű, hogy a látványhoz, jelesül az idegennyelv oktatás-tanulás színvonalának emeléséhez pénz kell. Míg a nyelvoktatási reform kirakat programjaira több jut, a nyelvtanárokat, tanítókat, felkészítő programokra sokkal kevesebb. A tanítóképzésben résztvevő oktatók kevesebb óraszámban, nagyobb csoportokban, kevésbé hatékonyan készítik fel hallgatóikat leendő hivatásukra. A kreditrendszer bevezetésével kevesebb a kontakt óra, vagyis csökken a tanári-tanítói képességek fejlesztésére fordítható idő. A gyakorlatra lefordítva ez azt jelenti, hogy az általános iskolás gyerek tanítójának kell a legkevésbé jól tudnia az idegennyelvet, a tantárgypedagógiai ismeretekről nem is beszélve. Mindez már a *rendszer gyengeségét* mutatja, de az *ország fenyegetettségéről* beszél. *Erősségről* csak akkor lehet szó, ha az éppen aktuális politikai retorika, a „nyelvoktatás politikai arculata” mögött valódi arcok (a mai ifjúság és gyermekeik) találkoznak és beszélgetnek, Európában. Ez az egyetlen *lehetőségünk*.

NYELVTANÍTÓK KÉPZÉSE A DEBRECENI KÖLCSEY FERENC REFORMÁTUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

BAGI ÉVA

Sokan emlékszünk arra, milyen lelkesedéssel, szinte eufórikus hangulatban dolgoztunk 1991–1995 között, az idegennyelv-oktató tanító szak létezése idején. Közismert, hogy a debreceni tanítóképző főiskola idegen nyelvi tanszéke az idegen nyelvi szakkollégiumi oktatás tapasztalataira építve úttörő szerepet töltött be az angolnyelv-oktató tanító és a németnyelv-oktató tanító szakok tantervi programjának kialakításában.

Ez a képzési forma vonzotta és lelkesítette a diákokat is. Az iskolaigazgatók kezdetben értetlenkedtek, de aztán felismerték, hogy miként a többi tantárgy esetében, úgy az idegen nyelvet illetően is célszerű a kisiskolás korosztály tanítását az erre speciálisan felkészített tanítókra bízni.

A szakra jelentkezők nagy száma biztosította a megfelelő merítési bázist, az akkori felvételi rendszerben volt lehetőség a szelektálásra, és így nyelvszakos hallgatóink színvonala nemcsak nyelvből, de a közismereti tárgyakból, valamint általános intelligencia tekintetében is kiugróan magas volt a többi tanítóképzős hallgató színvonalához képest. Gyakran csörgött a tanszéki telefon. Iskolaigazgatók kerestek az elkövetkező tanévre főállású idegen nyelvszakos tanítót, vagy kértek helyettesítőt SOS-segítség gyanánt nyelvszakos kollegájuk helyére. A szaknak rangja volt, a főiskola húzóágazatává vált.

Nem szeretnék azonban „régí dicsőségünkről” emlékbeszédet tartani, sem arról a traumáról beszélni, amelyet a szak műveltségterületre váltása okozott. Nem szeretném a sikertelen visszaállítási törekvéseket sem emlegetni.

Hiszen a jelent éljük, és az a fontos, hogy az adott körülmények között is helyt álljunk, mert az idegen nyelvi műveltségterületi képzés célja ugyanaz, mint a hajdan volt idegennyelv-oktató tanító szakos képzése, az elsajátítandó szakmai kompetenciák nem változtak. A feladatunk továbbra is az, hogy szakmailag jól felkészült, az általános iskola 6–12 éves korcsoportjának általános neveléslélektani, fejlődéslélektani problémáival tisztában lévő, a korosztály idegen nyelvi képezhetőségének kritériumait jól ismerő tanítójelölteket bocsássunk ki intézményünkől.

Nézzük, hogy sikerül ez nekünk a „keleti végeken”, Debrecenben.

A tanító, a tanító-kommunikáció, a tanító-hitoktató, a tanító-kántor, és a kommunikáció-informatikus-könyvtáros szakokon tanulók számára öt nyelvet oktatunk: angolt, németet, franciát, orosz, és ettől a tanévtől olaszt is. Miként máshol, úgy nálunk is megfigyelhető az angol nyelv tanulása iránti igény robbanásszerű növe-

kedése. Nappali és esti tagozaton jelenleg 536 diákunk tanul angolt, 214 németet, 14 orosz, nappali tagozaton 11 franciát és 8 olaszt. Műveltségterületi képzést összesen 114 hallgató számára angol és német nyelvből folytatunk.

Az oktatás személyi feltételeinek tekintetében semmi okunk panaszra. A tanszéken két szakmai közösség működik: az angol és a német szakcsoport. Az előbbi 6 státuszon lévő kollega, két anyanyelvi lektor és három óraadó alkotja. Az utóbbi öt státuszon lévő és egy óraadó kollegából áll. Sajnos, jelenleg nincsen német anyanyelvű lektorunk. A tudományos fokozattal rendelkezők aránya ma sokkal jobb, mint korábban volt. Tanszékünkön hárman rendelkeznek PhD-fokozattal, egy fő kandidátus, hatan vesznek részt PhD-képzésben (négy közülük már megszerezte az abszolutóriumot), egy fő egyetemi doktor.

Szerteágazó szakmai tevékenységünk helyi, regionális, országos és több esetben nemzetközi elismertséget szerzett számunkra (szakmódszertani kutatások, jegyzetek és oktatási segédanyagok írása, továbbképzések szervezése, nemzetközi projektben, szerkesztőbizottságban és munkacsoportban való részvétel, akkreditált nyelvvizsgáztatóként végzett tevékenység stb.).

Hallgatóinkat illetően a múlthoz képest sok a változás. Nemcsak mi panaszkodunk az évről évre eső színvonalra, hanem többi oktatótársunk is. Az okokat kár lenne boncolgatni, hiszen mindnyájunk számára ismert, általános jelenségről van szó. Mindennek ellenére a záróvizsga bizottsági elnökök, akiket általában a Debreceni Egyetem angol, ill. német szakos hallgatókat képző szakemberei közül hívunk, kihangsúlyozzák, hogy az idegen nyelvi műveltségterületen végzők teljesítménye, általános műveltsége magasabb szintű mint a többi záróvizsgázóé. Különösen módszertani felkészültségüket dicsérik. Mindebben igazuk is van.

A csökkenés nemcsak minőségi, hanem mennyiségi mutató is. Főiskolánkra nem jelentkeznek mostanában sem kevesebben mint korábban, az idegen nyelvi műveltségterület népszerűsége azonban visszaesett. A munkaerő-piaci és egyéb okok mindnyájunk számára ismertek. Az alacsonyabb hallgatói létszám miatt kisebb a válogatási lehetőségünk, mint régebben volt. Pedig alkalmat teremtettünk erre. Régen megszűnt ugyan a felvételi vizsgán az idegen nyelvi szűrés (sőt, most már felvételi sem lesz), mi azonban szeptember elején tájékoztató célú elbeszélgetésen felmérjük leendő hallgatóink nyelvtudását. Kénytelenek vagyunk egyre „el-nézőbbek” lenni, és csak a leggyengébbeket tanácsoljuk el a műveltségterületről. Igaz, a megmaradók egy része kihullik a második félév végi alapvizsgán, vagy még mielőtt odáig eljutna, önként másik műveltségterületet választ, vállalva a különbözeti vizsgákkal járó nehézségeket. Míg korábban az angol és a német műveltségi területi képzésben résztvevők száma évfolyamonként átlagosan 23-23 fő volt, azaz kb. 100-100 volt a két idegen nyelvi műveltségterületen tanulók összlétszáma, most az angol műveltségterületen összesen 68, a németen pedig 46 hallgatót oktattunk.

A létszámot növelik az 1990-es évek második felétől beindított esti tagozatos posztgraduális idegen nyelvi műveltségterületi képzés hallgatói. Négy féléven át 360 órában hét tantárgyat tanulnak. Sajnos, mára erősen megfogyatkoztak: jelenleg csak angolból van egy 11 fős másodéves csoportunk, de biztató jeleket kapunk a régióból arra nézve, hogy szükség van idegen nyelveket oktató tanítókra. Így februártól keresztféléves formában talán újra indíthatunk egy angolos és egy németes csoportot.

Az idegen nyelvi műveltségterületen szerzett felkészültség legfontosabb elemei:

- modern alkalmazott nyelvészeti és explicit grammatikai ismeretek
- kulturális és civilizációs ismeretek
- szakmódszertani felkészültség
- az angol, ill. a német nyelvterületek gyermekirodalmának, 20. századi irodalmának alkotásai között való tájékozottság.

Mindezeket lehetőségeink szerint a nyolc félévnyi képzési idő alatt 840 órában kell elsajátíttatnunk hallgatóinkkal. Ez az óraszám az idegennyelv-oktató tanító szak programjának műveltségterületi programmá való átdolgozása következtében, valamint a főiskolán felmerült óraszám csökkentési és egyéb módosítási törekvések eredményeképpen folyamatosan alakult ki. Egyik ilyen csaknem maradéktalanul megvalósított törekvés volt pl. az, hogy a 8. félévben már lehetőleg ne legyenek tanrendi (kontakt) órák.

A műveltségterületi hálók részben kényszerű átalakítása és korrekciói során mindig is arra törekedtünk, hogy a képzési struktúra, a tantárgyak egymásra épülésének logikája ne sérüljön. Most már jól látható azonban, hogy a kreditrendszer bevezetésével — mivel a hallgatónak lehetősége van arra, hogy ne a mintatanterv szerint haladjon — nagyon is könnyen sérülhet a tantárgyi egymásra épülés logikája. Ezt a tantárgyi előfeltételek átgondolt meghatározásával lehet kiküszöbölni. Az előfeltételeket időben megszabtuk, azonban a kreditrendszer gyakorlati megvalósulása során kiderült, hogy bizonyos módosításokra van szükség.

Az idegen nyelvi műveltségterületi kreditérték 35 pont, aránya a tanítói összes kreditértékhez képest 14,58%. A 35 kreditpontot jó esetben a szakdolgozatért járó 15 kreditpont növeli. Jó eset alatt azt értem, ha a hallgató valamelyik műveltségterületi tárgyunkhoz kapcsolódó szakdolgozati témát választ. Sajnos, szakdolgozóink száma lecsökkent annak ellenére, hogy már sok engedményt tettünk. Magyar nyelven is írható a dolgozat, és elfogadjuk azt is, ha a hallgató maga választ témát. A legnépszerűbbek a tantárgy-pedagógiai tárgyú szakdolgozatok, mivel azokat könnyebbnek és gyakorlatiasabbnak találják.

Nagyon nagy jelentősége van a képzésben annak, hogy a gyakorlóiskola alsó tagozatos angol és német szakos pedagógusai — akiknek egy része nálunk kapta a képzést, majd tanárképző főiskolát vagy egyetemet végzett — a szakvezetői rendszer megszüntetése ellenére aktívan és lelkesen közreműködnek hallgatóink gya-

korlati felkészítésében. A lelkiismeretes és felelősségteljes munka nagyon fontos, hiszen a tanítási gyakorlat lehetőségei erősen beszűkültek. Ma a műveltségterületi tanítási gyakorlat a 6. és a 7. félévben heti három órát jelent, minősített aláírást és félévenként 3-3 kreditpontot kap érte a hallgató. A gyakorlati lehetőség nemcsak szerintünk, de a hallgatói visszajelzések alapján is kevés.

Zárótanítást a hallgató csak szerencsés esetben végez idegen nyelvből. A zárótanítási eredmények mindig örömmel töltönek el bennünket, hiszen az ötös jegy a jellemző, még négyes is csak elvétve akad.

A képzés színesebbé tétele és specializáltságának fokozása céljából az idén különösen sok szabadon választható tárgyat hirdettünk meg. Közülük tízet indíthatunk be, mivel esetükben elegendő volt a jelentkezők száma. Az idegen nyelvi kurzusok iránt mutatott érdeklődés főiskolai szinten (más tanszékek beindítható szabadon választható kurzusaihoz képest) kiemelkedő. Néhány működő szabadon választható kurzust említenék: metodikai kurzusok, irodalmi kurzus, kreatív írás kurzus, irodalmi művek elemzésével foglalkozó kurzus, angol nyelven bibliaismereti kurzus, német vallásos irodalmi kurzus stb.

Hagyományos rendezvényeink a „műveltségterületi identitás” erősítését, a plusz ismeret-szerzést szolgálják. Ilyenek az évente megrendezésre kerülő műveltségterületi szakestek, amelyekre meghívjuk a már pályán lévő volt hallgatóinkat is. Ezeket a rendezvényeinket akár módszertani konferenciának is nevezhetnénk, hiszen külföldi részképzésről visszatérő diákjaink beszámolói mellett elhangzanak itt a jelenlévő nyelvtanítók tanítási tapasztalatainak problémafelvető összegzései is. Számítalan esetben beigazolódott már, hogy milyen jó és hasznos a jelenlegi és a volt műveltségterületi hallgatók, valamint az oktatók szakmai párbeszéde. Évente rendezünk házi tanulmányi versenyeket (mesemondó verseny, fordításverseny stb.), karácsonykor pedig a város és a régió kisiskoláit hívjuk meg angol, ill. német nyelven történő karácsonyi műsorszámok bemutatására. Ez utóbbi rendezvényünk is színvonalas és versenyszerű.

A beszűkült anyagi lehetőségek között is szervezünk tanulmányi kirándulásokat, színházlátogatásokat. Legutóbb pl. angol műveltségterületes hallgatóink a gyermekirodalmi kurzus keretében a budapesti Irodalmi Múzeumban rendezett Andersen-kiállítást tekintették meg. Áprilisban rangos esemény lesz Renata Welsh osztrák író tanszékünkre látogatása. Az Osztrák Kulturális Fórum és a főiskola anyagi támogatásával, valamint a Debreceni Egyetem Germanisztikai Tanszékének bevonásával tudjuk megszervezni ezt az író-olvasó találkozót.

A sok megszorítás és korlátozás mellett nagyszerű lehetőségekről is beszámolhatok. Minden szempontból nagy jelentőségű a külföldi kapcsolatok erősödése. 1997-ben főiskolánk először adta be pályázatát az Európai Bizottság Socrates/Erasmus programjának keretében hallgatói és oktatói mobilitás szervezésére és megvalósítására. Ennek eredményeként az 1998/1999-es tanévtől évről évre részt ve-

szünk az Erasmus programban (Az EU által támogatott Comenius-program nemzetközi munkacsoportjában közreműködött 1 fő, az Erasmus/Tempus program oktatói mobilitás alprogramjában részt vesz 6 fő). Partnerintézményeink, melyekkel évente megújuló bilaterális megállapodások aláírására kerül sor, a következők:

- Pädagogische Hochschule Weingarten (Németország)
- Pädagogische Akademie des Bundes in Vorarlberg (Ausztria)
- Christelijke Hogeschool Ede (Hollandia)
- CVU Jelling (Dánia)
- Lapin Yliopisto (Finnország)

Az elmúlt nyolc tanévben a kapcsolatok számszerű eredménye főiskolai szinten a következőképpen alakult:

- 3-4 hónapos Erasmus ösztöndíjjal külföldön tanult hallgatók száma: 77 fő.
- Erasmus partnereinknél 1-2 hetes vendégtanári tevékenységet végző oktatóink száma: 20 fő.
- Erasmus partnereink főiskoláinkon vendégtanárként működő oktatói: 11 fő
- Változó létszámban évente jönnek hozzánk partnerintézményeinkből — elsősorban Ausztriából hosszabb-rövidebb időre hallgatók. Nálunk folytatott tanulmányaikért kreditpontokat szereznek.

Főiskolánk külföldi kapcsolatainak kiépítésében és erősítésében a kezdetektől jelentős szerepet játszott az Idegen Nyelvi Tanszék. Tanszéki kollégáink közül évente általában hárman-négyen végeznek partnerintézményeinkben vendégtanári tevékenységet. Szerzett tapasztalataikat beépítjük a nyelvtanítói képzésbe. Az idegen nyelvi műveltségterületi képzésben résztvevő hallgatók közül évente többen jutnak külföldi ösztöndíj lehetőséghez. Diákjaink a nyelvi környezet és a „világba való kitekintés” nyújtotta előnyöket általában ügyesen fordítják nyelvtudásuk és személyiségük fejlesztésére. Kollégáink és diákjaink nemzetközi megítélése igen jó. Oktatóink vendégtanári munkáját a fogadó intézményekben nagyra értékelik, lehetőség szerint nyitottnak mutatkoznak akár gyakoribb foglalkoztatásukra is.

A partnerintézmény és tanszékünk gyümölcsöző együttműködésére volt szép példa 2001-ben az a nyári szakmai konferencia, amelyen amerikai és magyar állampolgárságú tanárok és diákok vettek részt. Ez annak az együttműködési megállapodásnak köszönhetően valósulhatott meg, amely angol szakos kollégáink kezdeményezésére kötöttett főiskolánk és az Észak-Karolinai Charlotte Egyetem között. A Charlotte Egyetem két évre lektort is adott nekünk.

Tanszékünkön a közelmúltban a következő oktatási segédanyagok és jegyzetek készültek:

1. Dr. Agárdi Zsuzsanna: Kurzgeschichten und andere epische Kleinformen. Unterrichtsvorschläge und Materialien für das Seminar „Literarische Sprechübungen“ (módszertani segédlet)
2. Dr. Agárdi Zsuzsanna: Übungen zum Wortschatz Deutsch (módszertani jegyzet)
3. Dankóné Kovács Réka: Frisch deine Kenntnisse auf! (nyelvtani feladatgyűjtemény)
4. Megyery Lászlóné: Wechselspielchen (módszertani jegyzet)
5. Szirmai Erika: Exercises on Clauses (módszertani jegyzet)
6. Dr. Tohol Éva: Children's literature 1. 2. (gyermekirodalmi szöveggyűjtemény)

ÉLETKORHOZ ILLESZKEDŐ NYELVPEDAGÓGUS-KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON

SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA

1. Bevezetés, a kutatás célja

Céлом, a magyarországi nyelvpedagógus-képzés vizsgálata a korai idegennyelv-tanítással, -tanulással összefüggésben. Hol és hogyan képezték azokat az adott életkorhoz illeszkedő tantárgy-pedagógiai ismeretekkel rendelkező nyelvpedagógusokat, akik a közoktatás alapozó szintjén foglalkoznak a gyermekekkel az idegennyelv-tanítás, -tanulás folyamatában?

2. Anyag és módszerek

A korai nyelvtanítás, -tanulás és nyelvpedagógus-képzés összefüggéseinek elemzéséhez munkám háttérül eredeti dokumentumok, valamint PhD-dolgozatom szolgálnak, módszerem a dokumentum-elemzés.

3. Eredmények

3. 1. Korai idegennyelv-tanítás, -tanulás Magyarországon

1953-ban, Párizsban, az UNESCO szervezésében, az élőnyelvek tanításának és a nemzetközi egymásértés összefüggéseinek kérdéseiről tartottak konferenciát. Magyarország, bár 1948-tól volt tagja a szervezetnek, nem vett részt ezen a konferencián, (UNESCO, 1953).

1962-ben, a Hamburgban megrendezett UNESCO konferencia a kisgyermekkori idegennyelv-oktatás tudományos és gyakorlati kérdéseit választotta témájául. Ezen a konferencián beszámoltak a kutatások eredményeiről, a kísérletekről és azok tapasztalatairól, megfogalmazták a második nyelv korábbi bevezetésének indokait, irányelveket adtak ki a további kutatásokhoz. Az eredmények alapján megállapították, hogy a második nyelv tanítása elkezdődhet akár az óvodában is. (Stern, H. H, 1963).

Magyarországon az ötvenes években iskolán kívüli kezdeményezések indultak, magánórákon tanítottak nyugati nyelveket kisgyermekeknek, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat nyelviskolái a hatvanas években alakultak. Megalakult a TIT

Idegen Nyelvi Választmánya, neves nyelvészek töltötték be az elnöki szerepet: Krammer Jenő, Telegdi Zsigmond, Szépe György. A szervezet nagy szerepet játszott az alkalmazott nyelvészet fejlődésében, gyermeknyelvi konferenciákat szerveztek, szakmai publikációs lehetőséget teremtettek (Székely Gábor, 2001).

Az idegennyelv-oktatás problémáinak feltárását és megoldását akarták elősegíteni az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos módszertani és gyakorlati munka és a lélektani, a nyelvészeti kutatás, a tudomány és a gyakorlat együttműködésével (Krammer Jenő, 1963, 2).

Az alkalmazott nyelvészet 60-as évekbeli kutatási területei között szerepelt a nyelvi problémák interdiszciplináris megközelítése, a gyermeknyelv. A hatvanas évekre kialakult egy, a nemzetközi kutatást is figyelembe vevő idegennyelv-oktatási szakma (Szépe György, 2001, 111.).

A TIT idegen nyelvi tanfolyamai mellett először az óvodákban, majd az általános iskola alsó tagozatán indítottak kísérleti jelleggel idegen nyelvi csoportokat első és harmadik osztálytól. Az óvodákban angol, francia-, német és orosznyelv-oktatási kísérletek folytak Pécsen, Ajkán, Csepelen, Debrecenben, Hajdúböszörményben, Békéscsabán, Salgótarjánban és más városokban. A kísérletek támogatói és kezdeményezői nem a tanügyi hatóságok, hanem társadalmi szervezetek voltak, a TIT például vagy egy-egy vállalat, például a Csepel Művek.

Tálas Istvánné a Művelődési Minisztérium főelőadója a Köznevelésben adott tájékoztatót *az idegen nyelvek tanításának távlatairól* (Tálas. 1962. p. 328.). Javaslatot tettek a 12 évfolyamos tervezés keretében a nyelveket intenzívebben tanító általános és középiskolák együttműködésére. Az idegen nyelvi osztályokban az első idegen nyelvet 3. osztálytól javasolták kezdeni az életkori sajátosságoknak megfelelő módszerekkel, szóbeli kezdéssel. Ezeknek az idegen nyelvi osztályoknak olyan gyakorlati nyelvtudás elsajátítása volt a célja, melynek segítségével a középiskolában az egyes tantárgyakat a tanulók idegen nyelven tudták volna tanulni, hogy az idegen nyelv *az ismeretszerzés eszköze is lehessen*. Hírt adott a tájékoztató arról is, hogy *az idegen nyelvi iskolák létesítése kérdésében az elvi döntés a Művelődési Minisztériumban megtörtént*. A tartalmi, módszertani, és szervezési kérdésekkel az Alsófokú és a Középfokú Főosztály foglalkozott. A kísérleteket az 1962/63. tanévben indították.

Az 1962./63. tanévben Budapesten és szerte az országban több speciális idegen nyelvi osztály indult kísérleti jelleggel. Ezekben az idegen nyelvi osztályokban angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelvet lehetett tanítani-tanulni, melyhez a minisztérium adta ki a kísérleti programot. A kezdeti időszakban 3. osztályban a gyerekek csak a nyomtatott nagy betűkkel ismerkedtek meg, egyébként a tanulás szóbeli tevékenységre, életszerű, gyermek közeli szituációkra, játékokra, játékos elemekre épült. Az adott idegen nyelv megkedveltetése, az artikulációs bázis kialakítása volt a cél.

A Művelődési Minisztérium gondozásában, 1965-ben jelent meg egy stencilezett tananyag a 3. osztálytól induló idegen nyelvi osztályok számára. Ezzel a minisztérium a 3. osztálytól induló kísérleti programot vette pártfogásába az óvodától kezdődő programokkal szemben, a 8 éves kortól kezdődő idegennyelv-oktatás mellett foglaltak állást. A 65/66. tanévtől a megjelent tananyag szerint dolgoztak az általános iskolai idegen nyelvi osztályok (Az általános iskolai idegen nyelvi osztályok tananyaga. 1965.).

Elmondhatjuk, hogy az 1945. utáni időszakban Magyarországon az első reformpedagógiai kísérletek egyike az általános iskolai korai idegennyelv-oktatásról szólt és sikeresen zárult. A másik, az óvodától kezdődő longitudinális idegennyelv-oktatás kísérlete máig része az alternatív iskolai programoknak, az oktatási gyakorlatnak és a közoktatás megoldásra váró kérdése maradt.

A művelődésügyi miniszter 106/1966.(M. K. 2.) MM sz. utasítása közölte a tudnivalókat a szakosított tantervű általános iskolai osztályok szervezéséről és működéséről.

1967-ben jelent meg a művelődésügyi miniszter 118/1967. (M. K. 11.) MM sz. utasításával az általános iskola szakosított tantervű idegen nyelvi osztályainak a *tanterve és óraterve*, amit az 1968/69. tanévtől fokozatosan vezettek be. (Tanterv és utasítás 1967.)

A tagozatos osztályok indításával párhuzamosan az általános iskolában, tanfolyami keretben 3. osztálytól tették lehetővé az addig ötödik osztálytól kezdődő második idegen nyelv tanulását is (Tálas. 1967. p. 97.).

1973-ban a kisiskoláskori orosznyelv-tanulás 4. osztályos kezdéssel vált általánossá.

1998-tól a kéttanítási nyelvű általános iskolákban a készségtárgyak idegen nyelven való tanulása vált lehetővé az alsó tagozatos tanulók számára.

3. 2. A gyermeket idegen nyelvre tanító nyelvpedagógusok képzése, tanítóképzés

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások és az életkorhoz illeszkedő pedagógia háttérével a Jászberényi Tanítóképző főiskolán Dr. Horgosi Ödön volt az, aki útjára indította az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzést.

1971-ben kísérleti jelleggel indult az orosz nyelvi speciálkollégiumi képzés. Orosz nyelvi, mert ekkor ez volt a kötelező idegen nyelv a tanítóképzésben.

Ebből a képzésből fejlődött ki a szakkollégiumi képzés (nemcsak az idegen nyelvi), amely 1974-től került bevezetésre (1974. évi 13. trv. 1045) 1974 Mth.).

Ennek a képzésnek a keretében kezdetben az orosz nyelv, majd 1998-tól az angol, francia és a német nyelv tanítására készültek fel a tanító szakos hallgatók.

Az általános iskolai idegennyelv-oktató-tanító szakpár 1990-ben indult (53/1990./III. 21./Mtr. 41.890/90 MKM). Ezt a nyelvoktató szakot akkreditálták is, az előző képzéseknél jóval magasabb óraszámban, a legeredményesebb képzési lehetőséget biztosította az idegen nyelvet tanító tanítók számára.

Az 1995/96. tanévtől az idegen nyelvi műveltségi területi képzés biztosította a lehetőséget a tanítók felkészítésére az idegennyelv-tanításra (158/1994/XI.17.) Korm.r. 44/96 K.szerz).

Ezekben a képzési programokban életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiai ismeretekkel, interdiszciplináris kompetenciával rendelkező nyelvpedagógusokat képeztek. Az eredményességet sokféle tényező befolyásolta, a rendelkezésre álló óraszám, a külföldi részképzés, az autentikus anyagok stb. Oktatási segédanyagok, szakmai jegyzetek sora fémjelezte a programokat. Felmérések bizonyítják, hogy a végzett hallgatók, jól megállják helyüket a korai idegen nyelv-oktatásban, a kéttanítási nyelvű általános iskolákban, de a hátrányos helyzetű tanulókkal való tevékenységekben is, az anyanyelvi és az idegen nyelvi fejlesztésben a nyelvi hátrányos helyzet leküzdéséért. Sokan közülük egyetemen folytatták tanulmányaikat az adott nyelvszakon, de nem mondtak le a korosztály tanításáról (Nagyné. 2005).

4. Összegzés

Míg az európai országok többségében a tanítók életkorhoz illeszkedő tantárgypedagógiai ismeretek nélkül tanítanak alapozó szinten (EURYDICE 2005.), addig Magyarországon már a korai idegennyelv-tanítás, -tanulás indulásakor, a hetvenes évek elején megkezdődött a nyelvpedagógus-képzés a kisiskolások számára. Ettől az időtől a tanítóképző főiskolákon az adott életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiai ismeretekkel rendelkező nyelvpedagógusokat, tanítókat képeznek. A nyelvi speciálkollégium indikálója volt a tanító szak szakkollégiumi, majd műveltségterületi képzéseinek. Az európai lineáris felsőoktatási rendszerben az adott életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiának, az alkalmazott nyelvészet és az életkorhoz illeszkedő pedagógia tudományos eredményeinek háttérével, most lehetőség nyílik arra, hogy megújuljon a nyelvtanító-képzés.

Az Európai Unióban a nyelvi és kulturális sokszínűség fenntartása érdekében a többnyelvűségi cél egy olyan nyelvi repertoár kialakítása, amelyben minden nyelvi képesség szerephez jut.

Többnyelvűség: az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai — mindezek kulturális vonzataival együtt — folyamatosan bővülnek, az otthon megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven át más népek nyelvei felé. Hangsúlyozottan jelenti

azt, hogy ezek a nyelvek és kulturális ismeretek nem egymástól elszigetelve tárolódnak az ember fejében, hanem olyan sokrétűen összetett kommunikatív kompetenciává állnak össze, amelyhez az összes nyelvismeret és tapasztalat hozzájárul, és ezen ismeretek és tapasztalatok kölcsönösen hatnak egymásra. Az egyes konkrét helyzetekben az egyén rugalmasan hívhatja elő ezeknek a kompetenciáknak a részeit (Közös európai referenciakeret. 2002. p. 5.).

Ehhez bővíteni kell az iskolákban a nyelvi kínálatot, a tanulóknak lehetőséget kell kapniuk a többnyelvűségi kompetenciájuk kialakítására.

Ennek a paradigmaváltásnak a következményeit ki kell dolgozni, és a gyakorlatba át kell ültetni (Közös Európai referenciakeret. 2002. p. 6.).

Az iskolai nyelvoktatás tényezői közül alapvető megoldandó kérdéssé vált az új pedagógiai helyzetben cselekvőképes, anyanyelvi és idegen nyelvi szakmai tudással, életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiai tudással egyaránt rendelkező, az európai felsőoktatási térségben mobil nyelvpedagógus képzése.

Irodalom

EURYDICE en bref. 2005. *Apprendre les langues étrangères, une priorité européenne.*

www.eurydice.org 2005. május 13.

Közös európai referenciakeret. 2002.

Krammer Jenő (1963). *Beköszöntő*. Modern Nyelvoktatás. 1–2. sz. 2-8.

Nagyné Paksi Margit (2005). *Pályaszocializációs lehetőségek a tanítóképzésben*. Poszterbemutató. In: Tartalmi összefoglalók. V. ONK. Budapest, p. 396.

Stern, H. H. (1963). *Les langues étrangères dans l'enseignement primaire*. Rapport d'une conférence internationale d'experts du 9 au 14 avril 1962. Hambourg.

Székely Gábor (2001). *A 160 éves Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szerepe a nyelvoktatásban és a nyelvművelésben*. Modern Nyelvoktatás. Nr. 1. pp. 6–9.

Szépe György (2001). *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra. Pécs. p. 225.

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna (2003) Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945-1995) Ph.D-értekezés. Kézirat. Pécs. p. 218.

Tálasi Istvánné (1962). I. *Az idegen nyelvek oktatásának új távlatai*. In: Köznevelés. nr. 11. pp. 328–329.

Tálasi Istvánné (1967). *Eredményeink, problémáink, feladataink*. In: Idegen nyelvek tanítása. nr. 4. pp. 97–104.

„TEMPORA MUTANTUR ET NOS MUTAMUR IN ILLIS”

SZILÁGYI MAGDOLNA

A múlt és a változások állandósága,

avagy milyen kihívást jelent egy (két, három...) idegen nyelv eredményes tanulás-tanítása a harmadik évezred elején, milyen a többnyire heterogén összetételű csoportokban a motiváltsági szint, melyek a mozgatórugók... — (vannak-e?), — hogyan lehetséges a célirányos motiválás?

Ezekről a kérdésekről szeretnék néhány gondolatot elmondani a Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kara Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék munkálkodásának alapján.

A múlt megidézéséhez, illetve a folyamatosság érzékeltetésére először szeretném a tizenöt év három korszakához az óra- és vizsgaterveket felvillantani a „lánykori nevén” Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola 1996-os illetve 2000-es akkreditációs anyagai alapján:

Kezdjük a négyéves nyelvoktató-tanító képzés 1189 órájával 1990-ben.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VI-II.	Óraszám
Nyelvtan	3 gyj 45	3k 45	3gyj 45	3gyj 45	3gyj 45	2sz 30			255
Nyelv- és stílus- gyakorlat	5gyj 75	5k 75	4gyj 60	4gyj 60	3gyj 45	3gyj 45	3gyj 45	3gyj 45	438
Fonetika	1gyj 15	1k 15							30
Országismeret							2gyj 30	2k 22	52
Gyermekirodalom					3gyj 45	2gyj 30			75
Irodalom							2gyj 30	2k 22	52
Módszertan				2gyj 30	3k 45	2gyj 30	1ai 15	1ai 15	131
Tanítás						3ai 45	3gyj 45	6gyj 66	156

A második korszakot az általánossá vált négyéves tanítóképzésbe ékelt idegen nyelvi műveltségterület bevezetése jelentette 1995-ben a NAT felosztásának megfelelően 939 órával.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Óraszám
Nyelvtan	2gy 30	2k 30	3gy 45	3k 45	3gy 45	3sz 45			240
Fonetika	1gy 15	1k 15							30
Nyelv- és stílus- gyakorlat	3gy 45	3k 45	4gy 60	4gy 60					210
Tantárgypedagógia					3ai 45	4k 60	2ai 30	1ai 15	150
Gyermekirodalom					2gy 30	2gy 30			60
Irodalom							3gy 45	2k 30	75
Civilizáció							3gy 45	2k 30	75
Tanítási gyakorlat									100

A jelenlegi kreditalapú képzést nálunk 2003-ban kezdtük hasonló óraszámmal, mint a VMT- képzést.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VI- II.	Kredit	Típus
Nyelvi képesség- fejlesztés	5gy 75								3	A
Nyelvi képesség- fejlesztés		5k 75							3	A
Nyelvi képesség- fejlesztés			5gy 75						3	A
Nyelvi képesség- fejlesztés				5k 75					3	A
Nyelvi képesség- fejlesztés					3gy 45				2	A
Nyelvi képesség- fejlesztés						3gy 45			2	A
Nyelvi képesség- fejlesztés							2gy 30		1	A

Fonetika	1gy 15									B
Szociolingvisztikai nyelvváltozatok			1gy 15						1	B
Üzleti nyelv			2gy 30							B
Szakmai írott kommunikáció			2gy 30						2	B
Nyelvpedagógiai kompetenciák fejlesztése					5gy 75				2	A
Nyelvpedagógiai kompetenciák fejlesztése						6gy 90			3	A
Nyelvpedagógiai kompetenciák fejlesztése							3k 45		2	A
Nyelvpedagógiai kompetenciák fejlesztése								1gy 15	1	A
Tanulástechnikák, stratégiák				2gy 30					1	A
Irodalom							2gy 30			B
Kisepika							2gy 30			B
Célnyelvi országok kultúrája							2gy 30		2	B
Rendszerező, leíró nyelvészet						1gy 15			1	A
Írott nyelvi közvetítés								2gy 30		B
Nyelvpedagógiai szaknyelv								2gy 30	1	B
Szigorlat						Sz				A

2006 őszén ismét új korszak köszönt ránk a BA és MA térnyerésével...

A nyelvvoktató-tanító képzés keretében angol, német, francia és olasz nyelvből képeztünk tanítókat. Az akkori államközi szerződéseknek és a nyugati munkaerőpiaci helyzetnek köszönhetően minden nyelvből kényelmesen el voltunk látva lektorokkal, így nagyon színes és széles autentikus palettát tudtunk nyújtani a többnyire már belépéskor nyelvvizsgával rendelkező hallgatóknak. A legsikeresebbek szép számban folytatták a főiskola után tanulmányaikat külföldi egyetemeken. Pár év alatt világossá vált, hogy ilyen hallgatói létszám olasz és francia nyelvből túlzott, ennek következtében, valamint azért, mert a gyakorló tanítás egyre nehezkesebbé vált, az olasz nyelvszakos képzést nem folytattuk tovább, francia nyelvből pedig kétévenként indítottunk évfolyamot. Ez a rendszer folytatódott aztán a VMT-képzésben is, de immáron angol és német nyelvből is csak egy-egy szemináriumi csoportban.

Első pillantásra látható a tantárgyak nevének és arányainak nagymértékű változása, de ez természetesen nem egyszerű cégtáblaátfestés volt. Évről évre tapasztalhattuk, milyen gyors a változás a hallgatók összetételében.

A pedagógus-életpálya jelenlegi amúgy sem magas társadalmi presztízse árnyékában egyre mérsékeltebb elhivatottsággal érkeztek a hallgatók, és sajnos nyelvileg is mindinkább divergáltak lettek.

A változásban megmaradt állandó elemként az első év végén a komplex alapvizsga, és a nyelvtan-szigorlat. Mivel egyre kevesebb hallgató választott idegen nyelvi szakdolgozati témát, bevezettük a szemeszter-dolgozatot, először a hetedik félév részeként, majd áttettük a hatodik félévre, és ezzel együtt a nyelvtan szigorlat szerves részévé vált. A gyermekirodalom és az idegen nyelvi tantárgy-pedagógia kezdetben külön tantárgyként, de egymástól nem teljesen függetlenül szerepelt, a VMT- képzésben nagy hangsúlyt fektettünk a két tantárgy integrálására, majd a kreditrendszerű képzésben már megnevezésében is összetartozott olyan megközelítéssel, hogy a kisiskolások idegen nyelv elsajátításában a gyermekirodalmi alkotások szakszerű didaktikai- módszertani megközelítése a legfontosabb, tehát a gyermekirodalom képezi a tantárgy-pedagógia alapját. Hasonló módon integrálódott az irodalom és az országismeret is. A kreditrendszerű képzésben új tantárgyként jelent meg a „Tanulási stratégiák” nevű modul a IV. félévben.

Az állandó változásokkal összhangban változott a tananyag, és változtak a tananyag-hordozók is. Kezdetben megpróbáltuk mindig a felfogásunk szerinti „legmodernebb” tankönyveket kiválasztani. Ez a homogén csoportokban eredményesen működött. De mivel a tankönyvpiac egyre sokszínűbb lett, az új és még újabb választás kényszere állandóan megvolt. Viszont egyre drágábbak is lettek a könyvek, és a hallgatói összetétel változásával, valamint az elektronikus adathordozók terjedésével egyre kevésbé voltak célirányosak, tehát egyre több kiegészítő anyagra volt

szükség, míg végül a stabil tankönyv iránti igény megszűnt. Ez nyilván önálló tananyag-fejlesztéssel is járt.

Mindegyik nyelvből fel tudunk mutatni vagy önálló (ISBN) tankönyvet, vagy egy-egy kompendiumot. Természetesen ezeket is folyamatosan tovább fejlesztjük. Szívesen használjuk a társfőiskolák tankönyvpiacra elérhető kiadványait.

Hogyan állunk a motivációval?

Ehhez szeretném Hans – Jürgen Krumm professzor „Tízparancsolat”-át idézni, azaz kapcsolatban, hogyan vegyük el a tanuló kedvét (>„*Wie demotiviere ich richtig?*”>).

A tanító/tanár osztálytermi hozzáállásával kapcsolatban úgy vélekedik, hogy az alábbi vélemények hangoztatása külön-külön is elég kedvszegő a tanulók számára, de mint tudjuk, a baj általában nem jár egyedül.

1. „A német különösen nehéz nyelv!”
2. „A hibák csúnya dolgok!”
3. „Minden hibát (azonnal) ki kell javítani!”
4. „Egy kis gúnyolódás és nevetgélés szárnyakat ad a tanulási hajlandóságnak!”
5. „Semmi kísérletezés!”
6. „Ami a könyvben van, nagyon fontos!”
7. „A tanulóknak nem kell mindent tudniuk!”
8. „A nyelvet egyedül kell tanulni!”
9. „Az anyanyelvnek semmi keresnivalója a német órán!”
10. „Csönd legyen a német órán!”

Annyi tehát csak a teendőnk, hogy a fentieket ne tegyük? Vagy mégsem?

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban Annette Berndt megállapítása, hogy a motiváció állandóan változik. A tanuló számára a következő tényezők lehetnek motiválóak:

- „rokonszenves tanár-személyiség”
- „személyre szóló elismerés”
- „szakmai előmenetel”
- „teljesítmény-orientáltság”
- „korai nyelvtanulási tapasztalatok”
- „felelősségvállalás a saját tanulásra vonatkozóan”
- „tanulási stratégiák tudatosítása és közvetítése”

Dörnyei Zoltán mintegy harminc motivációs stratégiát ismertet, melyeket saját szakmai tapasztalatai és a tanulás-pszichológiai kutatások felismerései alapján gyűjtött egybe a „helyes motiváláshoz”. *Három szintet különböztet meg: a nyelv, a*

tanuló és a tanulási helyzet szintjét. Mindhárom szinten kiemeli a legfontosabb tényezőket:

A nyelv szintje:

- a célnyelv kultúrája
- anyanyelvi tanárok

A tanulók szintje:

- az öntudat fejlődésének segítése
- a pozitív önértékelés támogatása
- segíteni a ráfordítás és az eredmény közötti összefüggések felismerésében
- ösztönzés a reális részcélok kitűzésére

A tanulási helyzet szintjén további három alcsoportot találunk:

1. Tanítás-specifikus motivációs tényezők

tanterv-tanulási terv
tanulási tartalmak
tananyag
kíváncsiság
tanulási tevékenységek
feladat- meghatározás

2. Tanár-specifikus motivációs tényezők

Legyen a tanár „szervező”.

A választás lehetőségével segítsük elő a tanulói autonómia fejlődését.

Visszajelzéseink (Feedback) legyenek motiválóak, inkább informáljanak, mint kontrolláljanak.

3. Csoport-specifikus motivációs tényezők

Beszéljünk a csoportban a tanulási célokról, és időnként térjünk ki a részcélok elérésére.

Az értékelésnél ügyeljünk arra, hogy az egyéni haladást emeljük ki, és kerüljük el a másokkal való összehasonlítást.

Segítsük az előremutató csoportdinamika kialakulását, a kölcsönös megismerés és megértés szellemében.

Szervezzünk minél több alkalmat az együttműködő (csoportos) tanuláshoz.

A Némettanárok XIII. Nemzetközi Kongresszusának 2005 augusztusában a mottója „Begegnungssprache Deutsch” (A német a találkozások nyelve) volt, fő témakörei pedig „motiváció”, „kihívás”, „perspektívák”.

A világ 99 országából érkezett közel kétezer némettanár (óvodától egyetemig) 44 szekcióban és különböző előadásokon, egyéb rendezvényeken találkozhatott kollégáival *Grazban*. Ebben a közegben természetes volt, hogy a német a „találkozás nyelve”. De mi a helyzet a tanulókkal? Hogyan tudják ők a német nyelvet találkozásaik során használni? Találkoznak-e egyáltalán németül beszélőkkel?

A „Heterogén csoportokban és nagycsoportokban való tanítás” szekcióban megtudhattuk, hogy Brazíliában egy tanulócsoport legalább 30 tanulóból áll heti két német óra mellett, és a tanár heti 40 órát tanít. A tanulók egy része mégis szívesen tanulja a nyelvet, részben érzelmi okok (családi kötődés), részben egy reménybeli németországi utazás érdekében. A cél elérését már portugál tanítási nyelvű német nyelvkönyv is segíti. A szekcióban értesülhettünk arról is, hogy Kamerunban az osztályteremben 80 tanuló ül, és próbálja elsajátítani a német nyelv alapjait. Mint megtudtuk, Kamerunban vagy Szenegálban egy-két afrikai anya/apa-nyelvre épül rá a francia elsajátítása már kisgyerekkortól, mivel ez a hivatalos nyelv. Az angolt tanulják első idegen nyelvként, és a továbbjutás, kiemelkedés érdekében tesznek erőfeszítéseket a német tanulás területén jól képzett, többnyire a DAAD-programok keretében Németországban doktorált honfitárs-tanárok/tanárnők vezetésével. A motiváció egyik kipróbált iránya a játékos nyelvtanulás.

Európát illetően a D-A-CH-L-országok nyelvpolitikusai számára most a német nyelv helyének újbóli meghatározása tűnik a legfontosabb feladatnak.

Az Európai Unió kibővülésével javult a DaF-helyzet, mert az újonnan csatlakozott tíz országban közel négy millióan tanulják a nyelvet iskolai keretek között. Ehlich/Krumm szerint (2004, 132) ezekben az országokban 23% tanul/beszél oroszul, 21% angolul, 17% németül és 3% franciául. Ezzel szemben a régi EU-országokban 41% tanult/beszélt angolt, és csak 10% németet. Bár ezzel a német mint idegen nyelv helyzete erősebb lett, nyilvánvaló, hogy az angol hegemonia tovább tart. A német nyelv lehetőségeit a többnyelvűségben és a nyelvi sokszínűségben lehetne kihasználni. Régi-új paradigmaként a nyelvi konstruktivizmusban rejlő lehetőségeket ajánlja Renate Faistauer, amelyben minden lényeges korábbi módszer/alapelv előnyös aspektusai érvényre juthatnak.

Hans-Jürgen Krumm az európai identitás erősítésében látja a német nyelv továbbfejlődésének útját, mivel a német nyelv és beszélői tükrözik az európai múltat és jelent, a német része az európai többnyelvűségnek, valamint ezt a nyelvet beszéli anyanyelvként a legtöbben Európában. A német, mint európai „lingua franca” tanulása-tanítása során maga Európa lehetne a központi téma, a valóságos, megértő találkozások nyelve a szomszédos országok, népek, népcsoportok, egyes emberek között.

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 1998-as ajánlásában ezt így fogalmazza meg:

„Angesichts der Herausforderungen intensiver internationaler Kooperation, angesichts der Notwendigkeit, gegenseitiges Verstehen und Toleranz zu fördern, sowie angesichts der Gefahren der Ausgrenzung von Minderheiten und in dem Bestreben, den Reichtum und die Vielfalt europäischer Kulturen weiterzuentwickeln, stellt das Ministerkomitee fest, dass den Bedürfnissen eines multilingualen und multikulturellen Europas nur dadurch Rechnung getragen werden kann, dass die Fähigkeiten

der europäischen Bürger gefördert werden, sich miteinander über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zu verständigen. Dies erfordert ein lebenslanges Sprachenlernen, zu dem ermutigt und das auf allen Ebenen des Bildungswesens organisiert und finanziert werden muss.” (Empfehlung R (98), 6)

Saját fordításban:

Tekintettel az intenzív nemzetközi együttműködés kihívásaira, tekintettel a kölcsönös megértés és tolerancia elősegítésének szükségességére, továbbá tekintettel a kisebbségek kirekesztésének veszélyeire és tekintettel arra a törekvésre, hogy az európai kultúrák gazdagságát és sokszínűségét továbbfejlesszük, megállapítja a Miniszteri Bizottság, hogy egy soknyelvű és multikulturális Európa elvárásainak csak akkor felelhetünk meg, ha elősegítjük az európai polgárok azon képességeit, hogy egymással nyelvi és kulturális határokon át megértessék egymást. Ehhez szükséges az élethosszig tartó nyelvtanulás, amire bátorítani kell, és amit az oktatásügy minden szintjén meg kell szervezni és a költségeit biztosítani kell (Ajánlás R (98), 6).

Főiskolai karunkon az egyszakos tanítóképzés már évek óta nem meghatározó szakirány.

A szociálpedagógus-képzés 1996-ban indult meg, itt nincs idegennyelv-tanítási kötelezettségünk.

A művelődésszervező szakot a tanító vagy a szociálpedagógus szakkal lehet ma már nappali tagozaton felvenni. Tanító szakpárosítás esetén a tanító szak idegen nyelvi követelményrendszere mérvadó, jelenleg 3,3,2,2 óra az I–IV. szemeszterekben.

Gyógypedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája képzésünk 2002-ben indult a tanító szakkal párosítva. Ennél is a tanító szak idegen nyelvi előírásai érvényesek.

Ebben a „lektori” nyelvoktatási formában jelenleg angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz és lovári nyelv szerepel a kínálatban. A kreditpontok megszerzésének kényszere, valamint a szűkös oktatói kapacitás miatt erős konkurenciaharc dúl a hallgatók között a bejutás érdekében. Hetente összesen húsz óra körüli óraszám-ban tanítunk. A lektori nyelvoktatás eredményessége változó, de enyhén javuló tendenciát mutat.

2001-ben indult az idegenforgalmi szakmenedzser „akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés” négy féléves képzési idővel, angol és német nyelvből heti nyolc óra általános és szaknyelv igénnyel, amelynek a szakmai nyelvvizsga a kimenete.

2002-ben kezdődött az idegenforgalmi és szálloda szakos hallgatók képzése. Ezen a szakirányon nyolc félév a képzési idő, és két idegen nyelvből kell szakmai nyelvvizsgát tenni. Ebben az esetben az óraszámok egymásra épülése a következő: 4,4,6,6, -, 6,4,-, mivel az ötödik és a nyolcadik félévben szakmai gyakorlaton van-

nak a hallgatók. Az alapkínálatban itt is az angol és a német a meghatározó, de megfelelő számú jelentkező esetén indítunk francia, spanyol vagy olasz csoportot is. Az orosz nyelvet is felkínáljuk, de eddig még nem volt elegendő jelentkező. Ahhoz, hogy a két szakmai nyelvvizsgának legyen realitása, a negyedik félév után nyelvet kell váltani a hallgatónak.

Mivel ezen a szakirányon a hallgatók jelentős része költségtérítéssel formában tanul, óriásiak a bemeneti különbségek. Ez évben a két véglet alapján, 72 illetve 125 ponttal vettünk fel ide hallgatókat. Így érthetően jelen van a heterogenitás valósága.

Milyen lehetőségekkel próbálkozunk?

Egy csoportot általában két kolléga tanít, egyikük elsősorban a szóbeli készségekre, másikuk elsősorban az írásos feladatokra helyezi a hangsúlyt.

Az első félévben megkapják a hallgatók a négy féléves tematikát a tanmenettel, tantárgyi tartalmakkal és a tanítási anyaggal (tananyagcsomag) részletesen, hogy jobban tudjanak tervezni.

Mivel általános tapasztalat, hogy általában hiányzik a tanulási stratégiájuk, így a „megismerési” szakaszt összekötjük ezen stratégiák, a tanulási technikák és a tanulási típusok idegen nyelvű megismerésével, fajsúlyosan a hallás utáni értést és arra reagálást célul kitűzve. A szemesztert vizsgaspecifikus feladatokkal zárjuk. A további szemeszterekben egyre koncentráltabban szakmai témákat és feladatokat szerepeltetünk. Ezek során lehetőség nyílik „miniprojektek” elvégzésére. A hallgatók iskolai gyakorlati foglalkozás keretében felszolgálnak a tanári étkezdében, így, esetenként a nem magyar anyanyelvű kollégáinkkal teljesen élethű helyzetben gyakorolhatják a nyelvet. Ugyanerre lehetőség van egy-egy városnézés keretében, amikor „igazi” külföldit kísérhetnek.

Eredményes cselekedtetési- és gyakorlási formáink:

Nyelvi struktúra:

- „Aufgabenblätter per Mausklick”- az ismeretek szintje spirálisan emelhető,
- szükség esetén differenciáltan ismétlés (használata egyszerű és gyors)
- „Wechselspiel” – elsősorban szóban

Nyelvhasználat:

- Társasjáték megadott nyelvi eszközökkel, dobókockával, pár- vagy kiscsoportos munkában (tanár mérgezett egér szerepben)
- Projektmunka (fogyasztható produktumok és élvezhető prezentáció)

- Autentikus videóanyagok – országismeret

Értékelés gyakran szóban, a lényeges pontokat kiemelve.

Osztályzás:

- A zárthelyi dolgozatokat mindig százalékosan értékeljük, és ehhez rendeljük hozzá a megfelelő érdemjegyet. A vizsga-reálitásra tekintettel 60%-nál kezdődik az elégséges.

A félév végén a százalékszámokat összeadjuk, és a szóbeli teljesítményekkel összesítve alakítjuk ki a végső gyakorlati jegyet. Elégtelen esetén a vizsgaidőszakban két alkalommal lehet megpróbálni pótvizsgaként javítani.

A legjobb stratégiák már a második félév végén megpróbálják letenni az egyik szakmai nyelvvizsgát. Mivel ők általában szorgalmasak is, ez többnyire sikerül.

Visszakanyarodva a tanítóképzéshez, tulajdonképpen hasonló módon, személyre szabottan próbáljuk megismertetni idegen nyelvi VMT-s hallgatóinkat is a világ szépségeivel. Fenti eljárásokon kívül a „*Tanulási stratégiák*” tantárgy keretében bővebben foglalkozunk az Európai Referenciakeret lehetőségeivel. Elvégezzük egy önértékelést a nyelvi szintek skálája alapján, majd ezt leellenőrizzük a Goethe-Zertifikat, valamint a Zentrale Mittelstufenprüfung alapján, ami, mint ismeretes, magyar viszonyok közepette equivalent a felsőfokkal, mint ahogy az idegen nyelvi VMT-s diploma nyelvi szintje is így van elismervé.

Az új tanévre pedig várjuk az újdonságokat. De addig is kutatunk, keresünk...

Irodalom

- Berndt, Anett (2002): Motivation ist nicht statisch — Motivation ändert sich. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26-2002, Stuttgart, S. 12–15.
- Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26-2002, Stuttgart, S. 16-17.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Langenscheidt
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard) Götze, Lutz) Henrici, Gerd) Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache — ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin, 2001, Artikel 88.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 30. München: Iudicium, S. 163–181.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Glosse: „Wie demotiviere ich richtig?“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26-2002. Stuttgart, S. 11.
- Wicke, Reiner (2004): Aktive Schüler lernen besser. Edition Deutsch, Klett Verlag, München
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK HELYZETE A MISKOLCI EGYETEM COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁN

KÉZI ERZSÉBET

A Comenius Tanítóképző Főiskolai Karon az idegen nyelvek oktatása a Nyelvi és Irodalmi Tanszék keretein belül folyik. Öt főállású tanerő foglalkozik az idegen nyelvek oktatásával, valamint általában két óraadót is alkalmazunk. Az angol, a német, az orosz, a francia valamint az eszperantó nyelvet oktatjuk. Angol és német nyelvből 1992 óta műveltségi területet is működtetünk.

Legfontosabb problémánk az óraszámok folyamatos csökkentése, ami a képzés színvonalát veszélyezteti. Szintén veszélybe sodorta a műveltségi területen folyó képzést az a főiskolai kari tanácsi határozat, amely kimondta, hogy 24 fő alatt nem indíthatunk csoportot. Ez a tény a csökkenő óraszám mellett komoly akadályt jelent számunkra, amelynek felszámolása érdekében a Miskolci Egyetem vezetőihez fordulunk. Véleményünk szerint ugyanis 16 főnél nagyobb létszámmal nem működtethető hatékonyan egy olyan csoport, amelyben idegen nyelvet oktatunk.

A tanítóképző intézetekben a nyelvi műveltségi területek megszervezését a tanítóképzés válságának kezelésére jó megoldásnak tartjuk, mert a végzett tanítók a demográfiai helyzet miatt nehezen találnak állást. Ha azonban a tanítóképzőkben lehetőségük volt viszonylag magas óraszámban valamelyik idegen nyelvet tanulni, és ha ez esetleg még megfelelő informatikai ismerettel is párosul, akkor jelentősen nő az esélyük arra, hogy munkahelyhez jussanak.

Csak a laikusoknak meglepő a magyar emberek idegen nyelvi ismereteit bemutató felmérés, mi szakemberek, különösen a vidéken élők, már régen tudjuk, hogy kezeletlen problémával kell szembesülnünk.

A rendszerváltás után az Oktatási Minisztérium a nyelvi műveltségi területek kezdeményezésével helyes irányba indította el a tanítóképző intézetek válságkezelő folyamatát. Ez a tevékenység azonban megtorpant. Ugyanakkor több tanítóképző főiskola tanácsában azoknak a kollégáknak a létszámaránya került túlsúlyba, akik nem támogatják a nyelvi műveltségi területek működését, így az a veszély fenyeget, hogy megszüntetik a válságból való kilábalás egyik lehetőségét. A tanítóképző intézetek tanári karában ugyanis még mindig nem ment végbe az a modernizálási folyamat, ami már tíz évvel ezelőtt is elodázhatatlan volt. Úgy tűnik, hogy ezt segítség nélkül nem vagyunk képesek megoldani. Ennek bizonyítéka az intézmények nagy részében az akkreditációs folyamat során beterjesztett alacsony óraszám is. Éppen ezért kedvező lenne, ha mind a MAB, mind pedig az OM megfelelő szak-

mai irányítással olyan irányba terelné a képzést, hogy meg tudjunk felelni a 21. század jogos elvárásainak.

Már első királyunk, Szent István is azon a véleményen volt, hogy „az egynyelvű és egyszokású ország gyenge és esendő”.¹ Első királyunk bölcs gondolatát éppen az Európai Unióba való belépés idején felejthetnénk el? Sajnos úgy tűnik, mert sok területen a nyelvoktatás érdekében tett korábbi erőfeszítéseink megtörését kell felfedeznünk. A rendszerváltás utáni külső segítség megszűnésével a hazai áldozatvállalás elégtelennek bizonyul. A mi régióinkban az idegen nyelvek oktatása még az elit iskolákban is megoldatlan.

Nagyon helyesnek tartjuk, hogy a felsőoktatási törvény tervezete biztosítja a hallgatónak a nyelvgyakorlás jogát, de ehhez hozzá kell rendelni a megfelelő anyagi erőforrást, át kell alakítani a nem idegen nyelvet tanító kollégák szemléletét.

Klebelsberg, aki sokat tett azért, hogy Magyarország önálló államként is egyenrangú része lehessen Európának, a következőket írta a helyes kultúrpolitikáról:

*„Általában meg kell látnunk az új idők jelét, mert jaj annak a nemzetnek, amelynek kultúrpolitikája csak bizonytalan léptekkel halad és nem látja azt a fő útvonalat, amelyen a világtörténelem halad előre minden évtizedben gyorsabb és gyorsabb ütemben.”*² Klebelsberg szavait mi sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Tanítványainkat a jövő formálására kell felkészítenünk, miközben a jelen problémáinak megoldását is elmulasztjuk, ha lassítjuk a tempót.

A francia nyelv kivételével, amelyet óraadó oktató tanít, minden nyelvhez kapcsolódik tudományos kutatás főiskolánkon.

Dr. Derda Istvánné és Vinnainé Vékony Márta angol szakos kolléganők elsősorban a korai nyelvoktatás problémájával foglalkoznak.

Vincze Tamás német szakos kolléga megvizsgálta a német nyelv oktatását a dualizmus korában a tanítóképzőkben. Téglás Zsolt óraadó, volt tanítványunk, Comeniusról írt német nyelvű cikket, valamint az általános iskolai nyelvoktatásban használható mondókákat gyűjtött össze és jelentetett meg egy kis kötetben.

Molnár László tanulmányaiban az eszperantó nyelv létjogosultságát igyekszik bizonyítani. Kézi Erzsébet tanulmányt írt a nyelvoktatás politikai összefüggéseiről (ÚPSz 2004. 166–171.), valamint bemutatta Klebelsberg idegen nyelvek tanítására vonatkozó koncepcióját (Valóság, 2002. 11. sz. 22–28.). Jegyzetet készítettünk hallgatóink számára Kurze Geschichte der deutschsprachigen Länder, valamint Methodik címmel.

Klebelsberg a következő szavakkal indokolja az idegen nyelvek oktatásának szükségességét:

¹ Györffy István (1977): *István király és műve*. Gondolat Kiadó, Budapest. 509. p.

² *Pesti Napló* 1929. dec. 1.

*„ma igenis hazafias kötelesség, hogy megtanuljuk a nyugati nyelveket, s minden idegen nemzethez vagy néphez a maga nyelvén szóljunk.”*³

Doktori disszertáció született a sárospataki Angol Internátus megnyitásának körülményeiről, valamint Klebelsberg Patakkal kapcsolatos tevékenységéről. A dolgozat központi témája az idegen nyelvek oktatása egy iskola sikeres profilváltásának megvalósítása, valamint nemzeti és nemzetközi érdekérvényesítés biztosítása érdekében. A disszertáció anyagát az Eötvös Kiadó könyv formájában megjelenítette.

Gulyás József sárospataki tanár a két világháború között a következő módon érvelt az idegen nyelvek tanítása mellett:

„Ha elhagyjuk hazánk szűk határait, a mi nyelvünkkel nem tudunk boldogulni. Német, francia, olasz, angol nyelv ismerete elengedhetetlen künt. Most az a kérdés, ezek közül melyik a fontosabb.

Mindenesetre első helyen a német nyelv áll. A százados érdekközösség a német kultúrával ezt javasolja. Tehát ennek a tanításánál mostani pozícióját meg kell tartanunk.

Az olasz nyelvet a politikai relációk új irányzata ajánlja. Tekintettel azonban arra, hogy iskolánk a protestáns egyházé, s az olasz protestantizmussal nincsen kapcsolatunk, ezt mi most el kellőzhetjük.

*Maradna a francia és az angol. A művelődésben a francia a szélesebb körű nyelv, de a francia protestantizmus jelenleg nem bír ránk olyan fontossággal, mint az angol. A két nyelv közül tehát, ha választani kell, az angolt választanám.”*⁴

A kérdés, hogy melyik nyelvet tanítsuk és melyik nyelvet válasszák hallgatóink, ma is időszerű. A görög és a latin nyelv oktatásának ügye már lekerült napirendről, de az angol és a német közötti küzdelem változatlanul folyik. Mivel az EU ajánlásaiban is két nyelv szerepel az anyanyelven kívül, így én mindkettőt ajánlanám. Mindkettő tanításához fűződik politikai, de gazdasági érdek is. Márpedig ezen két tényező mindig is meghatározó volt az idegen nyelvek választása során.

Nem csupán a két világháború közötti időszakban fontos feladat ez, és nem is csupán a nyugati nyelveket kell tanítanunk, a mi régióinkban fontos lenne az orosz, vagy a szlovák nyelv társalgási szintű ismerete is. Tudnunk kellene, hogy lokális érdekeinket a globalizált világban csak így tudjuk érvényre juttatni.

Napjainkban egyre több olyan szakirodalmat olvashatunk, amelyekben a korai nyelvvoktatás fontosságáról írnak. Ehhez azonban szükséges olyan tanítók képzése, akiket speciálisan erre a feladatra készítettünk fel. Ha a hallgató diplomája átvételekor nem talál munkát, akkor némi továbbképzéssel, egy idegen nyelv alapos ismeretével már sikerrel próbálkozhat a munkaerő-piacon. Ezen ismeretek nélkül

³ Emlékkönyv, Sárospatak, 1931. 98.

⁴ Gulyás József (1929): Milyen legyen a pataki gimnázium iskolatípusa? *Sárospataki Református Lapok*, 84.

azonban szinte feleslegesen tölti el a négy évet a tanítóképzőben. Ezért az idegen nyelvi műveltségi területek megtartása és továbbfejlesztése a tanítóképzők működésének létérdeke.

ÁTTEKINTÉS
AZ 1987 ÉS 2004 KÖZÖTT AZ EÖTVÖS JÓZSEF
FŐISKOLÁN VÉGZETT SZERBHORVÁT, HORVÁTSZERB,
HORVÁT ÉS SZERB, HORVÁT SZAKOS HALLGATÓK
NEMZETISÉGI KÉPZÉSÉRŐL
ÉS ELHELYEZKEDÉSÉRŐL
GORJÁNÁ CZ ZSIVKÓ

Előadásomban azért vállalkoztam a címben megnevezett nemzetiségi képzés áttekintő bemutatására, mert az 1986/87-es tanévtől dolgozom mint oktató a főiskolánkon és ennek a képzésnek aktív részese voltam, illetve vagyok.

1987-ben az addig Nyelvi és Irodalmi Tanszéken belül működő nemzetiségi tanszéki csoport önálló tanszéki státust kapott, és felvállalta a német és a szerbhorvát nemzetiségi tanító-, majd óvodapedagógus-képzést. Az új tanszék neve Nemzetiségi Nyelvi és Irodalmi Tanszék lett. Az 1987/88-as tanévtől intézményünkben a képzés palettáján új szín jelentkezett. Ettől a tanévtől indult nálunk is az eddig is folyó tanítóképzés mellett az óvodapedagógus képzés, ugyanis 1986-tól hazánkban olyan folyamat indult el, amelynek az volt a lényege, hogy a tanítóképzők vállaljanak óvóképzést is. A kecskeméti Óvónőképző Intézettel való együttműködés eredményeként a főiskolánkon elindult óvóképzés első óvodapedagógusai 1990-ben végeztek, és egyben főiskolánkon elindult az óvodapedagógusok tanítóvá átképzése képzési formája is.

Az 1987-ben megalakult Nemzetiségi Nyelvi és Irodalmi Tanszéken a szerbhorvát csoport két szerbhorvát szakos magyarországi horvát nemzetiségű oktatóval indult: Kanizsai Máriával, aki az 1985/86-os és dr. Gorjánácz Zsivkóval, aki az 1986/87-es tanévtől tanít főiskolánkon. Az 1989/90-es tanévtől egy magyarországi szerb származású oktatóval, Mándity Predrággal bővült a szerbhorvát csoport. E tanév második félévétől kezdve a csoportnak lektora is van, Sofija Košničar személyében, aki Novi Sadból jött. Annak ellenére, hogy hallgatóink legnagyobb hányada horvát származású volt, és csak kevesen szerb származásúak, volt egy-egy magyar és a vizsgált időszakban egy magyarországi német nemzetiségű hallgatónk is, és bár horvátul beszélő lektort kértünk, az akkori politikai erőviszonyoknak megfelelően szerb anyanyelvűt kaptunk. Természetesen ez is előrehaladás volt, mert nyelvileg így is erősödöttünk. A lektorok révén az anyaország sok könyvet, kazettát és egyéb segédeszközt küld a lektort fogadó intézménybe. Ami a szerbhorvát képzés külföldi kapcsolatait illeti, főiskolánknak a zombori, az újvidéki és a szabadkai Pedagógiai Akadémiával volt kapcsolata. A zombori Pedagógiai Akadémiával 1967-től, a szabadkaival 1978-tól, míg az újvidékivel 1988-tól. Szerbhorvát szakos tanítójelöltjeink Szabadkán töltötték el egy szemesztert részképzés céljából,

óvodapedagógus jelöltjeink pedig Újvidéken négy hetet. A zombori főiskolára 1-2 hétre mentek el szerbhorvát szakos hallgatóink úgynevezett pedagógiai-pszichológiai környezetismereti gyakorlatra.

Szabadkáról és Újvidékről magyar nyelvi részképzésre jöttek zömében magyar nemzetiségű hallgatók főiskolánkra. Velük elsősorban a Nyelvi és Irodalmi Tanszék foglalkozott, de a munkába valamelyest besegített a Nemzetiségi Nyelvi és Irodalmi Tanszék is. Ez utóbbi inkább csak a hallgatók fogadásával, búcsúztatásával és a szerbhorvát csoport rendezvényeire való meghívásával foglalkozott. Így például az 1989/90-es tanévben három horvátszerb/szerbhorvát szakos hallgató ment ki egy oktató kíséretével Zomborba, míg az 1990/91-es tanévben négy hallgató egy oktató kíséretével jött Zomborból Bajára egy hétre.

1989. november 8-9-én tantárgy-pedagógiai konferenciát szervezett főiskolánk, amelyre több magyarországi intézményből, valamint a Vajdaságból jöttek előadók. A Vajdaságból jött előadók legnagyobb része a horvátszerb szekció munkájába kapcsolódott be. A horvátszerb/szerbhorvát csoportban ebben az időben négy alapvető tárgyat oktattunk szerbhorvát/horvátszerb nyelven. Ezek: nyelvtan-nyelvművelés, irodalom, tantárgy-pedagógia és nemzetiségi ismeret.

Hallgatóink legnagyobb része a budapesti Szerbhorvát Gimnáziumból jött, de az 1987/88-as tanévtől már az 1983/84-es tanévben indított pécsi „Miroslav Krleža” nevet viselő Horvátszerb Gimnáziumból is, és persze más középiskolákból is. A pécsi horvátszerb gimnáziumból jött diákok a horvátszerb nyelvet használták, nem mint a többiek, akiknek nyelve akkoriban legnagyobbbrészt a szerbhorvát volt. Ezért tanszéki csoportunk is az új idők követelményeinek megfelelően a szerbhorvát csoportból horvátszerb/szerbhorvát csoport lett, ami azt jelentette, hogy arra törekedtünk, hogy horvát irodalmi nyelven tanítsunk, viszont a nyelviileg gyengébb hallgatókkal továbbra is szerbhorvát nyelvkönyvekből, mivel horvát nyelvű nyelvkönyveink akkor még nem voltak.

Az 1990/91-es tanévben a Nemzetiségi Nyelvi és Irodalmi Tanszéken indult először a négyéves tanítóképzés a német és a horvátszerb/szerbhorvát nemzetiségi szakos, illetve a német, angol idegennyelv-oktató-tanítóképzés formájában amely mintául szolgált az 1995/96-os tanévtől az általános érvénnyel bevezetésre került tanítóképzés kidolgozásához.

A volt Jugoszlávia területén bekövetkezett ismert változások lehetővé tették, hogy a horvátok nyelvüket horvátnak, a szerbek szerbnek nevezhessék. Ezt az elnevezést a Magyar Tudományos Akadémia is elfogadta, így az 1992/93-as tanévtől immár hivatalosan is a volt szerbhorvát/horvátszerb tanszéki csoport a horvát jelzőt kapta, ennek megfelelően ettől kezdve csak horvátnak tanítunk. Ez nagy könnyebbséget jelentett, mert az az idő, energia és tananyag, amelyet a szerb oldal tanítására kellett szánnunk, most mind a horvát oldalnak jutott.

A szerb tanító- és óvodapedagógus- képzést a Budai Tanítóképző vállalta el. Ez teljesen logikus lépés volt, hiszen Budapesten és környékén elég sok szerb él, így ott van szerb gyakorló óvoda és általános iskola és szerb kulturális környezet, míg Baján és környékén a szerb kulturális rendezvényeket, illetve a szerb nyelvű szentmiséket leszámítva nincs olyan intézmény, ahová hallgatóink szerb nyelvű gyakorlatra mehetnének. Az 1992/93-as tanévtől kezdve a Horvát Köztársaságból jönnek horvát anyanyelvű lektoraink. Ami a gyakorlati képzést illeti, óvodapedagógus szakos hallgatóink az Alsóvárosi ÁMK óvodájába, tanító szakos hallgatóink pedig a Szentistváni ÁMK általános iskolájába járnak horvát nyelvű szakmai gyakorlatra. Részképzésre hallgatóink az 1992/93-as tanévtől a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karára járnak, ahol egy félévet töltenek el. Jelenleg tárgyalások folynak, hogy hallgatóink a zágrábi Pedagógiai Akadémián végezzék részképzésüket, mert az jobban megfelelne profiljuknak, mint a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara.

Eddig az alábbi lektorok segítették munkánkat. Első lektorunk a szerb anyanyelvű Sofija Košničar volt, aki főiskolánkon 1990 és 1992 között tanított 2,5 évig. Az utána következő lektorok mind horvát anyanyelvűek voltak: Lahorka Škrtić 1992–1994-ig, másfél évig. Családi okok miatt az 1993/94-es tanév 1. félévének végén hagyta el főiskolánkat. Helyére egy félévre Ana Turkalj-Belušić jött. 1994–1995-ig, egy évig Ivan Dinamo Stagličić, 1995–1997-ig, 2 évig, Diana Greblički, 1997–2001 között négy évig: Davor Piskač, 2001–2004 között 3 évig Mario Berečić voltak lektoraink.

Tovább nézven a képzési formákat, az 1990/91-es tanévben a Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Tanszéken indult be először a négyéves tanítóképzés (a német és a horvát nemzetiségi szakos, illetve a német, angol idegennyelv-oktató tanító szakos képzés formájában), amely mintául szolgált az 1995/96-os tanévtől az általános érvennyel bevezetésre került négyéves tanítóképzés kidolgozásához.

1996. szeptember 1-jétől a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola és a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar Vízgazdálkodási Tagozata jogutódaként az Eötvös József Főiskola pedagógiai és műszaki fakultással integrált intézményként folytatta tevékenységét.

**Végzett hallgatónk a szerbhorvát/horvátszerb/horvát és szerb/horvát szakon
az adott időszakban**

Nappali és levelező tagozaton

1987 1988 1989 1990 1991 1992

Tanító szak

2;2 4;5 5;1 5;2 4;1 2;1

Óvodapedagógus szak

– – – 4;0 4;1 2;0

1993 1994 1995 1996 1997 1998

Tanító szak

0;0 0;0 4;0 4;0 1;0 0;0

Óvodapedagógus szak

3;0 1;0 0;0 0;0 0;0 0;0

1999 2000 2001 2002 2003 2004

Tanító szak

2;0 0;0 1;2 2;0 1;0 0;0

Óvodapedagógus szak

0;0 0;0 0;0 0;0 2;0 1;0

Ha a vizsgált időintervallumban megnézzük a szakunkon végzett hallgatók számát, csökkenő, majd stagnáló tendenciát vehetünk észre. Ez elsősorban abból adódhat, hogy a horvát szakra már nem veszünk fel olyan hallgatókat, akik a nyelvet gyengén vagy alig beszélik, hiszen a tapasztalat azt mutatta, hogy azok a tanulmányaik végére sem sajátítják el úgy, hogy azt tovább is adhassák, másrészt abból is, hogy szerb nyelvet nem tanítunk, illetve a főiskolánkra jelentkező hallgatók számának valamelyest történő csökkenésével.

A számadatok szerint a vizsgált időszakban szakunkon 69 hallgató végzett. Ebből 54-en nappali és 15-en levelező tagozaton. 53-an kaptak tanítói és 16-an óvodapedagógusi diplomát.

Ami a heti óraszámváltozást illeti, megállapíthatjuk, hogy a nappali tagozaton 1987-ben átlagban 6 óra volt, 1997-ben a tanító szakon 7,75, az óvodapedagógus szakon 5,65. A kreditrendszer bevezetésével 2002-ben a horvát tanító szakon átlagban heti 5, az óvodapedagógus szakon pedig 2,5 a nemzetiségi óraszám, vagyis a kreditrendszer bevezetésével csökkent a heti horvát nyelvű órák száma. A levelező tagozaton a félévenkénti óraszám a horvát nemzetiségi tanítói szakon a Főiskolai Tanács által 1997. december 16-án elfogadott határozat szerint félévenként 30 óra, kivéve az első félévet, amikor az 20.

Dolgozatom megírásához végeztem egy felmérést is. Az 1987 és 2003 között szakunkon végzett volt nappali tagozatos hallgatóinknak, most már diplomával rendelkező nőknek és férfiaknak kiküldtem egy kérdőívet, amelyben a következő kérdésekre kerestem választ: Mikor végeztek nálunk? Hol helyezkedtek el? Van-e lehetőségük használni a nálunk tanult nyelvet? Az irodalmi nyelvet, a tájnyelvet vagy mindkettőt használják-e? Voltak-e diplomájuk megszerzése óta a nálunk tanult nyelvből továbbképzésen? A pedagógusi pályát választották-e vagy mást? Segített-e nekik a horvát vagy a szerb nyelv ismerete abban, hogy elhelyezkedjenek? Ha iskolában vagy óvodában dolgoznak, milyen az intézmény jellege, milyen horvát, illetve szerb nyelvtudással jönnek a gyerekek az intézménybe, melyik idiómát használják a szünetben? Milyen formában tanítják a nyelvet? Ha óvodában dolgoznak, milyen csoportban, hány gyermekkel, milyen fokon sajátítják el a nyelvet az óvoda végéig?

Az elküldött kérdőívek közül körülbelül 1/3 jött vissza kitöltve. A válaszok a következőképpen foglalhatók össze:

A nemzetiségi anyanyelv ismerete segített nekik abban, hogy munkahelyük legyen. Ami a horvát nyelv használatát illeti, csak azok válaszoltak a kérdőívre, akik a horvát nyelvet használják a munkahelyükön, hivatalosan általában az irodalmi nyelvet használják, a magánéletben, az iskolai szünetekben pedig a legtöbb helyen a tájnyelvet. Az óvodákban az egyiket és a másikat is. Mondhatjuk, hogy a nagyobb városokban levő óvodákban és az iskolákban a szünetekben is az irodalmi nyelv a jellemző.

A legtöbb nálunk végzett továbbképezte magát, általában nemzetiségi területen. Arra a kérdésre, hogy milyen horvát nyelvtudással érkeznek a gyerekek az általános iskolába, a válaszok általában a következők: semmilyen nyelvtudással átlagban a gyermekek 40%-a, gyenge nyelvtudással 20%-uk, közepessel 30%-uk, jó nyelvtudással a gyermekek 26%-a.

A legtöbb helyen a horvát nyelvi órák be vannak építve az órarendbe.

Ami az óvodapedagógusokat illeti, a visszaérkezett kérdőívek szerint egy óvónő dolgozik nemzetiségi, egy kétnyelvű (magyar és horvát), egy, pedig magyar nyelvű óvodában. Ami az óvodába kerülő gyermekek nyelvtudását illeti, az az óvónő, aki a nemzetiségi óvodában dolgozik, azt írja, hogy csak a gyermekek 10%-a jön horvát nyelvi tudással, a másik, aki a kétnyelvű óvodában dolgozik, azt állapítja meg, hogy szinte senki sem hoz semmiféle horvát nyelvtudást. Átlagban az óvoda befejezése után a gyermekek 40%-a tudja a nemzetiségi nyelvet úgy-ahogy használni.

Természetesen a két adat alapján nem lehet megbízható következtetést levonni, de valami jelzést mégis.

Summa summarum:

A kérdőíveken kapott információk alapján megállapíthatjuk, hogy érdemes tanulnunk, továbbfejlesztenünk azt a nyelvet, amelyet a szülői házból hozunk. Vagy ha már nem hozzuk, akkor a nulláról megtanulnunk. Egyébként is tanuljunk idegen nyelveket, nemcsak azért, mert ahogyan a közmondás mondja: „Ahány nyelvet tudsz, annyit érsz.”, hanem az elhelyezkedés miatt is, a lehetőség miatt, hogy egy másik vagy több másik kultúrát is megismerhetünk és magunkévá is tehetjük, hogy aztán másoknak is adhassunk belőle, hogy hidak lehessünk kultúrák, népek, emberek között.

Ami az óvodát és az iskolát illeti, ezeknek az intézményeknek igen nagy a szerepük, mert a sok vegyes házasság miatt és általában a kisebbségi sorsból fakadó asszimiláció miatt a szülők egyre nehezebben tudják átadni nemzetiségi nyelvüket. Így az óvodára és az iskolára, vagyis a pedagógusokra hárul az a megtisztelő és ugyanakkor nem könnyű feladat, hogy a gyerekekkel megtanítsák szüleik anyanyelvét, tudván, hogy ha nem építhetnek a gyermekek által otthonról hozott nyelvre, amely többnyire tájnyelv, akkor az elvárandó siker sem lesz olyan, amilyen után a szülők óhajtoznak.

Irodalom

Eötvös József Tanítóképző Főiskola Évkönyve. Baja, 1986-1991; Baja, 1991

Eötvös József Tanítóképző Főiskola Évkönyve 1991-1996. Baja, 1996

Eötvös József Főiskola Évkönyve 1996–2000. Baja, 2001

Tantárgy-pedagógiai kutatások. A Művelődési Minisztérium Felsőoktatási és Kutatási Főosztályának és a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolának Kiadványa. Baja, 1990.

A MAGYARORSZÁGI NÉMETEK OKTATÁSI HELYZETE

MÁRKUS ÉVA

Bevezetés

A kisebbségi oktatáshoz fűződő jog a kisebbségeket megillető kulturális autonómia egyik legfontosabb láncszeme. A kisebbségi oktatás megvalósítása egyik alapvető feltétele az önazonosság – egy adott közösség nyelve, hagyományai és egyéb kulturális értékei – megőrzésének. Az oktatás szerepe azért is kulcsfontosságú, mert még egy kevésbé asszimilálódott közösségben felnövő gyermek sem képes boldogulni pusztán az „otthonról hozott”, a családon belül beszélt, sokszor archaikus anyanyelven: a korszerű, az európai követelményeknek és általában a modern társadalomnak megfelelő nyelvismeret elsajátítása csak iskolarendszerű képzés útján biztosítható¹.

A magyarországi németek nyelvhasználata

2001-ben a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a német nemzetiségi népesség becsült száma 200 000 – 220 000 fő. Ezzel szemben a népszámlálási adatok szerint Magyarországon 1990-ben 37 511 fő, 2001-ben 33 792 fő vallotta magát német anyanyelvűnek, és 1990-ben 30 824 fő, 2001-ben pedig 62 233 fő német nemzetiségűnek. 2001-re 54%-kal többen vallották magukat német nemzetiségűnek, mint német anyanyelvűnek, ami az utóbbi tíz év társadalmi-politikai folyamatainak tudható be, és ami erőteljes nyelvi asszimilációra utal. Még két adat ehhez: 2001-ben 88 416 fő tartotta úgy, hogy kötődik a német nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz, és 53 040 fő nyilatkozott úgy, hogy családi és baráti körében használja a német nyelvet.

A német nyelv 1945 óta gyakorlatilag majdnem kizárólag iskolai nyelvként, ill. az idősebb generáció nyelveként létezik. A magyarországi németek — gyakran a jó német nyelvtudás ellenére is — egymás között formális és informális helyzetekben is magyarul beszélgetnek. Kérdés, hogy az iskola átveheti-e a családok szerepét a nyelvi szocializációban. A magyarországi némettanárok a tanítási szünetekben általában magyarul beszélnek diákjaikkal.

¹ Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2004-es beszámolójából.

Törvényi háttér

Az 1993. évi a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvény II. fejezete az egyéni kisebbségi jogok között említi, hogy: *A kisebbséghez tartozó személynek joga van: a) anyanyelvének, történelmének, kultúrájának, hagyományainak megismeréséhez, ápolásához, gyarapításához, továbbadásához, b) részt venni az anyanyelvű oktatásban és művelődésben.*

A kisebbségek önkormányzatairól szóló IV. fejezet kimondja, hogy a *helyi kisebbségi önkormányzat (...) intézményt alapíthat és tarthat fenn, különösen: a) a helyi közoktatás (...) területén.* Ennek gyakorlati megvalósítása azonban akadályokba ütközik. A kisebbségi önkormányzatok a közoktatási intézmények létrehozásához és működtetéséhez nem rendelkeznek megfelelő anyagi forrással. A IV. fejezet kimondja továbbá, hogy: *A kisebbségi oktatás törzsanyagának kialakításában – a felsőoktatás kivételével – az érintett országos önkormányzatot egyetértési jog illeti meg.* Egyazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szülőjének kérése esetén kisebbségi osztály vagy tanulócsoport indítása kötelező. Az anyanyelvű vagy anyanyelvi oktatás többletköltségét az állam, ill. a helyi önkormányzat viseli. A kisebbségek anyanyelvű, anyanyelvi oktatásához az anyanyelvű pedagógusok képzésének biztosítása állami feladat.

Magyarországon három formája létezik a kisebbségi nyelv oktatásának:

- az anyanyelvű/tannyelvű,
- a kétnyelvű oktatás, és
- a nyelvoktató forma.

Az első típus, ami a nyelv és identitás megőrzése szempontjából a legmegfelelőbb lenne, a magyarországi németek számára gyakorlatilag nem biztosított. A kétnyelvű oktatási forma létezik, de komoly gondokkal küzd a tanárhiány miatt, ui. a tanárképzés a német nyelvű szakoktatáshoz nem biztosított.

Statisztikai adatok

Német nemzeti kisebbségi nevelés, oktatás nappali tagozaton²:

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Gimnázium	Szakközépiskola	Felsőoktatási intézmények
1999/2000	14 141	46 254	1 699	279	0
2001/2002	13 423	39 692	2 685	601	167
2002/2003	13 333	41 026	2 302	643	163
2003/2004	14 547	46 665	2 188	631	246
2004/2005	14 735	46 722	2 133	508	331

Részletezett adatok:

1999/2000:

263 német kisebbségi óvodában összesen 14 171 gyermek tanult. 2265 fő tannyelvű csoportban, és 11 906 fő kétnyelvű csoportban.

284 német kisebbségi általános iskolában összesen 46 254 diák tanult. Ebből 758 diák tannyelvű, 4911 fő kétnyelvű, és a túlnyomó többség, 40 585 diák nyelvvoktató iskolában.

2001/2002:

Német egynyelvű gimnázium nincs, 19 német kétnyelvű kisebbségi gimnáziumban 653 diák tanult, 5 német nyelvvoktató kisebbségi gimnáziumban 204 diák tanult, összesen 857 fő.

Egynyelvű német kisebbségi szakközépiskola nem létezik, 1 kétnyelvű kisebbségi szakközépiskolában 245 diák tanult, 5 nyelvvoktató kisebbségi szakközépiskolában pedig 463 diák, összesen 708 fő.

Az adatokból jól látszik, hogy a kisebbségi oktatás nagy hiányossága a szakképzés területén jelentkezik. Az általános iskolát végzett nemzetiségi tanulók magyar oktatási nyelvű szakközépiskolába kerülve elveszíthetik nyelvtudásukat és az általános iskolában megszerzett nemzetiségi identitásukat.

² Forrás: www.om.hu

A német nyelv speciális helyzetéből, presztízséből következően nem csak német nemzetiségi diákok vesznek részt a nemzetiségi oktatásban, hanem más kisebbséghez tartozók ill. a többségi nemzethez tartozók is.

A kisebbségi oktatás céljai

A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata (MNOÖ) koncepciója szerint a kisebbségi oktatás elsődleges célja az identitás megőrzése ill. tudatosítása. A kisebbségi oktatásban törekedni kell a német standard nyelv írott és beszélt formájának megértésére és aktív használatára, de a modern német nyelv néhány variánsának ill. a még létező magyarországi német nyelvjárások elsajátítására is. E szubkultúra kultúrájának, szokásainak, népköltészetének, néprajzának és népzenejének ápolására és megtartására. Ezen kulturális hagyományok alapjain lehet egy új, a multikulturális Európának megfelelő magyarországi német identitás szilárd alapjait lerakni. A multikulturális társadalom értékeinek a kifejezésén keresztül lehet toleranciára, a másság elfogadására, az interkulturális megértésre nevelni. Megfelelő helyet kell kapnia a többségi nemzet és a kisebbség kultúrájának, történelmének ill. az országismeretnek.

A jelen oktatási, nevelési rendszer hiányosságai

Az óvodába és az általános iskolába a gyermekek többsége (anya)nyelvtudás nélkül érkezik. A szülők és az óvodapedagógusok egy része tart a német egynyelvű ill. a kétnyelvű oktatás esetleges (képzelt) hátrányaitól, miszerint ez az oktatási forma a gyermekek pszichés és nyelvi fejlődését negatív irányban befolyásolná. Kevés a nyelvilag és módszertanilag megfelelően képzett óvodapedagógus, aki a gyermekek egy- ill. kétnyelvű oktatását biztosítani tudná. Az óvodai nemzetiségi nevelés alapvető célja, hogy a gyerekek német és magyar nyelvtudása közötti különbségeket az iskolába kerülésig kiegyenlítse. Kíváncsú lenne, hogy a gyerekek iskolakezdésre ugyanolyan jól tudják magukat magyarul és németül is kifejezni.

Az MKM 32/1997. miniszteri rendelet két nevelési formát engedélyez az óvodában: a kétnyelvű nevelést és a kizárólag a kisebbségi nyelven történő nevelést. 1999. szeptember 1-jétől a nyelvoktató nevelés nem lehetséges a kisebbségi óvodákban.

A MNOÖ támogatja a kétnyelvű nevelési formát, de szeretné megkönnyíteni az átmenetet az egynyelvű német nevelési forma felé. Így lehetne támogatni a gyermekek nyelvi fejlődését, ami talán helyettesíthetné a német anyanyelvű családi környezet hiányát, és lehetőséget nyújtana egy német nyelvű szocializációra. Az

óvodapedagógusi állások alulfizettségük miatt nem eléggé vonzóak, ezért a jó nyelvi képességű óvodapedagógusok és tanárok inkább a gazdasági életben helyezkednek el. A kétnyelvű oktatás bevezetését tovább hátráltatja még a nem kielégítő tankönyvellátottság, a megfelelő taneszközök hiánya.

Az általános iskolákban a nyelvoktató forma nem felel meg az effektív kisebbségi oktatás kritériumainak. Az ilyen iskolákban végzett tanulók jelentős része nagyon szerény képességekkel rendelkezik német nyelvtudás terén. A fenti statisztikai adatokból nyilvánvaló, hogy a diákok túlnyomó többsége (több mint 40 000 diák) ilyen típusú iskolában tanul. A kétnyelvű iskolák száma erősen lecsökkent az MKM 32/1997. miniszteri rendelet óta, ami 1998. szeptember 1-jén lépett életbe, ui. az iskolák nem képesek megfelelni az ebben lefektetett szigorú követelményeknek. A legtöbb kisebbségi általános iskola a nyelvoktató típust választotta. Részben a szaktanárhiány miatt, kevés a megfelelő (szak)nyelvtudással bíró tanerő, részben a szülők azon félelme miatt, hogy gyermeküket az általános iskola és gimnázium lezárása utáni továbbtanulás során hátrányok érik. A szaktantárgyak felvételi vizsgálója ui. Magyarországon kizárólag magyarul történik, ami hátrányt jelent, mert a magyar nyelvű kifejezőkészség hiányosságai a felvételi bizottság szemében tudáshiányként jelennek meg. Jó volna elérni, hogy a kisebbségi tanulók a felvételi vizsgát anyanyelvükön tehessek le.

A MNOÖ célja az egynyelvű német kisebbségi oktatás bevezetésének támogatása, amelyhez a kétnyelvű iskolákon át vezet az út. Ezért támogatandók azon iskolák, amelyek a kétnyelvű oktatást be kívánják vezetni, ill. meg kívánják tartani. A tanárhiány leküzdésére megoldást jelenthetnek a mobil tanárok, ill. a kistérségi, iskolák közötti megállapodások.

Az aktuális helyzet az óvodákban

Az óvoda a kisebbségi nevelés jelentős láncszeme. Ez pótolhatja a családban többnyire elveszett nyelvi közeget. Ennek ellenére a nemzetiségi óvodai nevelésnek még szakfeladati száma sincs. Nincs meghatározva, hogy milyen minőségi kritériumok mentén nevezheti magát egy intézmény kétnyelvű nemzetiségi óvodának. A minőségbiztosítást nem az adott nemzetiség szakértői végzik; szigorítani kell a szakértői listára kerülés feltételeit is³.

Az MKM 32/1997. miniszteri rendelet két nevelési formát engedélyez a kisebbségi óvodákban:

- a kétnyelvű nevelést,
- a kizárólag a kisebbségi nyelven történő nevelést.

³ Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2002. évi jelentéséből.

A magyarországi német gyerekek túlnyomórészt német nyelvtudás nélkül kerülnek óvodába, ui. a családban nincs lehetőségük a nemzetiségi nyelv elsajátítására. Ezt a feladatot az óvodának kellene átvállalnia. 2000-ben 263 német kisebbségi óvodában összesen 14 171 gyermek tanult. 2265 fő tannyelvű csoportban, és 11 906 fő kétnyelvű csoportban. 623 óvodapedagógus látta el a nevelési feladatokat, közülük 148 nem rendelkezett nyelvi képzettséggel, 121 fő pedig nyelvvizsgával „tanított”.

Az óvodákban ennek megfelelően a következő nyelvi foglalkozás típusok alakultak ki: vannak német nyelvi foglalkozások, 1-2 alkalommal hetente, melyek egyenként kb. 20 percesek. A gyerekek megtanulnak néhány dalt, rímeket, kiszámológát németül, közel 300 szót, kifejezést, de gyakorlatilag nem értenek, és nem beszélnek németül. Létezik egy másik típus Baranya megyében, az ún. „német” óvodák. A hét négy napján a teljes óvodai személyzet minden helyzetben németül beszél a gyerekekkel. 1990-ben 8 ilyen óvoda létezett. Egy következő típus az 1994 óta ismert soproni óvodai modell: két óvodapedagógus foglalkozik kezdetben a gyerekekkel, egy német és egy magyar, utóbbi azonban fél, egy év leteltével kiválik a csoportból, melyet így egynyelvűként visznek tovább. Az egyik Győr-Moson-Sopron megyei német önkormányzat „Egy személy — egy nyelv” címmel indított óvodai programot, amelynek keretében Ausztriából jár át egy óvónő az óvodába, amelynek költségeit két osztrák kisváros önkormányzata, valamint a kisebbségi önkormányzat fedezi.

A Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja óvodája a kilencedik nevelési évét kezdte. Az óvoda befogadóképessége 100 fő, de a túljelentkezés, az óriási szülői érdeklődés miatt 107 gyermek kezdte meg óvodás éveit idén szeptember 1-jén. A Szivárvány és a Katica csoportokban az „Eine Person — eine Sprache” modell szellemében folyik a munka. A személyi feltételek biztosítottak minden gyermekcsoportban. (A Katica csoportban fél évig egy német főiskolás fiatalember végzi pedagógiai gyakorlatát). Az óvoda az Eötvös József Főiskola német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatóinak gyakorlóhelye. A II. évesek a Katica, a III. évesek a Szivárvány csoportban végzik gyakorlatukat a szakvezető óvónő irányításával.

Nagy gond a nemzetiségi óvodapedagógus-képzés. Kb. 120 óvodapedagógusra lenne szükség becslések szerint a nemzetiségi óvodákban, és maximum 30 főt képesnek, melyek jó része az alacsony fizetés miatt más szakmákban helyezkedik el.

Az aktuális helyzet az általános iskolákban

2000-ben 284 német kisebbségi általános iskolában összesen 46 254 diák tanult. Ebből 758 diák tannyelvű, 4911 fő kétnyelvű, és a túlnyomó többség, 40 585 diák

nyelvoktató iskolában. A legrégebbi német nemzetiségi iskolák Katymáron (1890), Bácsbokodon (1921), Dunabogdányban (1936), Máriahalmon (1947), Szederkényben (1948), Mecseknádasdon (1951), Császártöltésen (1952), Hajóson (1952), Hartán (1952), Ikladon (1952), Taksonyban (1952), Nemesnádudvaron (1953), Lánycsókon (1955) és Herenden (1956) működnek⁴.

A német nyelvoktatásnak három formája alakult ki a nemzetiségi általános iskolákban:

- a hagyományos típus: heti 5 németóra,
- a kétnyelvű oktatási forma: heti 10-15 órában (ezeket az iskolákat kétnyelvűnek is nevezik),
- és a harmadik típus az emelt óraszámú német nyelvoktatás: az első három évfolyamban heti 3 németóra, 4.-8. osztályig pedig heti 6 órában folyik a német nyelvoktatás.

A nyelvtanuló csoportok átlagos létszáma 2004-ben a MNOÖ felmérése szerint 11 fő. Az iskolák túlnyomó többségében 8–16 diák tanul egy csoportban. Az első, hagyományos típushoz tartozó „nemzetiségi” iskolák tulajdonképpen magyar iskolák, melyek egyes osztályokban a németet mint idegen nyelvet oktatják, a diákok nyelvtudása nem kielégítő. A kétnyelvű iskolák olyan nemzetiségi iskolák, ahol egyes osztályokban két nyelven folyik az oktatás: bizonyos tantárgyakat, — a MNOÖ 2004-es felmérése szerint ezek a következők: ének-zene, történelem, földrajz, környezetismeret, népismeret, természetismeret, rajz, az iskolák kisebb számában a biológia, testnevelés, technika, matematika, fizika és az osztályfőnöki óra — németül tanítanak. A diákok ebben az oktatási formában jól megtanulnak németül. Sajnos nem képesek nemzetiségi közép- vagy szakiskolákban továbbfolytatni tanulmányaikat, ui. ezek száma nagyon csekély. Néhány próbálkozástól eltekintve nem folyik nemzetiségi oktatás a szakközép- és a szakmunkásképző iskolákban. A kisebbségek számára is sokszakmási képzési rendszert kellene kínálni, mivel a korosztály jelentős része ilyen intézményekben folytatja tanulmányait. Meg kellene teremteni a nemzetiségi nyelven folyó szakképzés lehetőségét, hogy a kisebbségi közösségek számára „ne vesszenek el” azok a 8 osztályt végzett fiatalok, akik nem nemzetiségi gimnáziumokban tanulnak tovább.

A nemzetiségi oktatás személyi és tárgyi feltételeivel összefüggő gondok

Az oktatási intézmények többsége csak a nyelvoktató kisebbségi oktatást tudja megszervezni. A kétnyelvű oktatás bevezetésével több helyen is próbálkoztak, an-

⁴ A megalakulásuk éve a név után zárójelben található.

nak feltételeit azonban hosszabb távon, folyamatosan nehéz teljesíteni, mivel a szaktantárgyak oktatására nincsenek nemzetiségi nyelven is oktatni képes pedagógusok. Nem folyik olyan nemzetiségi tanárképzés, mely lehetővé tenné a közismereti tantárgyak nemzetiségi nyelven történő tanítását. A német nyelvet jól beszélő nemzetiségi pedagógusok pályaelhagyása – az alacsony közalkalmazotti fizetés és a nyelvpótlék problémája miatt – gyakori jelenség. A nemzetiségi pedagógusok túlterheltségével és többletmunkájával nem arányos anyagi megbecsültségük. Az alacsony keresetek miatt a nyelvet beszélő, tanári diplomával rendelkezők közül egyre többen helyezkednek el a versenyszférában. A probléma megoldása érdekében anyanyelvű vendégtanárokat alkalmaznak. Egy iskolában vendégtanárok oktatják a szaktantárgyakat, gondot okoz azonban, hogy az Ausztriából érkező vendégtanárok alkalmazásához szükséges pénzügyi források nincsenek folyamatosan biztosítva az intézményekben.

Összességében a kisebbségi tankönyvellátás sem megoldott. Bár bővült a tankönyv kínálat, de bizonyos évfolyamokon a nemzetiségi oktatás egymásra épülő tankönyvcsaládjai, továbbá az adott kisebbség nyelvén írt – a szaktárgyak tanításához szükséges – tankönyvek hiányoznak. A tankönyvellátás mellett nagyon fontos lenne a nemzetiségi iskolák megfelelő módszertani anyagokkal, szemléltető eszközökkel történő felszerelése. A tankönyveken túl a nemzetiségi oktatás egyéb taneszközeit is korszerűsíteni kellene a minőségi képzés biztosítása érdekében⁵.

Finanszírozási gondok

A oktatási-nevelési intézmények vezetői a fenntartó önkormányzatoktól általában nem kapnak részletes tájékoztatást az intézményük pénzügyi háttéréről. A kiegészítő normatívát minden kisebbségi oktatást végző intézmény megkapja, de ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a települési önkormányzat az intézmény önkormányzati támogatását a kiegészítő normatíva összegével csökkenti. Így előfordulhat, hogy a nemzetiségi oktatási-nevelési intézmény összességében kevesebb támogatást kap a települési önkormányzattól, mint a többi oktatási intézmény a településen⁶.

2005-ben a Magyar Közlönyben megjelent az egységes részletes követelményrendszer a magyarországi német nemzetiségi iskolák számára. Pl. ország- és népismeret tantárgyból a 4. évfolyam végére egy diáknak ismernie kell lakóhelye régi épületeit, növények, állatok és rokonsági fokok tájnyelvi elnevezését, népszokásokat, rímeket, dalokat, közmondásokat. A 6. évfolyam elvégzése után ismernie kell a

⁵ Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2002. és 2003. évi jelentéséből.

⁶ Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2003. évi jelentéséből.

magyarországi németek fő települési területeit, a németek betelepülésének okait, a germánok legfontosabb isteneit, legalább egy germán mondát, a helyi nyelvjárás hangtani és lexikai sajátosságait, a régi konyha legfontosabb bútordarabjait, régi ételeket, ruhadarabokat. A 8. évfolyam végén fel kell tudnia sorolni egy diáknak a Magyarországon élő nemzetiségeket és legfontosabb jogaikat, a Magyarországon beszélt három nyelvjárási csoportot és ezek legfőbb jellemzőit, három német származású magyar művészt és az ő főművéket, a legismertebb régi ünnepi ételeket, és az ünnepi viselet legfontosabb darabjait.

Ezeket a követelményeket az iskolák beépíthetik saját helyi tantervükbe. A nemzetiségismeret tantárgy a hivatalosan szabályozott formája ezen nemzetiségi tartalmak közvetítésének, heti 1 órában. A MNOÖ 2004-es felmérése szerint ezt a tantárgyat az iskolák többsége más tantárgyakba integrálva tanítja, csak kis százaléuk, becslések szerint kb. 16% önálló tantárgyként. A tantárgy célja a nemzetiségi identitás erősítése és ismeretanyag átadás, ui. a diákok a családjukban nem mindig találkoznak a nemzetiségi hovatartozás érzésével, ezért ennek kialakítása a tanárookra hárul.

A bajai Magyarországi Németek Általános Művelődési Központjában Ungarn-deutsches Bildungszentrum Baja (UBZ)⁷ jelenleg működő intézményegységek:

- Óvoda,
- Általános Iskola,
- Gimnázium,
- Kollégium,
- Továbbképző Intézet,
- Közművelődési intézményegység.

Az MNÁMK a III. Béla Gimnázium német nemzetiségi tagozataként kezdte működését — az 1956/57. tanévben — 1 osztállyal. Minden tantárgyat német nyelven tanítottak kivéve a magyar nyelv és irodalmat. 1959. március 3-án az iskola a Német Nyelvű Gimnázium néven önálló intézménnyé vált. Az eddigi teljes németnyelvűséget fokozatosan váltotta fel a kétnyelvűség. 1960/61-es tanévtől a reáltárgyakat magyar, a humán tárgyakat német nyelven tanították. 1960. október 29-én a Német Nyelvű Gimnázium felvette a Frankel Leó nevet. 1972-ben megkezdtek a Frankel Leó Német Nyelvű Gimnázium önálló épületének építését, melyet a tanulók és a nevelők 1976-ban vettek birtokukba. Az iskola ekkor 6 tanteremmel, 2 nyelvi teremmel, 2 természettudományi előadóval, szertárral és nevelői szobával rendelkezett. Lehetővé vált párhuzamos osztályok indítása. 1981. szeptember 1-jén kettő első osztály indult. Az 1988/89-es tanévtől az úgynevezett 0. évfolyam indult, melynek célja a német anyanyelv visszaszerzése, magasabb szinten történő elsajá-

⁷ Forrás: www.mnamk.hu

títása. 1990. szeptember 1-jén a Frankel Leó Német Nyelvű Gimnázium a — német-magyar közös finanszírozással megépült — Magyarországi Németek Általános Művelődési Központ jelenlegi gimnáziumi épületében kezdte meg működését, 9 gimnáziumi osztállyal. A Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja 1991-ben sportsarnokkal bővült, majd 1993-ban az új kollégiumot vették birtokukba a diákok. 1995. június 14-én a már teljesen elkészült intézmény átadási ünnepségére került sor.

A Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja sokoldalú tevékenységével az itt élő németek hagyományainak, kultúrájának és nyelvének ápolását szolgálja. Politikai, kulturális és tudományos rendezvények központja, de találkozóhely is, ahol szívesen látott mindenki, aki érdeklődik a német nyelv, kultúra és az európai gondolatiság iránt.

A MNÁMK Általános Iskolája egy kétnyelvű nemzetiségi iskola, amely magas szinten közvetíti a magyar, a német, valamint a magyarországi német kultúrát. A kétnyelvű oktatás azt jelenti, hogy a tanórák 50%-ában német nyelven folyik a tanítás. A nevelő-oktató munka elsődleges célja a német nyelv olyan fokú megtanítása, amely kommunikatív nyelvi kultúrát eredményez, és a tanulókat felkészíti a középiskolai tanulmányokra. A Köznevelési Törvény értelmében a tanterv teljesítéséhez a tanulók kötelező óraszámát 10%-kal emelték meg minden évfolyamon.

Az 1–2. osztályban a németórákon játékos formában, változatos módszerekkel szerettetik meg a tanulókkal a nyelvet. Megkezdődik a matematika, természetismeret, és két készségtárgy kétnyelvű oktatása. 3–4. osztályban a fent említett tantárgyak kétnyelvű oktatása folytatódik. 5–6. osztályban a matematika, történelem, természetismeret illetve két készségtárgy kétnyelvű. 7–8. osztályban a matematika, történelem, fizika, földrajz és két készségtárgy kétnyelvű. Alsó tagozaton a tanulók játékos módszerekkel ismerkednek meg a tantárgyi fogalmakkal német nyelven is. Felső tagozaton témakörök előre tervezett tananyagai kerülnek német nyelvű feldolgozásra. A német nyelven feldolgozott tananyag számonkérése is német nyelven történik. A tanulók képesek a tananyag megismerésére, megértésére és alkalmazására német nyelven is. A nyelvtanítás eredményességét szolgálják a legkorszerűbb technikai eszközök: nyelvi módszertani anyagok, nyelvi játékok, oktatóprogramok. A német nyelv gyakorlásának további lehetőségét a nyári német nemzetiségi olvasótábor is biztosítja. Diákcsera programok, német és angol nyelvű levelezés, projektek, nemzetiségi napok bővítik a tanulók nyelvi és interkulturális tudását. A nemzetiségi hagyományok ápolása is fontos feladat. Német nyelv és irodalom órákon, hagyományörző szakkörökön ismerkednek meg a növendékek a máig megőrzött népszokásokkal, a német nemzetiség életmódjával, művészetével.

A végzett diákok legnagyobb része az intézmény gimnáziumában tanul tovább, ahol az országban egyedülálló módon a magyarországi érettségi mellett a Németországi Szövetségi Köztársaság nemzetközi elismertségű érettségi bizonyítványát is megszerezhetik.

Minden alsós osztály számára szerveznek napközis csoportot, amelyekben a német szakos napközis nevelők segítik a hatékony, nyugodt felkészülést a kétnyelvű tanórákra is. A nevelő-oktató munkát a diákközpontúság jellemzi. Fontos, hogy a tanulók megértsék a tananyagot, ezt cselekedtetéssel, csoportmunkával, modern módszerek alkalmazásával biztosítják. Ezáltal fejlődik a tanulók önállósága, felelősségtudata, együttműködési készsége. Az általános iskolát magyarországi német diákok látogatják, de kapui nyitva állnak más nemzetiségek és a magyar lakosság előtt is.

A pécsi Koch Valéria Óvoda, Általános Iskola és Középiskola Valeria Koch Kindergarten, Grundschule und Mittelschule⁸ 2004-ben vette fel a fiatalon elhunyt magyarországi német költőnő, pedagógus és filozófus, Koch Valéria nevét. 1993 óta működik a magyarországi németek számára létesült Magyar–Német Nyelvű Iskolaközpont gimnáziuma. Az intézményhez tartozik még két német nemzetiségi óvoda is, a Szőnyi utcai és a Dugonics utcai. Az intézmény a Magyarországi Németek Országos Önkormányzata fenntartásában működik.

Pécsett a 60-as években négy nyolcosztályos általános iskolában indult meg a tagozatos német oktatás. 1983-ban a Belvárosi Iskolában a tagozatos németoktatást az ún. nemzetiségi német nyelvoktatás váltotta fel: a nyelvoktatás már az első osztályban megkezdődött. 1986-ban a kétnyelvű oktatás is megkezdődött. 1989-ben a nagy érdeklődésre való tekintettel párhuzamos osztály indul kétnyelvű programmal. A szülők és német nyelvtanárok kezdeményezésére megindult a nemzetiségi iskola szervezése. Pécs Város Önkormányzata elhatározta, hogy a Tiborc Utcai Általános Iskolában a magyarországi németek részére nemzetiségi iskolát alapít. Ennek az iskolának a tanulólétszáma ugyanis nagymértékben csökkent, ezen kívül itt rendelkezésre állnak a bővítéshez szükséges építési területek. 1991–92-ben 7 némettanár a kétnyelvű osztályokkal a Belvárosi Általános Iskolából a Tiborc Utcai Általános Iskolába települt át. Az önkormányzat határozata értelmében a Tiborc Utcai Általános Iskola fokozatosan alakult át kétnyelvű iskolává. 1993-ban Pécs Város Közgyűlése határozatot hozott a Magyar–Német Nyelvű Iskolaközpont alapításáról, amelynek fenntartója a város, és amely 8 osztályos általános iskolából és 4 osztályos gimnáziumból áll. 1998-ban az iskolaközpont kb. 750 tanulóval és 60 tanárral teljesen kétnyelvű lett. Vannak tannyelvű osztályaik is. Testvériskolai kap-

⁸ Forrás: www.dus.sulinet.hu

csolatot tartanak fenn német, osztrák és dán gimnáziumokkal. Az Oktatási Minisztérium felkérésére az iskola néhány tanára kidolgozta 2000-ben a német nemzetiségi oktatás kerettantervét. A Koch Valéria Kollégiumot Valeria-Koch-Schülerwohnheim (www.dus.sulinet.hu) 2003-ban adták át.

Az aktuális helyzet a középiskolákban

A 2004/2005. tanévben 2 133 diák folytatta tanulmányait német nemzetiségi gimnáziumokban, és 508 fő szakközépiskolákban, összesen 2641 fő.

2005-ben Magyarországon 22 német nemzetiségi középiskola működik a MNOÖ nyilvántartása szerint, melyek között nem találunk egynyelvű német iskolát⁹, többségükben kétnyelvűek, de a nyelvoktató forma is megtalálható közöttük:

Budapesten

- a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában működik az 5 évfolyamos Német Nemzetiségi (kétnyelvű) Gimnázium és Kollégium (1203, Serény u. 1.), amelyben 252 fő tanul, a kollégiumi férőhelyek száma 46 (2002. évi adat),
- a Tamási Áron Zweisprachiges Deutsches Nationalitätengymnasium (1124, Mártonhegyi u. 34.),
- a Mechatronikai Szakközépiskola és Gimnázium (kétnyelvű) (1118, Rétköz u. 39.),
- a Békés Glasz Imre Kereskedelmi Szakközép- és Szakmunkásképző Iskola (kétnyelvű) (1091, Ifjú munkás u. 31.), és
- az Erzsébetvárosi Reformpedagógiai Gimnázium (nyelvoktató) (1074, Szövetség u. 35.).

A vidéki iskolák közül

- Baján működik a korábban már említett Ungarndisches Bildungszentrum (kétnyelvű),
- Bólyon a Montenovo Nándor Szakközépiskola (kétnyelvű),

⁹ Létezik egy Budapesti Német Iskola (Deutsche Schule Budapest DSB, Thomas Mann Gimnázium) (www.deutscheschule.hu) ill. egy Budapesti Osztrák-Magyar Európaiskola (Österreichisch-Ungarische Europaschule Budapest) (www.osztrak.sulinet.hu), melyekben egynyelvű német oktatás folyik, ezek azonban magyar állampolgárok számára csupán tandíj fejében látogathatók. A német iskola integrált magyar–német iskola, az oktatás alapvetően német tantervek szerint német nyelven zajlik. Német és magyar tanárok tanítanak az intézményben. Az osztrák középiskola reálgimnáziumként működik és osztrák érettségivel zárul, amely feljogosít az osztrák felsőoktatási intézményekben való továbbtanulásra. Az osztrák és magyar oktatási minisztériumok támogatásával működő magániskolában osztrák és magyar tanárok oktatnak.

- Dombóváron az Illyés Gyula Gimnázium Szakközépiskola és Kollégium (nyelvoktató),
- Gyöngön a Tolnai Lajos Gimnázium (kétnyelvű),
- Komlón a Baranya Megyei Önkormányzat Nagy László Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma,
- Mezőberényben a Petőfi Sándor Gimnázium (kétnyelvű),
- Mohácson a Kisfaludy Károly Gimnázium (nyelvoktató), a Dr. Marek József Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakiskola (nyelvoktató), és a Baranya Megyei Önkormányzat Radnóti Miklós Szakközépiskolája és Szakiskolája,
- Mórón a Táncsics Mihály Gimnázium (kétnyelvű),
- Pécsen a Leőwey Klára Gimnázium (kétnyelvű), a Koch Valéria Gimnázium (kétnyelvű) és az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (nyelvoktató),
- Pilisvörösváron az Ungarndisches Wirtschaftsgymnasium (= Német Nemzetiségi Gimnázium, Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium) (kétnyelvű),
- Sopronban a Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium (kétnyelvű),
- Veszprémben a Lovassy László Gimnázium (kétnyelvű),
- Zircen a III. Béla Gimnázium (nyelvoktató).

A középiskolákban is gondot jelent a tanárhiány (alacsony fizetés) és a tan-
könyvhiány. Speciális problémaként jelentkezik az érettségi követelmények hiva-
talos meghatározásának hiánya. A nemzetiségi középiskolák száma nőtt, azonban
ez nem jelenti feltétlenül a nemzetiségi diákok számának növekedését is, ui. sok
magyar és más nemzetiségű diák is tanul ezekben az intézményekben. A diákoknak
nincs aktív ill. passzív nyelv(járás) tudásuk, nem ismerik szülőfalujuk hagyomá-
nyait. Sokuknak csupán a származása jelenti a kapcsolódást a magyarországi né-
metséghez. A német nyelvet általában mint idegen nyelvet tanulják.

A következőkben bemutatásra kerül néhány nemzetiségi középiskola képzési
formája, profilja, a nemzetiségi képzés története az egyes iskolákban:

A budapesti Serény utcai Német Nemzetiségi Gimnázium¹⁰ 1990-ben nyílt meg.
Az iskola célja, hogy a diákok a német nyelvet jól megtanulják, beszéljék. Ez okból
a történelem, földrajz, fizika, filozófia tantárgyak tanítása német nyelven folyik, a
német nyelvet és irodalmat emelt óraszámban tanulják a diákok. A népismeret
(Volkskunde) tantárgy keretei között pedig a német népcsoport történelmével, tár-

¹⁰ Forrás: <http://nng.mcse.hu>

gyi kultúrájával, szokásaival, hagyományával ismerkednek meg a diákok. A Kollégium épülete 1995-ben készült el a német állam és az Oktatási Minisztérium támogatásával.

A budapesti Mechatronikai Szakközépiskola és Gimnázium¹¹ Magyarország első, mechatronikai technikusokat képező oktatási intézménye. A képzési idő 1998-tól a NAT szerint beiskolázott tanulók részére 6 év. Ők az érettségi megszerzése (4év) után 2 év alatt szerezhethetnek német nemzetiségi mechatronikai technikus képesítést (0. évfolyam + 4 év + 2 év). A képzés a finommechanika gyakorlati alapjait, az elektromos és automatikus berendezések működését, szerelését, bemérését, karbantartását, logikai vezérlését, a mikroprocesszoros technikát foglalja magában.

A bajai Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja¹² gimnáziumában a tanulók kétnyelvű oktatásban részesülnek, ami azt jelenti, hogy a német nyelv és irodalmon kívül a történelem, a földrajz és a nemzetiségismeret tantárgyak oktatása német nyelven történik. Végzős diákjaik két nyelven érettségiznek, a német nyelv és irodalmon kívül két tárgyból németül vizsgáznak. Így érettségi eredményük alapján közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát szerezhethetnek. Hangsúlyt fektetnek arra, hogy diákjaik a magyarországi németek hagyományainak megismerése mellett aktuális nemzetiség-politikai kérdésekkel is foglalkozzanak. Csereprogramjaik keretében érdeklődő diákjaik Németországban is fejleszthetik nyelvtudásukat.

A győniki Tolnai Lajos Német Nemzetiségi és Kéttannyelvű Gimnázium¹³ — jelen tanulmány témáját érintő — oktatási formái: négy évfolyamos magyar–német két tanítási nyelvű és hat évfolyamos német nemzetiségi. Az 1961) 62-es tanévtől működött német tagozatos osztály a gimnáziumban, 1987-től minden tanévben egy két tannyelvű (magyar–német) osztály is indul, az 1992/93-as tanévtől hatosztályos nemzetiségi képzés is zajlik az iskolában.

A komlói a Baranya Megyei Önkormányzat Nagy László Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma¹⁴ gimnáziumi intézményegységében választható egy Német nemzetiségi nyelvoktató program, mely Német nyelvből heti 5 órás oktatást biztosít. A szakiskolai intézményegységben lehetőség van Német nemzetiségi képzésre a 9–10. évfolyamon a 8. osztályt végzett tanulók számára. A képzés első két évében a tanulók emelt óraszámban tanulják a német nyelvet, emellett szakmai előkészítő illetve szakmai alapozó képzésben részesülnek. Két év

¹¹ Forrás: www.mechatronika.hu

¹² Forrás: www.mnamk.hu

¹³ Forrás: <http://tlgimi-gyongy.hu>

¹⁴ Forrás: www.nagylaszlo-komlo.sulinet.hu

eltelte után szakmunkáságon folytathatják tanulmányaikat. Minden olyan szakma választható, melyet megfelelő számú jelentkező esetén a 10. osztályt végzettek számára indítanak.

A mezőberényi Petőfi Sándor Gimnáziumban¹⁵ 1987 óta 1 éves nyelvi előkészítés után két tanítási nyelven is folyik oktatás. A német két tannyelvű oktatással való bővítés szükségessé tette egy kollégium építését is, mely 1987 óta fogadja a régió, az ország 270 diákját. A két tanítási nyelvű osztályokban a tanulmányi idő 5 év. A diákok az első tanévben heti 20 órás nyelvi előkészítőn (12 óra nyelvi alapok, 4 óra írás készség, 4 óra társalgás anyanyelvű nyelvtanárral) vesznek részt, majd a német nyelv és irodalom tanulása mellett a történelem, földrajz, biológia, matematika tantárgyakat németül tanulják. Az intézmény nyelvi felkészítése magas színvonalú, a munkát anyanyelvi (osztrák, német) tanárok segítik.

A móri Táncsics Mihály Gimnázium¹⁶ 1970-ben indított évfolyamonként az általános tantervű mellett egy-egy szakosított tantervű német nyelvi osztályt is. Ennek a beiskolázási körzete egész Fejér megyére kiterjedt, de voltak tanulók más megyékből is. A 80-as években tovább erősödött a megyei beiskolázású német nyelvi szakosított tantervű képzés. Ez elsősorban a móri járás általános iskoláiban folyó német nyelvoktatásra alapozott. A tagozatos nyelvoktatás keretében heti 5 órában folyt a németoktatás. 1990-ben indult be a német nemzetiségi képzés. A móri Petőfi Sándor Általános Iskolában folyt már két tannyelvű képzés, ennek középfokú folytatása vált lehetővé. A tantestület a nyolcvanas évek második felében kibővült német nyelvszakos tanárokkal, az oktatás személyi feltételei tehát megvoltak. A német nemzetiségi speciális képzést megelőzte egy fél éves nyelvi „rásegítés”. Az ide jelentkező tanulók a nyolcadik év második fél évét a gimnáziumban töltötték, és egyedi tanterv szerint tanultak. A heti 14 német órában az első évtől belépő német nyelvű tárgyak tanulásához kaptak alapozást. A történelem és földrajz tárgyak szókincsét sajátították el, átismételték a német nyelvtan alapjait, és fonetikai gyakorlatokkal javították kiejtésüket. Emellett a többi tantárgyból átvették a hátralévő nyolcadik osztályos anyagot. A tagozat munkáját két németországi vendégtanár segítette. 1997-ig működött ez a rendszer. A következő években a diákok úgy jöttek erre a tagozatra, hogy már a 9. évfolyamon kezdték a tanulást. A hiányzó nyelvtudást a délutáni órákban, korrepetálásokon és sok magánszorgalommal pótolták. Móron és a környező településeken egyetlen iskola, a Petőfi Sándor Általános Iskola folytat kétnyelvű oktatást, melynek folytatása középfokú szinten a gimnáziumban valósul meg. A németajkú kisebbség Móron és a Mór környéki településeken egyaránt megtalálható, azonban német nyelvű kisebbségi, kétnyelvű

¹⁵ Forrás: <http://gimnazium.mezobereny.hu>

¹⁶ Forrás: www.tmgmor.sulinet.hu

oktatás (bizonyos tantárgyak német nyelvű oktatása) egyedül a fent említett általános iskolában folyik. A gimnáziumi képzés is kéttannyelvű: a történelem, földrajz, honismeret, irodalom, nyelvtan valamint a testnevelés és filozófia tantárgyak egy részének oktatása német nyelven történik. A nyelvi előkészítő fél éves képzés megszüntével leszűkült a megcélzott német anyanyelvű kisebbségen belül is azok köre, akik megalapozott nyelvtudással felvállalhatták volna ezt a továbbtanulási formát. 2001. szeptemberétől beindult az öt éves német nemzetiségi kisebbségi oktatás, mely egy teljes évet szentel a tanulók nyelvi előkészítésének. A tagozat munkáját a kezdetektől fogva németországi vendégtanár segíti, ő vezeti az iskolában működő német színházat is.

A pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban¹⁷ 1956-ban indult a német nemzetiségi tagozat. A német nemzetiségi osztályok heti 6 német nyelv és irodalom óra, népismeret, történelem, földrajz és további, választható tantárgyak oktatását kínálják német nyelven, valamint rendszeres diákcsereket, ösztöndíjakat német nyelvterületen, honismereti szakkört, tánckart, énekkart és hagyományőrző összejöveteleket.

A pilisvörösvári Német Nemzetiségi Gimnázium, Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium¹⁸ 1993 óta működik. Kétnyelvű intézményként a nemzetiségi létrevaló felkészítést tekinti alapvető feladatának. A legnagyobb német nemzetiségi településen — Werischwar, Pilisvörösvár — a nemzetiségi identitás bázisaként céljuk a német kultúra, a tradicionális német duális szakképzési rendszer, munkakultúra értékeinek átörökítése, közvetítése a német kisebbség, valamint a magyar többség felé. Két csoporttal, két kultúrával és két nyelvvel azonosulnak, hiszen közismertek a kétnyelvűség előnyei: a kétnyelvű gyerekek jobb a kreativitása, absztraháló és kommunikációs készsége, kognitív képességeinek könnyebb a fejleszthetősége. Az iskola az Országos Német Önkormányzat intézménye. 80 férőhelyes szakkollégiumuk lehetőséget ad arra, hogy a távolabbi nemzetiség lakta települések diákjait is fogadják.

Az intézményben folyó képzések:

- Nyelvi előkészítő évfolyam (9. évfolyam)
- Nemzetiségi hatosztályos gimnázium
- Nemzetiségi kétnyelvű négyosztályos gimnázium
- Nemzetiségi kétnyelvű szakközépiskola.

¹⁷ Forrás: www.leowey-pecs.sulinet.hu

¹⁸ Forrás: www.kulker-nemet.sulinet.hu

A gimnáziumban német nyelven oktatják a nemzetiségi német nyelv és irodalom, történelem, emberismeret, etika, ének-zene, földrajz, társadalomismeret, bevezetés a filozófiába, népismeret, tánc és dráma, mozgókép és médiaismeret tantárgyakat, a szakközépiskolában pedig a nemzetiségi német nyelv és irodalom, történelem, ének-zene, földrajz, népismeret és marketing tantárgyakat. Ebben a munkában az iskola tanárai segítségére van három németországi vendégtanár is.

A soproni Berzsenyi Dániel Evangélikus Gimnázium (Líceum) és Kollégium¹⁹ 1993 óta folytat német nemzetiségi képzést is. Az iskolában működik 8 osztályos és 4 osztályos német nemzetiségi gimnáziumi osztály és Német nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály is (heti 21 német óra). Kollégiumi férőhely 120 tanuló számára biztosított. Az iskola fenntartója a Magyarországi Evangélikus Egyház. Németül oktatják többek között a német, történelem, matematika, fizika, földrajz, ének-zene, nemzetiségi ismeret, hittan, testnevelés, dráma tantárgyakat.

A veszprémi Lovassy László Gimnázium²⁰ német nemzetiségi tagozatot működtet nyelvi előkészítő évvel. A Veszprém megyében található számos német nemzetiségi település lakossága nemzeti kultúrájának ápolása miatt a Magyarországi Németek Szövetsége kezdeményezte a tagozat létrehozását. A nemzetiségi tagozatra jelentkezéseknek nem feltétele a nemzetiségi származás. A diákok a német nyelv mellett német irodalmat is tanulnak, és német nyelven tanulják a történelmet is. Az itt tanulók megismerik a magyarországi német nemzetiség szokásait, kultúráját. Erre a heti egy tanóra mellett a nemzetiségi énekkar is kiváló alkalmat nyújt. Német vendégtanár is segíti a tanulók nyelvismeretének elmélyítését. A 2005/2006-os tanévtől a képzés kiegészült az idegen nyelvi előkészítő évfolyammal, melynek keretén belül a diákok magas óraszámban kapnak idegen nyelvi és informatikai képzést az első évben (is).

A zirci III. Béla Gimnáziumban²¹ 1998-ban indult a német nemzetiségi tagozat. Ez egy tanulócsoporthoz jelent tagozatonként, mely hatékony, tanulóközpontú, kiscsoportos nyelvtanulást, alapos nyelvi képzést tesz lehetővé. A magyarországi németiség kultúrájának, hagyományainak, történetének megismerése a német népismeret és énekórák keretében különös hangsúlyt kap. A nyelvi képzés heti hat órából áll. Közülük 5 német nyelv és irodalom, egy német népismeret, ami a magyarországi németiség néprajzával, hagyományaival foglalkozik. Német nyelven folyik továbbá a történelem tanítása heti három órában és az ének tanítása heti egy órá-

¹⁹ Forrás: www.bdeg.sopron.hu

²⁰ Forrás: www.lovassy.hu

²¹ Forrás: www.bela-zirc.sulinet.hu

ban. A nemzetiségi tagozatra jelentkezésnek nem feltétele a nemzetiségi származás.

Felsőoktatás, nemzetiségi pedagógusképzés

A nemzetiségi felsőoktatási intézményekbe jelentkező hallgatók létszáma egyre csökken, kevés a nemzetiségi származású jelentkező, nem elég erős a diákok identitása, kisebbségi nyelvtudása, kötődése a saját kisebbségi kultúrájához.

A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló kormányrendelet a nemzetiségi pedagógus szakokat szakiránnyá minősítette, ami sérti a kisebbségi érdekeket. Az országos kisebbségi önkormányzatok, köztük a MNOÖ a véleményezési jogukkal nem élhettek, mivel az említett jogszabály tervezetét részükre az Oktatási Minisztérium nem küldte meg.

Azzal, hogy a nemzetiségi óvodapedagógus, illetve a nemzetiségi tanítóképzés szakirányként van szabályozva, várhatólag jóval kevesebben jelentkeznek majd rájuk, mintha szakként lehetne felvenni őket. Továbbá, mivel a szakirányt a hallgatók az oktatás egy későbbi szakaszában veszik fel, a kétnyelvű képzés hatékonyságának terén is kimutatható a hátrány. Ezen túl, a jelenlegi szabályozás szerint a nemzetiségi pedagógusok oklevele felsőfokú C típusú nyelvvizsgával egyenértékű, s ha a szakirány csökkentett kreditarányából a nyelvi órák számának csökkentése is következik, úgy ez a szint — vélhetőleg — már nem biztosítható. A szakiránnyá minősítés finanszírozási hátrányt is jelent, ami hatással lesz a pedagógusképzésben elengedhetetlen gyakorlati képzésre is, illetve az egyébként is nehéz helyzetben lévő „kis” tanszékek megszüntetéséhez vezethet.

Az OM-delegáció a szakértői szintű megbeszéléseken ígéretet tett arra, hogy a szakirányi státuszból fakadó hátrányokat a felsőoktatási törvényben kompenzálni fogják (a nemzetiségi pedagógusképzésre a törvény tervezetében öt külön szabály is található)²².

Nemzetiségi pedagógusképzés folyik

- középiskolai ill. felső tagozatos tanárok számára a budapesti (ELTE), piliscsabai, pécsi és szegedi tudományegyetemeken,
- alsó tagozatos tanítók számára a bajai, budapesti (ELTE), esztergomi, szekszárdi és váci főiskolákon, ill. főiskolai karokon,
- óvodapedagógusok számára a bajai, soproni, szekszárdi és váci főiskolákon, ill. főiskolai karokon.

A képzések nemcsak nappali tagozaton elérhetők, hanem léteznek kiegészítő képzési formák is, pl. okleveles német nyelvtanárok számára.

²² Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosságának 2004-es beszámolójából.

A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2001-es vizsgálata szerint a nemzetiségi pedagógushallgatók egyötöde nem szándékozik nemzetiségi oktatási intézményben elhelyezkedni. A legmagasabb az óvodapedagógusok elkötelezettsége, 93,3 százalékuk szeretne nemzetiségi tanmenetű óvodában dolgozni. A tanítók 72,2 százaléka, a tanároknak azonban csak a fele (54,5%) tervezi, hogy nemzetiségi tanmenetű iskolában fog tanítani.

A nemzetiségi-specifikus tantárgyak a tanítóképzésben, (mely 1–6. osztályos diákok számára képez tanítókat), a következők: a nemzetiségi nyelv tantárgy-pedagógiája, nemzetiségi ismeret (történelem), néprajz, nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom, nemzetiségi nyelvű tantárgy-pedagógiák (éneke-zene, testnevelés, környezetismeret). Ezeket a diákok ráadásként tanulják a többi közös tantárgy mellett, mely jelentős többletmunkát jelent a többi hallgatóval szemben.

A felső tagozatos, ill. középiskolai szaktantárgyak oktatására nincsenek nemzetiségi nyelven is oktatni képes, képzett pedagógusok. Nem folyik olyan nemzetiségi tanárképzés, mely lehetővé tenné a közismereti tantárgyak nemzetiségi nyelven történő tanítását. Ennek nincs meg sem az intézményi, sem a módszertani háttere.

Az egyetemi szintű nyelvszakok és a német nemzetiségi szak között diszkrimináció jelentkezik. Az új bölcsész követelményrendszer szerint ui. a modernnyelvszakokon tanár és bölcsész, illetve bölcsész, a német nemzetiségi szakon csak tanár végzettség szerezhető. Az egyetemi szintű német nemzetiségi szak a nemzetiségi pedagógusképzés mellett a nemzetiségi értelmiségképzésnek is fontos bázisa, félő, hogy a fenti rendelkezés miatt kevesebb nemzetiségi származású fiatal választja azt.

A kisebbségi tanszékek ugyan a jelenlegi finanszírozási rendszerben magasabb normatívához jutnak, de mivel nincs meghatározva, hogy mire fordítható a különbözet, ezért a felsőoktatási intézmények gyakran nem a nemzetiségi felsőoktatási feladatok ellátására használják fel a pénzt. A többletforrást a tanszékeken folyó tudományos kutatómunkára és személyi jellegű kiadásokra (létszámbővítés) sem lehet felhasználni.²³

Összegzés

Az előbbiekből ismertetett adatokból és az elvégzett vizsgálatokból kiderül, hogy Magyarországon a német kisebbség gyermekei egyetlen nevelési-oktatási szinten sem részesülhetnek anyanyelvű oktatásban, bár a törvényhozó erre az alapvető jogi lehetőségeket megteremtette. Kétnyelvű iskolák közül szerény számban választhatnak a kisebbségiek, de a nevelési-oktatási intézmények túlnyomó többsége még mindig a nyelvoktató formát kínálja, ami a megszerzett nyelvtudás szempontjából elfogadhatatlan. Kíváncsú lenne a kétnyelvű nevelés-oktatás kínálatának bővítése,

²³ Részlet a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának 2002-es beszámolójából.

és a fokozatos áttérés az egynyelvű, német anyanyelvű oktatásra, ami erősíthetné a hazai németiség identitását.

Irodalom

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

Kern Rudolf (szerk.): „A magyarországi németek identitása európai látószögből.” Szimpózium-sorozat, Stuttgart, 1995.

Magyar Közlöny. 2005/77. szám.

Mayer Éva (szerk.): Kisebbségek Magyarországon 2002-2003, Kormánybeszámoló, Budapest, 2004.

Fontosabb Internet források:

www.ldu.hu

www.obh.hu

www.om.hu

KISEBBSÉGI TANTERVEK MAGYARORSZÁGON

KLEIN ÁGNES

Bevezetés

Az iskolapolitika az alfája és az omegája a nemzetiségi kérdésnek. (Bellér, 1990). A kisebbségek identitásának megőrzésében az egyik legjelentősebb szerep az oktatásnak jut. Számos tanulmány, munka foglalkozott és foglalkozik a hazai kisebbségek identitásával, nyelvi állapotának leírásával és oktatási helyzetükkel is.

Jelen tanulmány az eltelt 150 év állami tanterveit veszi górcső alá, azokat elemezve, rendszerezve és értékelve.

Ennek fontosságát támasztja alá, hogy a tanterveken keresztül tetten érhetőek mindazon pedagógiai és oktatásirányítási elképzelések, amelyekkel egy adott kor a maga oktatási rendszerét „irányítani, befolyásolni és orientálni” (Ballér, 1978) igyekezett.

A kisebbségi tantervek vizsgálata számos tudományterület érintkezési pontja mentén tárgyalható. Ezek közé tartozik a pszicholingvisztika, szociolingvisztika –és mint ennek „egyik alkalmazott ága, a nyelvpolitika”, — nyelvpedagógia, általános pedagógia, tantervelmélet. *„A kisebbségvédelem összefügg a joggal, a történelemmel, demográfiával, pszichológiával és általában a társadalomtudományokkal”* (Szépe, 2001:52).

A kisebbségi tantervek megértéséhez, helyes értelmezéséhez olyan nyelvészeti, nyelvpolitikai, nyelvtervezési, pedagógiai ismeretek szükségesek, amelyek alapján egyrészt az adott kisebbség identitása, nyelvi állapota rajzolódik ki, másrészt amelyek a kisebbség helyzetének leírásához szükséges elméleti alapokat adják.

1. Kisebbségi identitás, nyelv

A kisebbségi lét megtartásának fontos feltétele a csoport kollektív identitásának tudata. Az identitástudatot a szocializációs folyamat során sajátítjuk el, és ennek segítségével helyezi el magát az egyén a társadalomban. Egy adott kisebbséghez tartozó személynek több áttétellel alakul ki az identitástudata. Egyrészt saját kultúrájukkal ismerkednek meg, másrészt elsajátítják a többségi társadalom kultúráját. Rendkívül fontos a családi átörökítés, az enkulturáció, mert míg a teljesen pontos átörökítés konzervál, addig a kultúra át nem örökítése lehetetlenné teszi a generációk közötti együttműködést (Berry et al, 1992).

Kisebbségi gyerekek számára azért, hogy családi örökségüket, történetüket, tradícióikat, nyelvüket megismerjék, ha tudni akarják kik is ők és honnan származnak, ismerniük kell a kisebbség nyelvét, ha viszont a társadalomban boldogulni akarnak, ha ki akarják bontakoztatni önmagukat, akkor rendelkezniük kell az államnyelv ismeretével is (Skutnabb–Kangas, 1997, Hágai Ajánlások, 1998). Kisebbségi gyermekek számára az optimum a kétnyelvűség elérése. Míg az additív kétnyelvűség estén mindkét nyelvhez pozitív érzelmek fűzik a beszélőt, aki mindkét nyelven kommunikál és gondolkodik, aminek révén a kétnyelvűség számos előnye, mint a jobb fogalomalkotó képesség, az absztrakt rendszerek iránti fogékonyság megvalósul, addig a szubtraktív kétnyelvűség hátrányokat is okozhat. A két nyelv egymástól függve fejlődik, minél fejlettebb az első, tehát az otthon elsajátított nyelv színvonala, annál fejlettebb lesz a második nyelv is (Cummins, 1979).

A magyarországi kisebbségek a fokozatos nyelvcsere tipikus jegyeit mutatják (Demeter, 2000: 1. sz. melléklet). Éppen a 14 év alatti, tehát általános iskolás korosztálynál tapasztalható a legalacsonyabb kisebbségi nyelvtudás, míg az idős generációnál a legmagasabb, a középkorúak mintegy hidat alkotnak a kettő között. Elmondható, hogy a magyarországi kisebbségek tájnyelv-átörökítő szerepe részben megszakadt. Más részről viszont éppen a fiatalabb generációk vallják magukat nyelvtudásukat meghaladó mértékben a kisebbség tagjának. Az identitástudat és a nyelvtudás diszkrepanciája állapítható meg, ami egyben annak a lehetőségét is magában hordozza, hogy a kultúra, a hagyományok funkcióval láthatják el a kisebbségi nyelvet, tehát a kultúra lehetőséget adhat a nyelv felélesztésére is.

A kisebbséghez tartozás nem csupán a nyelv tudása vagy nem tudása alapján dől el, ám a kötődés nyelvismeret nélkül hosszú távon nehezen tartható fenn. Erre a helyzetre jellemző, hogy a kisebbségi nyelv és kultúra közvetítését a közoktatási intézményeknek kell ellátniuk a kisebbség többsége számára, és ez akkor optimális, ha elősegíti a kisebbségi gyermekek számára két nyelv magas szintű ismeretét, a kisebbségi kultúra fennmaradását és a kisebbségi identitástudat vállalását.

2. Nyelvpolitika — nyelvi tervezés

A következő paradigmákat alkalmazzák ma a kisebbségi oktatásban: nemzetiségi, multi-/interkulturális, valamint kétnyelvű (Forray et al, 2001). Mindhárom közös tényezőjeként megemlíthető két nyelv jelenléte, illetve nagyon fontos kérdés a kisebbségi és a többségi nyelv megoszlása.

Azt, hogy a kisebbségi nyelv tannyelvként is jelen legyen az oktatásban, alá támasztja a kisebbségi nyelv szerepe, amely ebben az esetben nemcsak a kommunikáció, az identitás, hanem a megismerés eszköze is (Szépe, 2001).

Magyarországon a kisebbségek oktatása az úgy nevezett nemzetiségi oktatás kerekein belül zajlik, ennek három típusát különböztetjük meg:

- anyanyelvi vagy tannyelvi, amelyben a kisebbség nyelve tannyelv,
- kétnyelvű,
- nyelvoktató, amelyben a kisebbségi nyelv tantárgyként szerepel.

A magyarországi kisebbségek helyzetét nehezíti a tény, hogy a kisebbségek nyelve tájnyelv, így egy kisebbségi tájnyelvet beszélő gyermek számára az iskola-kezdés többszörös átmenetet jelent.

A kisebbségi nyelv alacsony ismertsége és tájnyelvi beszélt változata mind nehézséget jelentenek az oktatás számára, de éppen ezért rendkívül fontos a kisebbségi nyelv jelenléte az oktatás egyes fázisaiban tannyelvként.

A fentiek alapján összefoglalva megállapítható, hogy egyrészt szükséges a kisebbségi oktatási rendszerbe bekerülő gyerekek nyelvi — kulturális ismereteinek bővítése, amelynek első színtere az óvoda. Miután a magyarországi kisebbségek jelentős része esetében a családi átörökítés megszakadt, másrészt azokat a gyerekeket is akik bírják a kisebbség nyelvét, annak nyelvjárásbeli, vagy standard változatát figyelembe kell venni, tehát a kisebbségi oktatása területén a helyi pedagógiai programoknak, a helyi tanterveknek, de az órai munka során a differenciálásnak, individualizálásnak fontos szerepe van.

3. Tantervek – kisebbségi tantervek

A kisebbségi tanterveknek értékeket, ismereteket kell közvetíteniük, speciális készségeket és attitűdöket fejleszteniük, amelyek képessé teszik a tanulókat a kommunikációra, kooperációra — a kisebbségi értékek, tartalmak megőrzése mellett — a többséggel. Ezen a ponton külön jelentőséggel bírnak az iskolai pedagógiai programok és a helyi tantervek, amelyek segítenek kialakítani a kötődést a helyi kisebbségi hagyományokhoz.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a kisebbségi tantervnek szerves részét kell képeznie az adott ország oktatási rendszerének, ám tartalmaznia kell annak specifikus, a többségtől eltérő céljait, feladatait, tartalmakat, amelyek a kisebbségek „másságából” fakadnak és annak megőrzését szolgálják

A tantervek mint kordokumentumok képet adnak a kisebbségi oktatás alakulásáról, múltjáról, jelenéről, az elmúlt évszázadok során végbement jelentős változásokról, ami hozzásegít a történelmi öntudat kialakításához. Csak az képes a jelent a maga relativitásában látni, aki ismeri a múltat. A múlt ismeretének birtokában és a jelen változásának tudatában vagyunk képesek a jövőt megfelelően alakítani.

4. Kisebbségi tantervek elemzése

4.1. Kisebbségi tantervek a dualizmus korában

A kiegyezést követő első állami kisebbségi tanterv Eötvös József liberalizmusát tükrözi. A kisebbségi nyelvek oktatása vernakuláris elven nyugodott, amely arra épült, hogy a gyermekeknek az ismereteket anyanyelvükön kell elnyerniük. A tanterv előírja a szülőföld, a saját nép és annak tradícióinak megismerését, tehát mintegy a mai helyi tantervek előzményeként is értékelhető. A tanterv szellemében készült könyvek középpontjában a gyermek állt, a szerzőknek magas szintű pszichológiai, pedagógiai és szaktárgyi követelményeknek kellett eleget tenniük. A tankönyveket állami költségen fordították le a kisebbségi nyelvekre, aminek hátránya, hogy így a többség szempontjából ismerték meg a kisebbségek önismeretét szolgáló tárgyak tartalmát, illetve bizonyos, az egész kisebbségre vonatkozó kollektív ismeretek nem jelentek meg.

Az Eötvös által életbe léptetett tanterv nem tartalmazta a magyar nyelv oktatását, ezt a 10 évvel később kiadott népiskolai tanterv vezeti be, amely változatlanul a gyermek életkori sajátosságaira alapozza a magyar nyelv tanítását a szemléletesség és fokozatosság elveinek figyelembe vételével. Bár a magyar nyelv tanítására vonatkozó javaslatok szinte minden egyes tárgyra vonatkozó módszertani utasításokban megtalálhatók, a népiskola az életre nevelés jegyében a beszéd- és értelemgyakorlatok, írás és olvasás, valamint a számtan tárgyak esetében kötelezi a magyar nyelv bevezetését. A magyar nyelv bevezetése és tanításának kötelezővé tétele az alapfokú oktatásban jogosnak tekinthető és valóban az állampolgárok érdekét szolgálja, amire a kijelölt tárgyak is utalnak, ám a tantervet bevezető törvény üzenete ennél távolabb mutat. Egy új koncepció, a nemzetállam felfogás jegyében született. További nehézségeket jelentett a tanterv a kisebbségi tanítók számára, mivel a magyar nyelv ismerete előnyt jelentett alkalmazásukkor, illetve hiányoztak mind tanítók, akik módszertani ismeretekkel bírtak volna a magyar, mint idegen nyelv tanítása terén, mind a szükséges taneszközök. Ezek a hiányosságok megtalálhatók a korabeli szakfolyóiratok hasábjain, ahol a gondok megoldási lehetőségei körül élénk viták keletkeztek.

A 19. század végén 20. század elején tovább szigorodott a kisebbségi nyelv, mint tannyelv, illetve a tankönyvek engedélyezése. A kisebbségi nyelv kiszorult a középfokú oktatásból, miután bevezetésre került a kötelező magyar nyelvű érettségi vizsga.

A tanítók tevékenységét diákjaik magyar nyelven elért teljesítményei alapján ítélték meg, így e nyelv elsajátíttatása került a kisebbségi iskolák oktatási tevékenységének középpontjába, kiszorítva egyéb ismereteket. Ezt a tendenciát támasztotta alá az 1907. évi népiskolai tanterv is. A tanterv már célrendszerbe helyezte

zi a tanítás tananyagát, amelyen végigvonul az életre nevelés a praktikusság jegyében.

A tanterv lépésről lépésre megadja a tanítás módját, lényegesen kevesebb teret hagyva a tanítói kezdeményezések számára, több órát elvonva a magyar tantárgy tanításának javára a többi tárgy rovására. Megállapítható a tannyelvű oktatás megszűnése, ugyanis a tanterv a tannyelvek arányát fele-fele arányban határozta meg. Az új tankönyvek tartalmán is érződött a szemléletváltás, ezek ugyanis a hungarocentrizmus jegyeit hordozták.

A kisebbségi lét problémáit Jászi Oszkár (1912) elemezte. Rámutatott a kisebbségek legsúlyosabb gondjára az oktatás nehézségeire arra, hogy a gyerekek nem sajátítják el a szükséges kultúrminimumot, illetve egy nyelvet sem tudnak kielégítő szinten, mert az anyanyelvet a magyar nyelvvel akarják felcserélni. A magyar nyelv tanítása az anyanyelv, illetve a gyerekek ellenében nem járhat sikerrel. A kisebbségi iskolák számának fokozatos csökkenését, illetve a kisebbségi gyerekek aránytalanul alacsony számát a középfokú intézetekben statisztikák mutatják, amely tények a kisebbségi oktatás mennyiségi visszaszorulása mellett, minőségi gondokra is utalnak.

4.2. Kisebbségi tantervek a két világháború között

Bár maga az időszak nem egészen harminc évet ölel át, a rövid idő ellenére számos változás és máig ható rendelkezések megjelenésének lehetünk tanúi. A kisebbségek által is elismert szaktekintélynek számító Imre Sándor (1912, 1917), aki hangsúlyozta az anyanyelv fontosságát a nevelésben és oktatásban, javasolta a visszatérést a vernakuláris elvhez. Elképzelései szerint az általános tantervnek része a kisebbségek kultúrája, illetve progresszív módon hangsúlyozta a helyi tantervek szerepének fontosságát. Imre példaképének tekintette Eötvös József munkásságát, amiről gondolatai is tanúskodnak.

Az 1925. évi tanterv megjelenését megelőzte a kisebbségi oktatás átfogó reformja, amely a mai kisebbségi oktatás vázát is jelenti. Létrehozták a ma létező három típust: kisebbségi tannyelvű, kétnyelvű (központilag előírta, hogy mely tárgyak milyen nyelven oktatandók), illetve a magyar nyelvű, ahol a kisebbség nyelve kötelező tárgy. Míg az első két tanterv esetén a kisebbségek igényei a kultúrájuk megismerésére, a kisebbségi anyanyelv ápolására a magyar nyelv tanulása mellett megvalósulnak, addig a magyar tannyelvű oktatási célként a kisebbségi nyelven való írás-olvasás elsajátítását fogalmazza meg, így ez „lelki vigaszként” (Skutnabb–Kangas, 1997) szolgálhat, de a megismerés egyik fázisa sem kötheti ehhez a nyelvhez. Kimaradnak a kisebbségi önismeret tudatosítását célzó tárgyak is, amelyek hiányában a kisebbségi identitás gyengül.

A második világháború küszöbén egy új kisebbségi tanterv jelent meg, amely megszünteti egyfelől a kisebbségi tannyelvű típusú iskolákat, — nagy károkat okozva mind az elmélet, mind a gyakorlat síkján, — másfelől pedig a C típusú oktatást is igyekszik kétnyelvűvé átalakítani, azzal az indokkal, hogy a cél a kétnyelvűség kialakítása, illetve a kisebbségi oktatás egységesítése céljából. A tanterv lehetőséget ad, javasolja a kisebbségek történelmének, szokásainak megismerését. A korszak utolsó tanterve már a háború idején, valamint a 8 osztályos népiskolák indítása jegyében született. A kisebbségi tantervekben visszaállítják a tannyelvű iskolatípusokat. Ám a tanterv egészét a nemzeti gondolat térnyerése jellemzi, aminek jegyében a történelem, a földrajz és testnevelés tantárgyak kerülnek az oktatás középpontjába, míg más tárgyak pl.: természetrajz, háztartástan anyagát tovább csökkentik.

A kor tankönyvpiacát széles választék jellemzi. A könyvek a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe véve íródtak, nagy hangsúlyt fektetnek a vallásos és a hazafias nevelésre. Pozitívként értékelhető, hogy nemcsak magyar nyelven írt, majd lefordított tankönyvek kerültek a kisebbségi iskolák tanulóinak kezébe, hanem a kisebbség számára készült, az ő történelmüket, szokásaikat, nyelvjárásaikat feldolgozó tankönyvek is kaphatók voltak.

A korszak legnagyobb eredménye azonban a magyar, mint idegen nyelv módszertanának fejlesztése. A vita a magyar nyelv tanításáról a kisebbségi iskolákban már a dualizmus idejében elkezdődött, ám a viták magját az a kérdés képezte, hogy alkalmazható – e a kisebbségi nyelv fordítás, magyarázat céljából a tanteremben, vagy sem. A két világháború időszakának szakmai megoldásai ezen túlmutatnak. Mind elméleti, mind gyakorlati szakemberek behatóan foglalkoztak a témával és publikálták tapasztalataikat, véleményüket. Kiemelendő Lux Gyula (Néptanítók Lapja, 65. évf.) neve, aki először foglalkozik a tanítási folyamat humán faktorával, a tanítókkal, azzal a problémával, hogy a kisebbségi iskolák számára nem képeznek speciális ismeretekkel felvértezett szakembereket. Kardeván Jenő (1943) arra hívja fel a figyelmet, hogy súlyos problémát jelent egy eddig elhanyagolt terület, ugyanis a kisebbségi iskolákban három nyelv jelenlétével kell számolni, így 3 (magyar, a kisebbség köznyelve, illetve a tájnyelv) nyelv játszik szerepet az oktatásban és mindhárom figyelembe vételével tervezhető csak sikeres tanítási tevékenység.

A kisebbségi kérdés fontosságát mutatja, hogy a kor jeles szaktekintélyei, mint Karácsony Sándor (1942) és Kiss Árpád (1944) is véleményt, javaslatokat alkottak a kérdésről.

Míg a dualizmus során egyértelműen a kisebbségi oktatás visszaszorulásának lehettünk tanúi, addig a két világháború közötti időszakra a kisebbségi oktatási kérdés megoldásának keresése tapasztalható változatos módszerekkel, vegyes eredménnyel.

4.3. Kisebbségi tanterv a demokrácia korában

A 2. világháborút követő rövid demokratikus időszak kisebbségi tanterve a nehéz körülmények ellenére is eddig egyedülálló következetességgel jelenítette meg a kisebbségi iskolák speciális céljait és feladatait, egyben integrálva ezeket a magyar oktatási rendszerbe. Ötvözi az olyan alapvető értékeket, mint tolerancia, más népek megbecsülése, azzal a humanista értékrenddel, amely az egész tantervet áthatja. A kisebbségi és a magyar tannyelvű iskolák bevezetését engedélyezi, sajnálatos módon éppen a kétnyelvűt eltörölve. A tannyelvű kisebbségi oktatásban helyet kapnak önismereti tárgyak, amelyek segítségével a kisebbség tagjai önmaguk múltját, hagyományait, népművészetét megismerhették, de a tannyelvű oktatás lehetőséget adott ezen túl az anyaország nyelvén való ismeretszerzésre az iskolai élet minden területén.

Az 1947. évi tanterv sajnos mély hatást kifejteni nem tudott, egyrészt az idő rövidsége miatt, másrészt a politikai változások nyomán a hazai kisebbségeket sújtó intézkedések megjelenése miatt sem, amelyek nyomán több hazai kisebbséget ért retorzió.

4.4. Az automatizmus időszaka a magyar politikában

A korszak a magyarországi kisebbségek számára talán az egyik legnehezebb időszakot jelentette, amelynek során a kisebbségek jelenlétét rövid távú jelenségnek fogták fel, amely az asszimiláció hatására idővel megszűnik, magát az asszimilációt elkerülhetetlen következményként, pozitívumként értelmezve. A kisebbségekkel kapcsolatos kutatások, tervezések ennek hatására fokozatosan feleslegessé váltak és megszűntek.

Az 1950-ben megjelent tanterv utasít, előírja az alkalmazandó könyveket és a tanórákon használandó módszereket is. A tantervben előírt módszerek visszalépést jelentenek a korábbi években használatos gyerekközpontú módszerekhez képest. Az oktatás a nyelvtan-fordító módszer alapján folyik az internacionalizmus ideológiájának megfelelően, csökkentve a kisebbségi létből fakadó eltéréseket. A legnagyobb eltérés az előző tantervekhez képest abban mutatkozik meg, hogy ez a tanterv a kisebbségi nyelvet kezeli idegen nyelvként. A kisebbségi oktatás marginalitása a megjelent tankönyvek kis számában, nyelvtancentrikusságában, gyenge technikai kivitelezésében is megmutatkozik.

Az 1964. évi tanterv bevezetése, amely a kisebbségi oktatás mélypontját jelentette, egy alapjaiban megrendült kisebbségi oktatást sújtott. Megszüntették a tannyelvű típust azzal az indoklással, hogy a gyerekek nem beszélnek megfelelő szinten a kisebbségi nyelvet. Kötelező tették a természettudományos tárgyak, valamint a testnevelés magyar nyelven történő oktatását. A kisebbségi iskolák cél- és feladatrendszere ugyanazokat a célokat és feladatokat tartalmazta, mint a többségi intéz-

ményekben, az iskolák másságából fakadó feladatokat a szaktárgyak hatáskörébe sorolva, aminek következtében az iskola profilja nem tudott megfelelően kibontakozni, ám az iskola mikrokörnyezete is megváltozott, hiszen most már nemcsak kisebbségi nyelvtudással bíró pedagógusokat lehetett alkalmazni. Az óratervben a két nyelv arányát szemlélve bizony még a kétnyelvű megnevezés is megkérdőjelezhető, ugyanis a kisebbségi nyelv aránya mindössze 35%.

4.5. A kisebbségek, mint a kisebbségi politika szubjektumai

Az automatizmus elvének megszűnéséig körülbelül 10 évet kellett várni, ekkor jelentek meg a Művelődési Minisztérium által megfogalmazott speciális célok és feladatok, amelyek figyelembe vették a kisebbségi létből fakadó eltéréseket, a másságot, ugyanakkor a magyar oktatási rendszerbe integrálva azokat. Az automatizmus elvének átalakulása és a kisebbségek híd szerepének akceptálása figyelhető meg ebben az időszakban.

A kisebbségi oktatás területén megélénkülő tudományos-szakmai kutatások tanúi lehetünk, amelyek az aktuális nehézségeket vették számba, és ezek megoldására kerestek megoldásokat. A kutatások egyik csomópontját képezte a kisebbségek jelentős nyelvvesztésének problémája, illetve ennek a lecsapódása az oktatásban. Megállapították, hogy elengedhetetlenül fontos a kisebbségi nyelvnek, mint tan nyelvnek a jelenléte, ami a kisebbségi oktatást megkülönbözteti az idegen nyelv oktatástól. Nagy hangsúllyal jelentkeztek módszertani kérdések is, elsősorban az iskolakezdéssel kapcsolatban. Külön fejezet foglalkozott a kisebbségi tankönyvek alacsony színvonalával, megoldásként felvetődött új tankönyvek készítése hazai szerzőktől. Felvetődött az igény a nyelvoktató kisebbségi iskolák kétnyelvűvé fejlesztéséről is, ám ez még néhány évtizedet váratott magára. Nemcsak a szűken vett kisebbségi oktatásügyi szakemberek, hanem a tudományos élet egyéb területeinek képviselői is felfigyeltek a kisebbségekre és problémáikra. Kiemelendő a „Műveltségkép az ezredfordulón” című könyv, amelynek egyik fejezete tartalmazza a „magyarországi nem magyar nyelvek” helyzetét (Szépe, 1980).

Az 1970-es évek végén a szocializmus utolsó tanterve lépett életbe. A tantervet komoly előkészítő munka vezette be, építettek ennek során a gyakorló tanárok tapasztalataira. A tantervben már megfogalmazódtak a kisebbségi iskolák speciális céljai és feladatai, valamint megnyilvánul az igyekezet a kisebbségi nyelv elfogadtatására az iskola egész életében és visszacsempészésére a családi kommunikációba. Megjelenik követelményként is, hogy a nyelv ne csak, mint kommunikációs eszköz legyen jelen, hanem mint a kisebbség kultúrájának része is. A kisebbségi nyelv középpontba kerülésére utal az a szakirodalom is, amelyet felhasználtak a tanterv készítői. A nyelvoktató tantervek sorában az első tanterv, amely részletesen foglalkozik a tanítás céljaival. Míg a többségi magyar tantervekben már megjelenik

a minimum követelmény, addig a kisebbségi tantervek nem rendelkeznek pontosított követelményrendszerrel.

Megállapítható, hogy bár a kisebbségi tantervek szerzői a gyakorlatot és a pedagógiai szakirodalmat beépítve igyekeznek egy megújult számos területen sok pozitívummal rendelkező tantervet összeállítani a kisebbségi oktatás, annak rendszere nincs benne a fejlesztések áramvonalában.

4.6. Kisebbségi oktatás a rendszerváltás után

A 20. század utolsó éveiben a kisebbségek számos szociológiai, nyelvi, hazai és külföldi vizsgálat középpontjába kerültek, amelyek tanulsággal szolgáltak a kisebbségi oktatás számára is. Ezek közé tartoznak a nyelvtörökítés akadozása, az oktatás részt vevőinek köre, a tannyelv kérdése, a kisebbségi versus idegen nyelv kérdése, illetve a cigányok iskolázása.

A 20. század utolsó tantervének feladata volt Magyarországon a rendszerváltás során kialakult szétforgácsoltság megszüntetése, ám ugyanakkor az iskolák és pedagógusok szabadságának megőrzése, tehát egy olyan bázis biztosítása, amelyre az iskolák és pedagógusok differenciált tevékenységei épülnek. A NAT-ot kettősség jellemzi, amely végigfut az egész tanterven. Műfaját tekintve alaptanterv, amely széleskörűen elfogadott társadalmi megegyezés alapján jött létre, továbbá tartalmazza a tanulók számára az „alapvető és nélkülözhetetlen ismereteket”, amelyek alatt nemcsak az alapismereteket értjük, hanem a gondolkozásmódot és a problémamegoldó képességet is, amelyek a mindennapi életben való eligazodáshoz szükségesek (OECD, 1994: 488–489).

A kisebbségi önazonosság megőrzése, ápolása céljából megjelennek speciális célok és feladatok, amelyeknek az 1947-es tantervhez hasonlóan az egyetemes emberi értékek képezik az alapját. A NAT esetében a kisebbségi nyelv és irodalom helye az anyanyelv és irodalom műveltségterületen lenne, ám ennek kevés a realitása a kisebbségek igen előrehaladott nyelvvesztése miatt. A követelmények fejezet azonban már egyértelműen a magyar nyelv és irodalom követelményrendszerét tartalmazza. A NAT adós maradt a kisebbségi követelményrendszer kidolgozásával, illetve a kisebbségi és idegen nyelvek arányának tisztázásával. A NAT pozitívuma az interkulturális eszmék megjelenítése a többség számára a kisebbségről, hiszen egymás ismerete nélkül nehezen tudjuk a másságot elfogadni.

Már az első állami tanterv, az eötvösi javasolta a gyerekek tanítási folyamatába bevezetni a szülőföld megismerését, majd számos pedagógiai szaktekintély felvette a helyi tantervek bevezetésének szükségességét. A NAT alaptanterv abban az értelemben is, hogy azokat a kereteket adja, amelyekre a helyi pedagógiai programoknak és tanterveknek épülniük kell. A helyi tanterveknek a kisebbségi oktatásban kiemelten fontos szerepük van, mert ezek segítségével tudják az iskolák a helyi

viszonyokat figyelembe venni, tudnak kiépíteni lokális kötődéseket, valamint a generációk közötti kulturális és nyelvi folytonosságot is biztosítani tudják.

Kiemelendők az 1997-ben kiadott irányelvek, amelyek a NAT által a kisebbségi oktatásban hagyott hiányokat szüntették meg. Az irányelvek talán legjelentősebb módosítása a bővített nyelvoktató típus bevezetése, amelynek segítségével a nyelvoktató típus felzárkóztatását célozták meg a kétnyelvű kisebbségi iskolákhoz. Megadja annak a kritériumait is, hogy mely feltételek teljesülése esetén nevezheti magát egy iskola kétnyelvűnek, amelybe százalékos arányok mellett belefoglal bizonyos tantárgyakat is. Ez azonban célszerűbben eldönthető helyi szinten a helyi adottságok figyelembe vétele mellett.

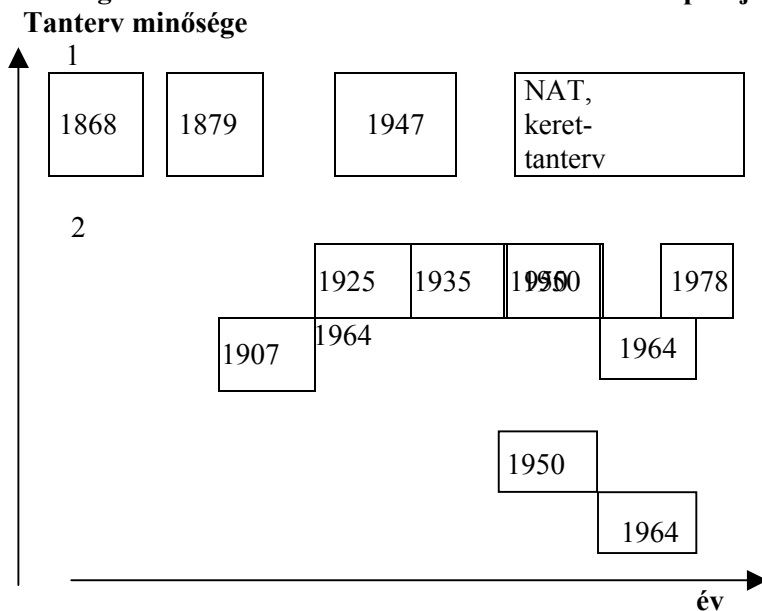
A kerettanterv tárgyakat ad meg, azok óraszámát, struktúráját és követelményrendszerét. A kisebbségi kerettanterv a nyelvoktató és a tan-, illetve kétnyelvű iskolák számára külön-külön készült, külön tannyelvű csak a szerb kisebbség számára létezik. A kisebbségi iskolák számára a kisebbségi nyelv oktatása az idegen nyelv-tanítás modern módszereivel történik, a kommunikatív nyelvoktatást preferálja, hangsúlyosan jelenik meg a kisebbség kultúrája. A kerettanterv kevesebb teret enged az iskolák kezdeményezései számára, kötöttebb óraszámokkal operál.

Érdemes végigtekinteni a kisebbségi tankönyvek listáját abból az aspektusból, hogy milyen kínálattal rendelkeznek, ennek alapján ugyanis felmérhető, hogy kisebbségenként mely tárgyaknál jelentkezik a kisebbségi nyelv tannyelvként. A legkielégítőbb kínálatot, a legszélesebb spektrumot a szerb kisebbség tudja felmutatni, míg jelentős hiányokkal a tankönyvek területén a cigányság oktatásában küszködnek (www.tankonyv.info.hu).

5. Összefoglalás

Annak alapján, hogy az egyes tantervek milyen mértékben szolgálják a kisebbségi oktatást, a következőképpen helyezhetjük el őket egy tengelyen:

1. ábra: Kisebbségi tantervek értékelése demokratizmusuk szempontjából.



Mint az 1. ábra is mutatja az 1868., 1879., 1947. évi, illetve a NAT és kerettan-
terv alapját — eltérő korszakokban — a realitás, a tanulók életkorának, igényeinek,
szükségleteinek, szociális, nyelvi és kulturális háttérének figyelembe vétele jellem-
zi. A tantervi célok, feladatok és tartalmak elősegítik a kisebbségi önismeret, az
identitás, az általános mellett, olyan speciális készségek, mint a kommunikáció,
kooperáció, politikai jártasság, attitűdök, személyiségjegyek kialakulását, továbbá
a kisebbség és többség kölcsönös megismerését. A kisebbségi nyelv, tannyelvként
is, megfelelő arányban jelentkezik a többség nyelve mellett. A tanterv szerkezetét
jó elrendezettség jellemzi, természetesen az adott kor pedagógiai és didaktikai is-
mereteinek, elvárásainak tükrében. A tantervben megjelenítődnek olyan fontos,
emberi értékek, mint pl.: a tolerancia, másság elfogadása.

Az 1925., 1935. 1941., illetve a szocializmus utolsó tantervének (1978) jelleg-
zetessége, hogy átmenetet képeztek korszakok, rendszerek között. Míg az első há-
rom tanterven érezhető a nacionalizmus eszméje, az 1941. évi tanterven pedig már
a második világháború szelleme, az 1978. évi tanterv hibrid tanterv, amelyben már
a szocialista jelszavak, értékek mellett lehetőség nyílt a kisebbségi értékek ápolásá-
ra. Az 1935. évi tanterv a kisebbségi tannyelvű oktatást szüntette meg, a kétnyelvű-
ség céljának elérése mellett, de hátrányosan érintve a kisebbségi oktatási rendszert.

A kisebbségi oktatás történetének mélypontját képezik az 1908., az 1950. és az
1964. évi tantervek. Az 1907. évi első alkalommal a tannyelvű oktatást szünteti

meg, illetve olyan feladatok elé állítja a tanítókat a magyar nyelv elsajátítása területén, amelyet azok megvalósítani nem tudnak. Az 1964. évi tanterv által a tantervelvű oktatás szűnik meg immár harmadszor, a magyar és kisebbségi nyelvek arányát tekintve azonban még a kétnyelvű elnevezés is megkérdőjelezhető. Mindhárom tanterv jellemzője a rendkívül erős ideológiai befolyás, a legyen az a szocializmus, illetve a „magyar nemzet kulturális munkája” szellemében (Tanterv, 1905. VIII). A monarchia utolsó tanterve azonban a gyermeket, annak személyiségét állítja a központba, a gyermek életkorát figyelembe véve ad meg tevékenységeket, és ír elő módszereket. A tanterv felépítése logikus és jól áttekinthető, megjelennek a követelmények is. Ezzel ellentétben az 1950. és 1964. évi tanterveken a kidolgozottság hiánya érződik, politikai jelszavak teszik a tantervben való eligazodást nehézé, a gyermeki személyiséget, életkori jellemzőket nem veszik figyelembe. Mivel mindkét tanterv a másság el nem fogadása, a különbségek kiegyenlítése jegyében készült, így nem valósulnak meg a kisebbségi nevelés speciális feladatai sem.

A 19. és 20. század több tantervének áttekintése nyomán megállapítható, hogy ezek legfőbb közös vonása az oktatáspolitikai jelentős mértékű beavatkozása. Ez elsősorban a tantervek tárgyainak tartalmában, illetve a tantervelv szabályozottságában, vagy a tantervhez mellékelte ajánlott könyvek jegyzékében, de számos tanterv esetében a részletes módszertani utasításokban is megnyilvánul. Fontos területét jelenti a kisebbségi tanterveknek a nyelv kérdésén túl az oktatás tartalmának alakulása. Számos esetben a tartalom kialakításában szorosan összefonódnak politika és ideológia, tükrözve a korszak értékeit és céljait.

6. Kitekintés

A hatékony kisebbségi oktatás alappillérei a tudományosan megalapozott tantervek, amelyek organikus részét képezik az általános tanterveknek, de figyelembe veszik a kisebbségek speciális helyzetét és az ezzel járó célokat és feladatokat.

A kisebbségi tanterveket napjainkig is rendeletek, oktatási törvények előzik meg, amelyek megadják a kisebbségi oktatás megjelenítésének fontos paramétereit, ám napjainkban egyre erősödő tendenciaként jelentkezik a tantervek közvetítő szerepének dominanciája. A jogi szabályozásnak két iránya különböztethető meg, a támogatás és a visszaszorítás. A semlegesség egy adott állam részéről szintén felér a visszaszorítás politikájával, hiszen a pozitív diszkrimináció elvének alkalmazása nélkül az oktatáspolitikában nincs reális esélyük a kisebbségeknek a fennmaradásra. *A kisebbségi oktatásban tehát szükség van az állami támogatásra, a pozitív irányú állami szabályozásra.*

A többségnek alárendelt kisebbségek eltérő érdekei az oktatáspolitikában feszültségekhez, konfliktusokhoz vezethetnek. Ezt megelőzendő szükséges az esélyegyenlőség biztosítása az oktatásban, a humanista filozófiára épülő pluralista okta-

tás kialakítása, amely tudomásul veszi és tolerálja a másságot és a sokféleséget (Stavenhagen, 1997).

A pluralizmus és másság toleranciájának jegyében *is fontos a túlszabályozottság elkerülése*. A tantervek ne a felülről kapott döntések teljes átvételére korlátozódjanak, hanem a megfelelő irányelvek alapján létrehozott, saját iskolai pedagógiai arculatot hordozzák.

Nem szabad azonban elfelejteni azt sem, hogy a tanterv nemcsak oktatáspolitikai dokumentum, hanem pedagógiai is. Nagyon fontos, hogy jelen legyenek a tudományos kutatások során elért legújabb eredmények. Nem csak a szaktantárgyakat megalapozó szaktudományoké, hanem a kisebbségekkel kapcsolatos bármely területen elért eredmények, és hogy ezek valóban belekerüljenek a kisebbségi oktatás rendszerébe. Fontos szerepet kell kapjon természetesen a tantervek kialakításában az iskolai gyakorlat is, amely egyes kisebbségi tantervek esetében a bázis, a fundamentum szerepét is betöltötte, aminek okai közé tartozik, hogy a *kisebbségi oktatás hosszú időn keresztül* vagy mint a magyarosítás egyik eszköze, később pedig marginális helyzete miatt, *kimaradt a tantervfejlesztések fő áramlataiból* (pl.: NAT, 1979 évi tanterv). Amellett tehát, hogy a kisebbségi oktatásba célszerű integrálni a hazai és külföldi tudományos kutatások eredményeit, a kisebbségi oktatási rendszernek, mint nyílt rendszernek, magának is érdekeltnek kell lennie ezek befogadására. Fontos olyan fórumok, továbbképzések biztosítása, amelyek során a gyakorló pedagógusok megtapasztalhatják, megismerhetik a legújabb eredményeket. Egy tanterv sikerességének záloga, hogy az adott kisebbség valós igényeire és szükségleteire épüljön. Figyelembe vegye a kisebbségenkénti eltéréseket, tág teret adva az egyes iskolák számára a saját pedagógiai arculat kidolgozására.

Az adott kor kihívásainak és elvárásainak, az adott társadalom művelődési igényeinek és a társadalom kisebbségeinek reális helyzetén alapuló, az oktatási rendszer rugalmasságát biztosító tantervek szolgálják a kisebbségi oktatást megfelelően.

A tantervnek tartalmaznia kell interkulturális tényezőket nemcsak a kisebbség, hanem a többség számára is, illetve célként kell megfogalmazódjék a kisebbségi gyermek két(több)nyelvűségének és két (több) kultúrájúságának kialakítása.

A curriculum szemlélet jegyében lehetőség nyílik az iskolai élet egészét átölelő kisebbségi nyelvhasználat javasolására, amelynek során a gyerekek nemcsak formálisan, tanórák keretében használnák a kisebbség nyelvét, hanem informális szituációkban is, mintegy új funkciót adva, ezáltal a nyelvnek.

Kisebbségi tantervekben különösen fontosak lehetnének az olyan modulok, amelyek komplexen, tantárgyi koncentráció jegyében foglalkozhatnának különböző nyelvek tanulása keretében „*az eltérő tanulási megközelítésekkel és forrásokkal, iskolán kívüli környezet felhasználási módjaival, interkulturális eltérésekkel*”, azok kezelésének lehetőségeivel (Közös Európai Referenciakeret, 2002). Ennek jelentő-

ségét támasztja alá az a tény, hogy kisebbségi iskolákban a magyar és kisebbségi standard és tájnyelv mellett gyakran még egy idegen nyelv is jelentkezik. A gyerekek tehát számos tapasztalattal rendelkeznek tanulásuk terén, ezek tudatosítása céljából, rendszerezésük érdekében és stratégiai segítségnyújtás miatt is megfontolandó ilyen jellegű modulok beépítése.

További fontos tényező a pedagógus, aki a tantervet közvetíti a tanulók felé. A kétszintű tantervek megjelenése további követelményeket ró a pedagógusokra, hiszen nekik kell a helyi pedagógiai programot és a helyi tantervet is összeállítaniuk az alaptanterv szerint.

Szükség van tehát a tanárképzésben és továbbképzésben olyan modulokra, amelyek tanárokat erre képesítenek, illetve amelynek során a leendő pedagógusokat felkészítik a közvetítői szerepkörre tanítványaik felé. Nehezíti a kisebbségi oktatásban dolgozó pedagógusok helyzetét, hogy a hazai kisebbségek szétszórtnak élnek, illetve rendkívül eltérő nyelvi, kulturális háttérrel rendelkeznek. A differenciálásnak, olyan értékek közvetítésének, mint a tolerancia, a másság elfogadása, illetve a felkészítés a kommunikációra mind a kisebbségen belül, mind a többség, de más kisebbségek tagjaival nélkülözhetetlenek. A kisebbség fenntartásának biztosítása érdekében az iskolai évek során ki kell alakítani az önképzés igényét az egyéni érdeklődésnek megfelelően, felmutatva azokat a lehetőségeket, intézményes vagy egyéb keretekben, amelyek között a kisebbség egy adott tagja nyelvét használhatja, kultúráját gyakorolhatja, hogy ne csak az iskola legyen az egyetlen fórum, amelyben élete során intézményi szinten, szervezeten találkozik nyelvével, kultúrájával.

Az alapképzésen kívül olyan speciális tárgyaknak kell jelentkezniük a képzés folyamán, mint a szocio-pszicholingvisztika, nyelvpolitika, dialektológia, nemzeti-ségismeret és irodalom, tantervelmélet, nyelvpedagógia, pedagógia és pszichológia speciális aspektusai (Földes, 1994, Szépe, 2001).

A hazai kisebbségi általános iskolák döntő többsége a nyelvoktató típushoz tartozik, ezt a típust számos bírálat érte (Bleyer 1920-as évek, idézi Donáth 1996), és éri (Skutnabb–Kangas, 1984, Fülöp, 1993, Mihály, 1994, Vámos, 1999, Szépe, 2001) napjainkban is. Logikus feladatnak tűnik tehát ezeknek a típusoknak a fokozatos átalakítása kétnyelvűvé. Ilyen típusú kezdeményezésekre volt már példa (1997 Irányelv).

Valóban színvonalas kétnyelvű, tannyelvű oktatás a kisebbségi nyelven bizonyos nyelvi, kulturális ismeretekkel rendelkező gyerekekkel megoldható. Elfogadva azt a tényt, hogy a családok nyelvátörökítő tevékenysége történelmi–politikai okok miatt megszakadt, az óvodának mint első intézménynek, amelyen keresztül a gyerek szocializációja megkezdődik, nagyon fontos feladat jut: játékosan, a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően, mintegy átmenetként a család és az iskola között, természetes szituációkban a kisebbségi nyelv használata és elsajátítása. Ez a terület még számos kiaknázatlan lehetőséget hordoz magában. Ugyanígy fon-

tos feladat lenne a középiskolai rendszer kibővítése, hiszen az általános iskolát elhagyó gyermekek jelentős része más típusú iskolát választ (Halász–Lannert, 1999).

A kisebbségi oktatási intézmények felfoghatók olyan nyílt rendszerként, amelyek sokkal erőteljesebben ráutaltak arra, hogy bázisként, kapcsolatként más intézményekkel is együttműködjenek, legyenek ezek a kisebbségi önkormányzatok helyi szervezetei, hagyományőrző csoportok, külföldi partnerintézmények. A közösségek egésze hivatott fenntartani ezeket az intézményeket, amelyek a kisebbségek etnikulturális folytonosságát is képesek megőrizni a kisebbség kultúrájának „újratermelésén” keresztül, hiszen amíg egy társadalomba egy csoport integrálódni tud, addig egy individuum beilleszkedhet, ami elkerülhetetlenül asszimilációhoz vezet (Radó 1992: 144).

Irodalom

- A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter 135.311/1939. IX. számú rendelete a kisebbségi népiskolák számára kiadott tanterv módosítása tárgyában. In: Hivatalos Közlöny 15. sz. 18.
- A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter a magyar királyi miniszterelnökkel egyetértőleg kiadott 62.800/925. VII. számú rendelete az a, b, c típusú kisebbségi tanítási nyelvű népiskolák számára kiadott tantervének életbeléptetése tárgyában. 1925. In: Hivatalos Közlöny 16.sz.207–212.
- A magyar nyelv tanításának terve a nem-magyar tannyelvű népiskolában és útmutatás. 1908. Budapest.
- A nemzeti kormány 330/1946. sz. M.E. rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. In: Magyar Közlöny 1946/12.
- A részben osztott és osztatlan a, b, c típusú kisebbségi tanítási nyelvű elemi iskolák egységes óraterve a két nyelv használata és a csendes foglalkozások tárgyában. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter kiadott 61.784/1927. VIII. számú rendelete. In: Hivatalos Közlöny 17. sz.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszter 156.000/1947. V.K:M. Számú rendelete a nemzetiségű tanítási nyelvű népiskolák, vagy általános iskolák tantervének életbe léptetése tárgyában. In: Köznevelés 1947/21.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszter 68.800) 1945.V.K.M. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatásáról szóló 10.030/1945.ME számú rendelet végrehajtásában. In: Köznevelés 1945/1. évf.
- Alfredsson, G. (1998): Kisebbségi jog: nemzetközi standardok és ellenőrzési mechanizmusok. In: Regio 4. Amit a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatásról tudni kell. Az 1993. évi LXXIX: törvény a közoktatásról.
- Ballér E. (1978): Tantervelmélet és tantervi reform. Budapest.
- Bellér B. (1991): Ungarns Nationalitätenschulpolitik von der Ratio Educationis bis zur Gegenwart (1770-1990 (In: Suevia Pannonica Archiv der deutschen aus Ungarn . Internationale Historikerkonferenz in Budapest szerk.: Spiegel - Schmidt, F Suevia Pannonica, München.
- Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research. 49. 2. 221–251.pp.
- Berry, W. J. – Poortinga, Y. H. – Segall, H. M. – Dasen, P. R. (1992): Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge University Press, Cambridge.

- Demeter Zayzon M. (szerk.) (2000): Kisebbségek Magyarországon 1999. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest.
- Falus I. (1996) A megfigyelés. In: Falus Iván (szerk.) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó. Budapest. 125–171
- Forray K. – Cs. Czachesz E. – Lesznyák M.(2001): Multikulturális társadalom — interkulturális nevelés. In: Báthory Z. (szerk.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- Girassó, N.(1996): A nemzeti kisebbségek fogalmáról. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hágai Ajánlások a nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozóan és értelmező megjegyzések. In: Új Horizont, XXVI. évf. (1998/1) 1–12.
- Halász G.- Lannert J. (1999): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI Budapest.
- Imre S. (1912): Nemzetnevelés. Szabad Lyceum. Budapest.
- Imre S. (1919): A magyar nevelés körvonalai. Budapest.
- Imre S. (1920): Nemzeti önismeret. Szabad Lyceum, Budapest.
- Jászi O. (1912) (1986): A nemzeti államok kialakulása és a nemzeti kérdés. Gondolat Kiadó Budapest
- Karácsony S. (1942): Ocsúdó magyarság. Exodus, Budapest.
- Karácsony S. (1944): Magyar nevelés. In: Magyarságtudomány és nemzetnevelés. Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.
- Kardeván J. (1943): A német tanítási nyelvű népiskola nyelvi problémái. In: Néptanítók Lapja 22. sz
- Kerettanterv (2001) In: Magyar Közlöny 28. Budapest.
- Kerettanterv (2001) In: Magyar Közlöny 95. Budapest.
- Kerettanterv (2001): www.om.hu
- Kiss Á. (1944): Nevelés magyarul Európában. In: Magyarságtudomány és nemzetnevelés. Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.
- Kurtán Zs. (2001): Idegen nyelvi tantervek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lux Gy. (194):A magyar nyelv tanítása a nemzeti kisebbségi népiskolában. In: Néptanítók Lapja 65. évf. 13. sz.
- Nemzeti Alaptanterv (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti, etnikai kisebbség oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997.(XI.5.) MKM rendelet módosításáról. In: Művelődési Közlöny 1998/15.
- Nemzetiségi iskolák óraterve. In: Művelődésügyi Közlöny 1963. II. sz.
- Nemzetiségi iskolák óraterve. In: Művelődésügyi Közlöny 1966. 16. sz.
- Nemzetiségi óratervek. In: Művelődésügyi Közlöny 1960. 14. sz.
- Nemzetiségi óratervek 1958. In: Művelődésügyi Közlöny 16. sz.
- Nemzetiségi tankönyvpályázat eredménye 54029/1958. In: Művelődésügyi Közlöny.
- Népiskolai tanterv (1941) a magyar királyi vallás-és közoktatásügyi miniszter 55.000/1941. V. számú rendelete a népiskolai tanterv életbe léptetése tárgyában.
- OECD (1994): The Curriculum redefined. Schooling for the 21st Century. Paris: Educatio 1994/3. pp.487–496. Skutnabb-Kangas, T.(1997): Nyelvoktatás és kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.
- Szépe Gy. (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése. In: Rét R.(szerk.): Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Szépe Gy. (2001): Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára. In: Iskolakultúra 5. 38–46. pp. www.tankonyv.info.hu

A NYELVPEDAGÓGUS SZAKTANÁR ÉS A NYELVPEDAGÓGUS TANÍTÓ

(Egy empirikus vizsgálat eredménye)

ÚJLAKYNE SZÜCS ÉVA

Bevezetés

A közoktatásban ma négyféle diplomával és ezek kombinációival lehet nyelvet tanítani. A különböző diplomákat a velük betölthető állások, a diplomák presztízse rangsorolja. A tanítóképző főiskolák idegen nyelvi műveltségterületein végzettek az általános iskola 6–12 éves korosztályát taníthatják, így az általános iskola alsó tagozatán, a tanárképző főiskolák idegen nyelv szakjain diplomázók az általános iskola felső tagozatán, a bölcsészettudományi karok idegen nyelv szakjain és nyelvtanár szakjain végzettek a nyelvoktatás bármely területén, de elsősorban középfokú intézményekben helyezkednek el.

Az tanítóképzés idegen nyelvi műveltségterületi programjának évtizedes története, a tanítóképzésben betöltött szerepe, a képzéssel kapcsolatban felmerülő bizonytalanság, valamint a kisiskolás kori nyelvoktatás jelenlegi gyakorlata és a jövőben kirajzolódó feladatai felvetik egy szisztematikus értékelés szükségességét, melynek eredményeként megfogalmazódhat egy sor javaslat az általános iskola alsó tagozatán tevékenykedő nyelvpedagógusok képzésének tartalmi fejlesztésére. Különös jelentőséggel bír a téma az európai felsőoktatási térség kialakulásának időszakában, amikor a tanítóképzés és a keretein belül létező nyelvpedagógusképzés is formálódik.

Ahhoz, hogy az idegen nyelvek oktatására felkészített tanítók munkáját megvizsgáljuk, adatgyűjtésre van szükség. A későbbiekben elemezett kérdőíves és interjúkra épülő felmérés célja, hogy az idegen nyelvi műveltségterületi képzésben részt vevő hallgatók és a képzésben diplomát szerzett tanítók nézeteit feltárjuk és összevessük a különböző nyelvszakos képzésben részesült hallgatók és nyelvtanárok nézeteivel. A hallgatók és a már gyakorló tanítók saját tudásukról, gyakorlatukról, státusukról alkotott véleményének feltárásával pontosabb képet kaphatunk a képzés jellegéről, szerepéről és eredményességéről.

A vizsgálat célja és körülményei

A vizsgálat előfeltevése az volt, hogy a végzettségük által meghatározott módon különbség van a tanítók, a tanárképző főiskolát végzett vagy egyetemi diplomával rendelkező nyelvtanítással foglalkozó pedagógusok szakmai gyakorlata (tervezés

és óravezetés), szakmai prioritásaik és céljaik tekintetében is. Hipotéziseink azt sugallják, hogy minél magasabb az iskolai végzettsége a nyelvtanításból élő pedagógusnak, annál sokrétűbb a nyelvtanítási gyakorlata és szárnyalóbbak szakmai céljai. A tanítói diplomával rendelkezők így inkább tanítók, a nyelvszakos diplomával rendelkezők inkább szaktanárok. Hipotéziseinket Falus, et al (1989) empirikus vizsgálatai is alátámasztották annyiban, hogy a pedagógusok körében végzett vizsgálataik megállapították, hogy *„az alacsonyabb iskolaszinten tanítók inkább felvállalják a nevelés, a személyiségfejlesztés gondját, mint magasabb szinten tanító kollégáik. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskolában időben előre haladva a nevelőket szaktanárok váltják fel”* (Falus, et al 1989, 168. old).

A kérdőíves felmérés eredménye érveket szolgáltathat hipotéziseink bizonyítására. Az empirikus vizsgálat bemutatja, hogy az idegen nyelvi műveltségterületen tanuló vagy ilyen diplomával rendelkező nyelvpedagógusok és az egyetemek és tanárképző főiskolák nyelvszakos tanárainak szakmai énképe, tudása és a nyelvoktatással kapcsolatos meggyőződése és gyakorlati tevékenysége különbözik. Szeretnénk bebizonyítani, hogy a nyelvpedagógus tanítók tevékenysége korosztály-specifikusabb, és szakmai tudásuk módszertani túlsúlya rányomja bélyegét nyelvoktatási gyakorlatukra. A vizsgálat során választ szeretnénk kapni arra a kérdésre, hogy a nyelvpedagógus tanítók inkább nyelvszakos tanárnak vagy tanítónak tekintik-e magukat. A kérdőívek értékelése során kapott adatok megmutathatják, hogy a nyelvpedagógus tanítók szakos tanárnak tekinthetők-e.

Az adatfelvétel 2002 januárja és 2005 januárja között zajlott. A beérkezett kérdőívek folyamatos értékelése újabb és újabb kérdéseket vetett fel, melyekre a kérdőívek értékelésekor kitérünk, bár egy részüket csak jelezni tudjuk, mert a válaszokhoz ismételt adatfelvételre lenne szükség.

Az adatfelvétel módszerei

A vizsgálat célja megköveteli az általánosíthatóságot, és a vizsgálat közben felmerülő, témánkat közvetlenül érintő problémák kezelését is. Ezért olyan módszereket kellett választani, amelyek mindkét követelménynek megfelelnek. A kérdőíves módszerrel viszonylag nagy számú pedagógustól gyűjthetünk adatokat, amelyeket általánosítani lehet. Ugyanakkor a jelen vizsgálat az idegen nyelvek oktatásával foglalkozó nyelvpedagógusokkal foglalkozik, ezen belül a nyelvpedagógus tanító és szaktanári diplomával rendelkező nyelvpedagógusok nézeteit hasonlítja össze, ezért a vizsgálat során inkább arra törekedtünk, hogy minden típusú diplomával rendelkező pedagógustól kapjunk adatot, nem pedig arra, hogy a nyelvpedagógus társadalom meghatározott számú és területileg jól reprezentált rétegét elérjük. A

vizsgálat közben megfogalmazódó vagy felmerült kérdésekre az interjútechnika segítségével próbáltunk választ kapni.

A kérdőív

A kérdőív 13 kérdést tartalmaz. A kérdések négy fő témakörbe sorolhatók. Az első a *tervezésre* vonatkozik. Az 1., a 2. és a 7. kérdés a tervezésre fordított időre, a tervezés során használt anyagokra vonatkozik. A második kérdéskör (3., 4., 5., 6. és 7. kérdés) a válaszoló *nyelvtanítási gyakorlatára* kérdez rá (módszerek, eszközök használata). A harmadik témakör a *nyelvtanár megítélésére*, és a válaszadó *pálya-elkötelezettségére* (6., 8., 9., 10. és 11. kérdés) vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Végül az utolsó kérdéscsoport a válaszadó *szakmai igényeit* próbálja felfedni (8., 11., 12., és 13. kérdések).

A kérdések megfogalmazásánál arra törekedtünk, hogy azok egyszerűek, gyorsan átláthatóak legyenek. Mivel a válaszadónak csupán aláhúzással, esetleg 1-2 szó beírásával kellett válaszolnia, a kérdőív kitöltéséhez 30 perc elegendő volt. A válaszadók 25%-a élt az „egyéb” válaszok beírásának lehetőségével. A kérdések értékelésénél kiderült, hogy a 7. kérdés nehezen értékelhetőnek bizonyult, mert sokan csak a tankönyvet, munkafüzetet jelölték be, mások viszont elosztották a 100%-ot a megadott 6 válasz között. Ezért a kérdésre adott válaszokat rangsornak tekintettük.

Az interjú

Az interjú célja, hogy a kérdőívek segítségével kapott válaszokat kontrolláljuk és a felmerült, tisztázásra váró kérdésköröket alaposan körbejárjuk. Az interjú kérdéseinek összeállítása során is ragaszkodtunk a kérdőív négy témaköréhez, de a személyes kapcsolat miatt lehetséges volt bővebben rákérdezni a kérdéskörökre. Az interjú során 50 kérdést tettünk fel, de a kapcsolódó kérdések és az újabb és újabb témákat érintő válaszok tisztázása miatt esetenként 75 kérdésre is választ kértünk. Egy-egy interjú átlagosan másfél órát, egy-egy bonyolultabb esetben két, két és fél órát vett igénybe.

Az első 19 kérdés a *tervezésre, a tanterv, a tanmenetek, az óravázlat, a tankönyv* használatára vonatkozott. A sok kérdésre azért volt szükség, mert a kérdőívekből nem derült ki, hogy mit értenek a válaszadók pontosan az órára készüléssel, illetve, hogy hány osztályban tanítják ugyanazt a tankönyvet. Szerintünk az ismételt tanítás (több csoport párhuzamos tanítása ugyanabból a könyvből, vagy ugyanannak a könyvnek több éven át való használata) lerövidítheti az órára készülést

még akkor is, ha a csoportok nem egyforma tempóban haladnak, vagy ha a tanár évről évre igyekszik másképpen tanítani ugyanazt a könyvet.

A kérdőívek válaszai alapján nem volt világos, hogy a szakmai tanácsadók ritka jelenléte vagy hatékonyságuk hiánya miatt szerepelnek csekély százalékban a kapott válaszok között. Az is felmerült, hogy a nyelvszakosok, bár igénylik a módszertani továbbképzést, egymástól nemigen vesznek át tapasztalatokat. A 20–26. kérdések ezért kérdeznak rá a kollégák, a *hospitált órák és a szaktanácsadói látogatások* számára, és hatékonyságára.

A 27–33-as kérdések a *nyelvtanárok módszereire* és órai módszertani segédanyagaira kérnek a kérdőívnél bővebb választ. A nyitottabb kérdések a válaszlehetőségek szélesebb skáláját teremtik meg. Ezek felsorolására a kérdőívben terjedelmi okok miatt nem volt lehetőség.

A 34–44-es kérdések a nyelvtanári *munka színvonalának és támogatottságának* feltárását célozták. Különösen fontos volt rákérdezni a továbbképzésekre és a nyelvvoktatás intézményi feltételeinek mibenlétére.

Az utolsó kérdéscsoport (45–55) pedig a *nyelvtanárok elégedettségét* próbálja feltérképezni. A kérdőív ugyanis nem tett különbséget a pályaelhagyók és a pályán maradók elégedetlensége között. Nem derült ki a kérdőívből, például az, hogy a fásultságnak és elégedetlenségnek milyen előzményei vannak.

A minta bemutatása

A kérdőíves felmérés

A vizsgálat során 500 kérdőívet küldtünk szét Bács-Kiskun, Veszprém, Csongrád és Pest megyében főleg ismeretség alapján kiválasztott iskolákba és pedagógusképző intézményekbe és idegen nyelvszakos tanárokat, hallgatókat, valamint idegen nyelvi műveltségterületi tanulmányokat folytató hallgatókat és ilyen diplomával rendelkező tanítókat kérdeztünk meg. A kísérőlevélben azt kértük, hogy annyi angol, német vagy bármely más gyakorló nyelvszakos tanárnak és leendő tanárnak, tanítónak és tanítójelöltnek továbbítsák a kérdőívet a környezetükben, amennyinek csak tudják. A válaszokat név nélkül kértük, de egy kódrendszer segítségével a válaszadó státuszát (tanító, tanítójelölt, tanár, tanárjelölt) meg tudtuk állapítani. A kód a tanításban eltöltött évek számát is megmutatja, továbbá a nyelvszakos diploma típusát is (tanárképző, bölcsész vagy nyelvtanár szakos), de ebben a dolgozatban ezeket az információkat nem elemeztük, mert nem tartoztak szorosan a dolgozat témájához.

A vizsgálat 325 beérkezett kérdőívet dolgoz fel. Ezeket földrajzilag pontosan nem tudjuk behatárolni, de az egész ország területéről vannak hallgatók és szakta-

nárok is az egyes felsőoktatási intézmény vonzáskörzete, illetve a kérdőívek szak-
tanárok általi továbbítása miatt. Ennél sokkal nagyobb mintából az aránytalanságok
elkerülése miatt nem dolgozhattunk. Évente körülbelül 120-150 fő végez ország-
osan a tanítóképző főiskolák által indított idegen nyelvi műveltségterületi képzés-
ben,²⁴ és a képzés 10-15 éves múltra tekinthet vissza (intézményektől függően). A
végzettek közül sokan nem tanítóként, hanem felső tagozaton tanítanak, mert to-
vábbtanultak, vagy elhagyták a pályát. Tehát 1000 fős minta esetén már csaknem
minden alsó tagozatos nyelvtanításra felkészített tanítót meg kellett volna kérdez-
nünk. Ugyanakkor a kérdőívek kb. 50%-át akartuk csak ebből a rétegből, hogy ne
teremtünk aránytalanságot a tanító, illetve szaktanár végzettségük válaszainak
összehasonlításakor.

A beérkezett kérdőívek dekódolása alapján 196 nyelvszakos (137 szaktanár és
59 nyelvszakos hallgató), továbbá 129 idegen nyelvi műveltségterületi képzésben
részt vevő nyelvpedagógus (60 tanító és 69 tanítójelölt) küldte vissza a kérdőívet.

A kódok alapján tudjuk, hogy a válaszadó diplomások hány éves tapasztalattal
rendelkeznek. A végzettek 33%-a kevesebb, mint 5 éves tapasztalattal rendelkezik,
46%-uk 5-10 éves tapasztalatot mondhat magáénak, 21%-uk pedig legalább 10 éve
tanít. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a kor szerinti megoszlás mennyiben vál-
toztathat a válaszadók véleményén, de jelen dolgozatban ezt nem vizsgáltuk.

Az interjúk

Az interjúalanyokat végzettségük alapján választottuk ki a névvel visszaküldött
kérdőívek közül. A kiválasztás alapja a kérdőívek kódja és a válaszok minősége
volt. A kódból, amit a válaszolók maguk állapítottak meg, kiderült a felsőoktatási
intézmény típusa (tanítóképző, tanárképző, egyetem), és a nyelvoktatásban eltöltött
idő. Az interjúalanyok között egyenlő arányban voltak hallgatók, legalább 5 éves
tapasztalattal rendelkezők és minden intézménytípus képviselői. Az interjúalanyok
száma 10.

Az értékelés módszerei

A válaszok értékelésekor különválasztottuk a tanító és a nyelvtanár szakosokat. Az
érdekelte bennünket, hogy a tanítók válaszai eltérnek-e, és ha igen, mennyiben tér-
nek el a nyelvszakos tanárok véleményétől. Mivel a változók dichotóm változót al-
kotnak (használja — nem használja, stb.) ezért ezek szignifikáns eltéréseinek meg-

²⁴ Forrás: a felvételi tájékoztatók vonatkozó fejezetei

állapítására két nemparaméteres próbát alkalmaztunk. Egyrészt a Chi-négyzet próbával meghatároztuk csoportképző változó (pl. hallgató vagy nem hallgató) és a változók közötti függetlenség szignifikanciáját, másrészt a Mann–Whitney-féle U-próbával megvizsgáltuk a csoportok eloszlásának eltérését. Amennyiben mindkét próba 5%-os szinten függőséget, illetve eltérést mutatott, szignifikáns eltérést fogadtunk el az egyes csoportok válaszai között. A számításokat SPSS programmal végeztük el.

A válaszok értékelése

Rövid és hosszú távú tervezés

A tanítási órára *készülés időtartamát* feltáró kérdésre adott válaszok szerint a nyelvpedagógus tanítók közül legtöbben (36%) egy órát készülnék egy nyelvórára, de csaknem ugyanennyien (33%) fél órát. A nyelvszakosok közül legtöbben fél órát (40%) vagy egy órát (27%) készülnék egy tanítási órára. Negyed órát készül egy tanítási órára a tanító nyelvpedagógusok 13%-a és a nyelvszakosok 20%-a. A kapott adatokból az látszik, hogy a tanítóknak hosszabb időt vesz igénybe a felkészülés, mint a szakosoknak. Az interjúkból és a 2. kérdéscsoportra adott válaszokból kiderül, hogy ennek oka a saját készítésű szemléltető eszközök nagyobb arányú készítése és használata (műveltségterületes válaszok 92%-a, a szakosok 55%-a jelölte meg). A tanítók sokat rajzolnak, ábrákat vágnak ki, a csoport létszámának megfelelő mennyiségű és sokszor nem fénymásolható kartonból készült figurákkal dolgoznak. Az egész osztály/csoport számára nagy méretű szemléltető eszközök vagy bábok (5. kérdés: műveltségterületes válaszok 44%-a, a szakosok 16%-a jelölte meg) készítése is sok időt igényel. Ezek készítés használatát kétszer annyi tanító tartotta fontosnak az órai készülés során, mint szaktanár.

A *készüléskor használt eszközök és segédanyagok* tekintetében a felkínált válaszok felében nincs lényeges különbség a tanítók és a szaktanárok között, az eltérés az átlagtól lényegtelen. Ugyanakkor a felajánlott lehetőségek közül kiválasztott elemek másik fele szignifikáns eltéréseket mutat, így ezeket érdemes közelebbről megvizsgálni. Kevesebb tanító használ *régi fénymásolatokat* (tanító 19%, szaktanár 42%). Sokkal kevesebb tanító (36%) használ *más kurzuskönyveket* is az órára készüléskor, mint szaktanár (53%). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy kevesebb feladatot, leckerészletet másolnak ki különböző kurzuskönyvekből az órára készülés során, és több saját készítésű anyagot használnak. Az interjúkból kiderült, hogy a kisiskolásoknak nyelvet tanítók szerint kevesebb, az általuk tanított korosztályra írt megfelelő könyv van a piacon, vagy legalábbis nekik kevesebbről van tudomásuk. Ezzel szemben a nyelvszakosok szinte gyűjtik a könyveket, és szívesen egészítik ki az iskolában használt kurzuskönyvet egy-egy általuk jónak ítélt feladattal.

A tervezésre vonatkozó kérdések egy kontrollja a 7-es kérdés volt. A kapott válaszokból az derült ki, hogy a tanító nyelvpedagógusok valamivel jobban ragaszkodnak a *tanmenet* (56%: tanító és 49%: nyelvszakos) és 4. osztálytól a *kerettanterv* (tanító: 46% és nyelvszakos 30%) előírásaihoz, mint szakos kollégáik. Az interjúk során a nyelvszakosok elmondták, hogy a tanmenet a kerettanterv alapján készül, de csupán terv, amiktől indokolt esetben el lehet térni. Ezért a kerettantervet csak az év eleji tervezéskor, a tanmenetet pedig csak akkor veszik elő, ha ellenőrizni akarják mennyire térnek el tőle. A tanítók sokkal jobban ragaszkodnak a dokumentumok előírásainak betartásához, ugyanakkor ők inkább kapnak kész tanmenetet a kiadóktól. Úgy tűnik, hogy a tanítók jobban igénylik a segítséget a tanmenet elkészítéséhez: egy esetben az interjúalany azt mondta, hogy a tankönyv kiválasztásánál szempont, hogy van-e hozzá az internetről letölthető tanmenet.

A tanító nyelvpedagógusok valamivel nagyobb arányban készítenek és használnak *órávázlatot* (67%), mint a nyelvszakosok (60%). Ha azonban az 5. kérdésre adott válaszoknál (*Milyen segédeszközt használ az órán?*) megnézzük az órávázlatok használatára adott válaszokat, kiderül, hogy a nyelvpedagógus tanítók 73%-a készít órávázlatot, míg a nyelvszakosoknál csak 34%. A nagy különbség miatt az interjúknál 13 kérdés a tervezésre, 5 pedig egyenesen az órávázlatokra kérdez rá. Több tanító nyilatkozott úgy, hogy az iskolavezetés elvárja, hogy legyen órávázlat, bár ezt ritkán ellenőrzik. A nyelvszakosok ezzel szemben csupán naplószerűen vezetnek, hogy melyik csoporttal meddig jutottak el, és szerintük nem is kötelező órávázlatot írnia a tanárnak. A fentiekből esetleg levonható az a következtetés, hogy a szaktanárok nagyobb önállóságot kapnak, mint az általános iskola alsó tagozatán tanítók. Mivel ezt a kérdést csak az interjúknál vettem fel, és az interjúalanyok vagy az egyik vagy a másik csoporthoz tartoztak, egymás helyzetéről pedig nem tudtak nyilatkozni, ebben a kérdésben a határozott állásfoglalás további vizsgálatot igényel. Mindenesetre a 4. számú interjúalany, aki dolgozott már általános iskola alsó tagozatán is nyelvtanárként és most egy középiskolában tanít, összehasonlíthatatlanul nagyobb szakmai szabadságot érez jelenlegi munkahelyén.

A nyelvórai tevékenységi formák

A 3., 4., 5. és 6. kérdés a nyelvórákon használt eszközökre, módszerekre és munkaformákra kérdezett rá.

A 3. kérdésben azokat a tanítási módszereket és munkaformákat kellett megjelölni, amiket félévente legalább ötször, azaz meglehetősen rendszerességgel használnak. A válaszok alapján nincs jelentős különbség a tanító nyelvpedagógusok és a szaktanárok között a *táblai magyarázatok* gyakoriságában (tanító: 86%, szaktanár: 92%), a *csoportmunka* (mindkét csoport 55%) és a *frontális tanítás* (tanító: 73%,

szaktanár: 70%) alkalmazásának, valamint *a tananyag közös feldolgozásának* (tanító: 55%, szaktanár: 54%) gyakoriságában. A *házi feladatok ellenőrzése* is mindkét nyelvpedagógus csoportban nagy jelentőségű (tanító: 86%, szaktanár: 90%). A *nyelvtani gyakoroltatás* is meglepően magas, de közel azonos%-ban (tanító: 72%, szaktanár 76%) szerepel mindkét csoportban. A *memorítetek* is hasonló szerepet játszanak a két nyelvpedagógus csoport repertoárjában (tanító: 34%, szaktanár: 31%). Mindkét csoport egyformán ritkán használja ki a *projekt-módszer* (tanító: 12%, szaktanár: 18%) és a *szerepjátékok* (tanító: 37%, szaktanár: 42%) nyújtotta lehetőségeket. Az átlagtól (6.2.1 fejezet) ezek az eredmények nem térnek el jelentősen, értékelő elemzésüket ezért nem szükséges megismételni.

A két nyelvpedagógus csoport közötti eltérések a többi esetben minimum 10%-sak. A *tesztek használata* (mind a saját készítésű (tanító: 35%, szaktanár 56%), mind a tankönyvhöz írt teszteké (tanító: 31%, szaktanár: 56%)) szinte teljesen ugyanazokat az arányokat tükrözi. A felmérés adatai szerint az általános iskola alsó tagozatán sokkal kevesebb teszt-jellegű számonkérési formát alkalmaznak a nyelvpedagógusok, mint az általános iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában. Az összefoglaló feladatlapok és *dolgozatok* használata ugyan jóval nagyobb arányú (tanító: 40%, szaktanár: 56%), de még mindig 16%-kal kevésbé gyakori, mint a szaktanároknál. Kifejezetten *szódolgozatot* a nyelvpedagógus tanítók 50%-a, a szaktanárok 68%-a írat rendszeresen. A különbség itt is logikusan nagyobb százalékokat mutat az idősebb nyelvtanulókat tanító szaktanároknál.

Ezek a különbségek tükrözik az életkori sajátosságokat és a nyelvtanítás módszertanában megmutatkozó különbségeket, továbbá a kisiskolás kori idegen-nyelv tanítás céljaival is összhangban vannak. Ha igaz, hogy a nyelvtanításnak ebben az életkorban a nyelvtanulás motiválását és a későbbi, egész életen át tartó nyelvtanulás természetességének kialakítását kell előkészíteni, akkor a szigorú tesztelés, és gyakori mérés és dolgozat-jellegű számonkérés nem is lehetne jó módszer.

Az ellenőrző tevékenységek közül lényeges a különbség a *füzet és szótár-ellenőrzések* terén. A nyelvpedagógus tanítók 54%-a ellenőrzi rendszeresen a tanulók füzeteit és szótárait, míg a szaktanároknak csak 26%-a. Ez a gyakorlat általában megfelel az alsó és a felső tagozat gyakorlata közötti különbségnek. A szaktanárok joggal feltételezik, hogy a füzet és szótárvezetés (pl. a helyes másolás a tábláról és az önjavítás) a tanulók tanulási készségeinek fejlődésével párhuzamosan elvárható és része az önálló tanulásra nevelésnek. A szaktanárok esetén legfeljebb a 10 éves korban vagy később kezdett nyelvtanulás esetén van jelentősége az ilyen ellenőrzéseknek.

Érdekes eredmény született az óra-szervezésre utaló kérdések (tanári bemutatás, pármunka, drámapedagógia) esetében. A nyelvpedagógus saját órai szerepére utaló *táblai magyarázat* (tanító: 86%, szaktanár: 92%), *frontális tanítás* (tanító: 73%, szaktanár: 70%), *az anyag közös feldolgozása* (tanító: 55%, szaktanár: 54%) eseté-

ben nagyon hasonló gyakorlatot tükröznek a válaszok. Meglepő, hogy a fentiekhez hasonló pedagógus-mentalitást kívánó *tanári bemutatás* (tanító: 70%, szaktanár: 50%) esetén jóval nagyobb a különbség. Az interjúban adott magyarázat szerint a tanári bemutatás idősebbek esetén kevésbé jelentős, mert a tanulók képzelőereje, deduktív tanulási készségei jóval fejlettebbek.

Nikolov (2003) a nyelvórai tevékenységek gyakoriságának felmérése (6. és 10. évfolyam) kapcsán felhívja a figyelmet, hogy a „nyelvi jelentést, a kontextusos nyelvhasználatot feltételező feladattípusok kevésbé jellemzőek²⁵.” A Nikolov-féle adatsorban különbség mutatkozik a 6. és a 10. évfolyam között is, a 6. évfolyam javára. Nikolov szerint ez az előny semmissé válik, ha azt figyeljük meg, hogy milyen magas a „hagyományos eljárások gyakorisága” az alsóbb évfolyamon.

Ha a kérdést megfordítjuk, és azt mondjuk, hogy a kontextus-teremtést a kiskorúak kori nyelvoktatásban a tanítók 30%-a, a szaktanároknak pedig 50%-a nem tartja fontosnak, Nikolovhoz hasonló következtetéseket kell levonnunk. Ugyanis, jelen felmérésünk szerint a szaktanárok fele, a tanító nyelvpedagógusok közel egyharmada nem bemutatja a nyelvtani jelenséget, hanem elmagyarázza. Amennyiben a szaktanárok kevésbé fontosnak tartják a tanári bemutatást, a kontextus-teremtést, a nyelvtanítás a grammatizálás és a drillezés irányába mozdul el.

Az egyéni munka, a pármunka, csoportmunka, szerepjátékok, drámapedagógiai módszerek, versenyszerű feladatok és a projektpedagógiai módszerek alkalmazása tanulás-szervezési módszerekre utal. Közülük hasonló gyakorisággal alkalmazzák a tanító nyelvpedagógusok és a szaktanárok a *csoportmunkát* (tanító: 55%, szaktanár: 55%), a *szerepjátékot* (tanító: 37%, szaktanár: 42%) és a *projekteket készítését* (tanító: 12%, szaktanár: 18%). Az adatsor átlagának vizsgálata során csak egy adat tűnt ki, a projektpedagógiai módszerek használatának igen kicsi százaléka, melynek magyarázatára ott kitértünk.

Jelentős eltérés mutatkozik azonban a nyelvpedagógus tanítók javára a *versenyszerű feladatok* (tanító: 42%, szaktanár: 30%) és a *drámapedagógiai módszerek* (tanító: 24%, szaktanár: 7%) alkalmazásának gyakoriságában. Ezzel szemben a *pármunka* (tanító: 68%, szaktanár: 85%) jóval gyakrabban használt módszer a szaktanárok óráin, azaz az idősebb nyelvtanulók esetében. A *csoportmunka* és a *szerepjáték* fenti gyakoriságú használata önmagában elfogadható, csupán a drámapedagógiai módszerek alkalmazási gyakoriságával összevetve kelt némi gyanút. Az interjúk során a drámapedagógiai módszerek értelmezésekor kiderült, hogy a szaktanárok egy része a csoportkohéziós, vagy ahogy fogalmaztak a „csoportterápiás” módszereket és a jelenetek színpadi bemutatását érti és utasítja el, (különösen az idősebbek). Számukra a pármunka, a csoportmunka, a szimulációs játék, a szerepjáték nem drámapedagógiai módszer. A kapott adatok tehát rosszabb képet fes-

²⁵ Nikolov (2003): 52. old.

tenek, mint amilyen a valóság, de mindenképpen utalnak a drámapedagógiai módszerekben rejlő lehetőségek korosztályonkénti feldolgozásának szükségességére a nyelvpedagógus-képzésben és a továbbképzések során.

Kiegészítő anyagok használata

A felsorolt kiegészítő anyagok közül a tanító nyelvpedagógusok egészen más típusúakat jelöltek meg, mint a szaktanárok. A tanítók közül legnagyobb százalékban *a dalokat* (82%) jelölték meg a rendszeresen használt kiegészítő anyagként, míg a szaktanárok a leggyakrabban a *fordításokat* (82%) és a *nyelvtani drillező feladatokat* (74%) használják. A felkínált lehetőségek közül egyenletesebb az eloszlás a tanító nyelvpedagógusok esetében, hiszen minden kiegészítő anyag típus legalább 30%-osan kapott megjelölést. Ugyanakkor a szaktanárok esetében 25% alá csökkent a *versek* (22%), a *mondókák* (25%) és *találós kérdések* (14%) használata.

A kapott eredmények nem meglepőek, de elgondolkodtatóak. Arra a következtetésre juthatunk belőlük, hogy a tanítók szélesebb skáláját ismerik és használják a kiegészítő anyagoknak. A szaktanárok számára a nyelvtanítás hagyományosabb kiegészítő anyagai, a fordítások és nyelvtani feladatlapok tűnnek eredményesebbnek. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a nyelvtanításban használt kiegészítő anyagok eredmény-centrikus vagy vizsgaközpontú szaktanári gyakorlatra utalnak. A szaktanárok olyan módszerek használatában érdekeltek, amivel jobb eredményeket érnek el diákjaik. A kérdés másik oldala a képzés tartalma. A módszertani elemekkel zsúfolt gyermekirodalom kurzusok a tanítók műveltségterületi képzésében példákat mutatnak a gyermekirodalom eredményes használatára. A gyermekirodalomnak a nyelvtanítás eszközeként és nem irodalomtudományként való használata pedig arra biztatja a nyelvpedagógus tanítókat, hogy bátran használják készségfejlesztésre, új anyag feldolgozásra és motiválásra is a gyermekirodalom műfajait.

Ugyanakkor meglepő a fordítások és a nyelvtani drillezés stabil 50% körüli értéke a tanító nyelvpedagógusoknál. Természetesen sok múlik a tanító nyelvpedagógusok által tanított csoport életkorán, hiszen más módszereket igényel a 6–9 éves és a 10–12 éves korosztály. A 10 év feletti nyelvtanulót már érdekli a nyelv, mint rendszer, a nyelv logikája stb. A nyelvi tudatosság kialakításában, az önállóvá váló nyelvtanulás előkészítésében is szerepet játszhatnak a fordítások és a drillezés. Az is igaz, hogy az általános iskolák többségében (88%)²⁶ a negyedik évfolyamon kezdődik a nyelvtanítás, azaz a nyelvtanulók többsége az általános iskolában 9 éves vagy annál idősebb.

²⁶ Az OM statisztikai adatai a 2003/2004-es tanévről

Egy másik magyarázat lehet, hogy kevés idegen nyelvi műveltségterületi végzettségű nyelvpedagógust alkalmaznak az iskolák. Sajnos nem állnak rendelkezésre statisztikai adatok, de valószínű, hogy a 4. osztályban kezdődő nyelvtanításra nyelvszakos tanárt vesznek fel az általános iskolában, a korábban kezdődő nyelvtanításban, tehát jobbára a kicsiknél tanítanak a műveltségterületi végzettséggel rendelkező tanítók. Ez magyarázat lehet a gyermekirodalom kiegészítő anyagként használt jóval jelentősebb arányára, de nem magyarázza a hagyományos módszerek használatát kisiskolás korban. Tudomásul kell vennünk, hogy a megkérdezett tanító nyelvpedagógusok fele mindennapi gyakorlataként jelöli meg a nyelvtani drillezést és a fordítási feladatokat.

Az oktatástechnológiai eszközök gyakorisága

A nyelvpedagógiai technológia hatékony alkalmazása növelheti a pedagógiai folyamatok eredményességét. Az 5. kérdésben a nyelvoktatásban használt legfontosabb 16 eszközre kérdeztünk rá. A felsorolást senki nem egészítette ki. A különböző táblák, az írásvetítő, a videó és a videokamera valamint a CD-lejátszó esetén nem mutatkozik lényeges különbség a tanító nyelvpedagógusok és a szaktanárok között.

A többi 7 felsorolt eszközt a tanítók és a szaktanárok minimum 10%-os különbséggel használják. A *magnót* a tanítók 84%-a, a szaktanárok 96%-a használ rendszeresen, ami természetesnek tekinthető és a nyelvtanulók életkori sajátosságaival magyarázható. A hallás utáni értés és a CD vagy kazetta használata a nyelvtanulás minden szakaszában fontos autentikus megjelenítője a célnyelvi beszédnek. Ugyanakkor személytelen, és általában túl gyors a kezdő, a nyelv ritmusához még nem szokott és hallás utáni értésben anyanyelvén sem különösebben jeleskedő kisiskolások számára. Az autentikus hanganyagok használata éppen azért fontos kezdettől fogva, mert a nyelvtanulás folyamatában szerepe fokozatosan nőni fog. Mindebből az következik, hogy a kisiskolás kori nyelvoktatásban a magnó szerepe fontos, de túlzott használata csökkentheti a sikeresség érzetét a tanulóknál. A kapott adatokat éppen ezért reálisnak érzem.

A táblatípusok közül egyedül a *mágnes tábla* használatában van különbség a tanítók (26%) és a szaktanárok (13%) között. Ennek a különbségnek az egyszerű magyarázata az alsó tagozat tantermi berendezése. Az alsó tagozaton gyakrabban használják mindennaposan a mágnes-táblát, ráadásul praktikussága miatt, ha már ott van a nyelvtanárok is szeretik.

A *képek* (tanító: 85%, szaktanár: 72%), a *vásárolt szemléltető eszközök* (tanító: 30%, szaktanár: 18%), a *bábok* (tanító: 44%, szaktanár 16%), valamint az *órávázlatok*, mint segédeszköz (tanító: 73%, szaktanár: 34%) használata a nyelvpedagó-

gus tanítók körében gyakoribb, mint a szaktanároknál. Az óravázlat kivételével valamennyi szemléltetési technika fontosabb a kisiskolás kori nyelvoktatásban, ezért a vizsgálat eredménye a várakozásokat igazolja. A korosztály fejlődési szintjének, tanulási és ismeretszerzési jellemzőinek a bábok, a képek és egyéb szemléltető eszközök segítségével kontextusba helyezett nyelvi tartalom sokkal jobban megfelel, mint a tanári magyarázat. Az óravázlatok sokkal gyakoribb használatára magyarázatot ad a korábban már feltárt iskolai elvárás, és az általános iskolai gyakorlat.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a tanító nyelvpedagógusok és a szaktanárok hasonló oktatástechnológiai eszközöket és módszereket használnak. A különbség jó részére magyarázatot ad a nyelvtanulók életkora és az ebből adódó pedagógiai szükségyszerűség. A hasonló eredmények közül a kisebb gyakorisággal használt módszerek és eszközök elemzése, a beérkezett összes válasz elemzésekor már megtörtént.

A leghatékonyabbnak ítélt módszerek

A nyelvpedagógus saját napi munkájában hatékonynak ítélt módszerek vizsgálata a 6. kérdés segítségével többnyire azonos eredményt hozott a két csoportban. A tanítói végzettségű nyelvpedagógusok és a szaktanárok hasonlóan vélekednek a *tananyag tartalmát* érintő válaszok esetében. Az *érdekes tankönyv* (tanító: 57%, szaktanár: 66%), az *érdekes témák* (tanító: 64%, szaktanár: 66%) magas és körülbelül azonos százalékban szerepeltek a válaszokban.

Az *órávezetésre* vonatkozó válaszokban szintén nincs nagy eltérés: *világos órávezetés* (tanító: 68%, szaktanár: 71%), *változatos feladatok* (tanító: 63%, szaktanár: 74%). A változatos feladatok esetében a csaknem 10%-os eltérés talán még természetes, hiszen a kisiskolás nyelvtanulók nyilvánvalóan rövidebb ideig képesek koncentrálni, mint az idősebbek, így a nyelvpedagógusnak gyakrabban kell váltogatni a feladattípusokat.

Viszonylag jelentős az eltérés az *érdekes órávezetésre* (tanító: 43%, szaktanár: 25%) vonatkozó válaszok esetében. A fontossági sorrend ugyanakkor logikus és érthető. A válaszok a kisiskoláskori motivációval vannak szoros összefüggésben. Bors, et al (1999) szerint minél fiatalabbak a nyelvtanulók, annál kevésbé instrumentális a motivációjuk. A felmérés szerint az általános iskolai motiválás fontos tényezője a tananyag érdekessége, változatossága és a pedagógus személyisége.

A legnagyobb eltérés a *jó szemléltetés* kérdéskörénél figyelhető meg: tanító: 85%, szaktanár 52%. A tanítók túlnyomó többsége számára a nyelvtanítás szorosan összefügg a szemléltetéssel. A kérdőív egésze folyamán valamennyi olyan kérdésben, ami a szemléltetéshez kapcsolódik (pl. eszközhasználat, eszközkészítés) kide-

rült, hogy a tanító nyelvpedagógusok számára a szemléltetés, de különösen a vizuális szemléltetés fontos eleme a gyakorlatnak. A kérdőívre adott más válaszok a nyelvpedagógusok gyakorlatára és nézeteire kérdezek rá, így kijelenthetjük, hogy a nyelvpedagógus tanítók a vizuális szemléltetésben feltétlenül a nyelvtanulók igényei szerint végzik munkájukat. A képzés számára nagy felelősség kisiskolás kori nyelvtanításra jogosító oklevelet kiadni a vizuális szemléltetésben nem felkészült hallgatók számára. A tanítóképző főiskolán valamennyi hallgató részt vesz a vizuális nevelési tanszék kurzusain, mert ez a tanító szakképzés része. Ezért figyelhető meg, hogy a hallgatók a gyakorlaton,²⁷ valamint a felmérés és az interjúk alapján a mindennapi munkában is jól használják a szemléltetést a nyelvtanítás folyamatában.

A *pedagógus személyiségére*, mint a motiválás fontos tényezőjére, két választ lehetett adni: *jókedvű tanár* (tanító: 56%, szaktanár: 45%) és *szigorú tanár* (tanító: 12%, szaktanár 5%). Bár a különbségek nem jelentősek, az azért látszik, hogy a tanítók számára eredményesebbnek tűnik a nyelvtanítás, ha a gyerekek érzelmileg pozitív légkörben tanulnak és az óra hangulata vidám. A szigorúság is árnyalatnyival több pedagógus számára tűnik hasznosnak az általános iskola alsó tagozatán, mint a szaktanárok esetében. A motiváció fegyelmező erő: könnyebb dolgozni, ha a nyelvtanulók motiváltak, érdeklődők. Mivel a motiváció bonyolultabb összefüggései és szélesebb skálája figyelhető meg a tizenéveseknél, a nyelvpedagógus tanítók számára a szigor az egyik lehetséges eszköz a fegyelem fenntartására. Mivel a 12% is viszonylag kevés nyelvpedagógust jelent, az adat legfeljebb jelzés szinten fontos témánk szempontjából.

A *számonkérésre és értékelésre* vonatkozó válaszok esetében sincsenek lényeges különbségek. A tanárok közel fele a legfontosabb öt hasznos módszer közé sorolja a *rendszeres értékelést* (tanító: 47%, szaktanár 46%). Talán érdekes, de a válaszadási lehetőségek korlátozása (csak 5 választ lehetett megjelölni) miatt kevesebben jelölték meg a *kiszámítható számonkérést* (tanító: 15%, szaktanár 23%), és a szaktanárok ezt fontosabbnak ítélik meg. Ugyanakkor jóval többen vannak a kiszámítható számonkérés mellett, mint a *váratlan számonkérés* mellett (tanító: 5%, szaktanár 4%). A különbség pedagógiailag feltétlenül érthető, és a nyelvpedagógusi gyakorlatot ismerve a váratlan számonkérések többnyire óra eleji 5-10 perces szódolgozatokat jelentenek.

A jelentősebb eltérések egyike azonban szintén a számonkérés – értékelés – ellenőrzés kérdésköréhez kapcsolódik. A tanítók 38%-a, a szaktanárok 60%-a jelölte meg az első 5-ben a *rendszeres ellenőrzést*. Mivel a *rendszeres értékelés* is szerepelt a kérdések között, felmerült bennem, hogy a két fogalom közötti különbség a válaszadók számára elmosódott, így a kapott eredmény nem releváns. Az interjúk

²⁷ Ujlakyné (2001)

során egy interjúalany kérdezett vissza: „Minden számonkéréssel értékelek is, nem?”, ami erősíti a gyanút. Ugyanakkor az interjúk során minden válaszoló szabatosan meg tudta különböztetni a számonkérés és értékelés fogalmát, helyét és szerepét a nyelvpedagógusi munkában.

Az oktatási dokumentumok és nyomtatott segédeszközök használata

Az oktatási dokumentumok között felsoroltak követésére, azaz a rendszeres használatukra vonatkozó kérdés, nem hozott értékelhető eredményt a két vizsgált nyelvpedagógus csoport különbségeit illetően. Közel azonos százalékban készítenek és használnak *órávázlatot* (a két csoport átlagban 63%-ban követi az elkészült órávázlatot) a nyelvpedagógus tanítók és a szaktanárok. Több következtetés vonható majd le a gyakorló nyelvpedagógusok és a hallgatók válaszainak összehasonlításából. Az átlagot ugyanis emeli az a tény, hogy a hallgatók 100%-ban készítenek órávázlatot (mert nekik kötelező) és az óra sikerességének egyik mérője, hogy mennyire tudják megvalósítani az órávázlatban tervezetteket. Mivel a válaszadók kb. fele hallgató volt, feltehetően kevés szaktanár készít órávázlatot. Az interjúk során kiderült, hogy csaknem valamennyi tanár vezet naplót vagy valamilyen formában jegyzetet arról, hogy mit végzett és mi következik a következő órán, azaz a tervezésnek van írásbeli formája, de ezt nem sorolták be az órávázlat kategóriába.

Különbséget a két csoport között a 2. és az 5. kérdéscsoportban adott válaszok mutatnak. Ebből kiderül, hogy a nyelvpedagógus tanítók 33%-a használ fel régi órávázlatokat a tanítási órára készüléskor, míg a szaktanároknak csupán 11%-a. Valószínűleg gyakrabban készítenek és használnak fel később eltett órávázlatokat a tanítók. Az 5. kérdésre adott válaszkorál is lényeges eltérés mutatkozik, mert a tanító nyelvpedagógusok 72%-a használja az órán segítségként az órávázlatokat, míg a szaktanároknak csupán 34%-a. A különbség a szaktanári és a tanítói gyakorlat különbségéből eredhet, és ezt a megkérdezettek részletesen ki is fejtették az interjúk során. Az interjúalanyok közül ketten (mindketten alsó tagozatos nyelvoktatási gyakorlattal) azt is elmondták, hogy iskolájukban az alsó tagozaton kötelező az órávázlatok készítése, míg a felső tagozaton nem.

Többségük a *tankönyvet* és a *munkafüzetet* is szigorúan követi (átlagosan a tankönyvet 72%-ban, a munkafüzetet 64%-ban). A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a magyar idegen-nyelv oktatás meglehetősen tankönyv-centrikus. A nyelvpedagógusok nagy többsége ragaszkodik a tankönyvhöz, és ezen nem sokat változtatott a tankönyvek kötelezőségének eltörlése. A szabadon választott tankönyv lett a nyelvoktatás „Bibliája”. Az interjúk során a legtöbb kérdés a 7. kérdéscsoportra vonatkozott, mert úgy éreztem a kérdőívekre adott válaszok során kapott puszta százalékos adatok nem árulnak el sokat, nem lehet egyértelmű követ-

keztetéseket levonni. Sajnos, az interjún adott válaszokból az derült ki, hogy a tanárok többsége az utóbbi öt évben többször is váltott tankönyvet, azaz a nyelvtanulók 2-3 évente más tankönyvcsaládból tanulnak. A tanárváltás többnyire szintén tankönyvváltást von maga után. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy a tankönyvek többsége, különösen a gimnáziumokban használt könyvek, nemzetközi piacra készültek, azaz a magyar Nemzeti alaptanterv és a Kerettanterv elvárásainak csak annyiban felelnek meg, amennyiben ezek a dokumentumok nemzetközi trendeket (pl. az Európai Unió nyelvtanulási elveit) tükrözik. Valamennyi interjúalany úgy nyilatkozott, hogy iskolájában stabil a nyelvoktatás, mégis mindenütt 3-4 tanárváltás is volt az elmúlt 5 évben. Az is kiderült a válaszokból, hogy vannak törekvések az iskolánként azonos kurzuskönyv bevezetésére, bár fontosnak tartják, hogy a tanárnak legyen szabadsága új könyvek kipróbálására.

A tankönyvek használatának gyakorlatát nem befolyásolta lényegesen a NAT, és a tankönyvlista. A jelenleg zajló kimentési szabályozás (új érettségi vizsgák) esélyt teremthetnek arra, hogy a tankönyv helyett a kimeneti követelmények legyenek 60-70%-ban az óra középpontjában.

A *tanári kézikönyvet* (a kérdőív 7. kérdése alapján) a tanítók 48%-ban, ezzel szemben a szaktanárok 38%-ban követik. A kapott eredmény látszólag egy kis elmentmondásban áll a 2. kérdésre adott válaszokkal, miszerint a szaktanárok valamivel nagyobb arányban használják a tanítási órára készüléskor a tanári kézikönyvet (tanító: 58%, szaktanár: 62%). A két kérdésre adott válaszok eltérése azonban arányaiban figyelemre méltó. A készüléskor átlagosan 60%-ban használt tanári kézikönyvek felhasználási százaléka 45 illetve 38, tehát közel sem arról van szó, hogy a használt kézikönyvet követik is a nyelvpedagógusok. A különbség a szaktanárok nagyobb szakmai önállóságára utal. Ha használják is a tanári kézikönyveket, csak segédanyagként teszik, és kritikusan kezelik. Csak azokat a javaslatokat követik, amelyek megfelelnek saját tanítási elképzeléseiknek. Még a tanítók is kevesebb, mint felét használják a tanári kézikönyveknek, a tanítók és a szaktanárok között pedig 10%-nyi különbség mutatkozik. Az interjúk során a megkérdezettek úgy nyilatkoztak, hogy az iskola egy könyvtári példányt beszerez a tanári kézikönyvekből, tehát iskolai használatukra a lehetőség adott. Az interjúalanyok közül ketten (szaktanárok) azonban sablonosnak és egy adott csoportban kevésbé alkalmazhatónak vélték a tanári kézikönyv feladatait.

Külön problémát jelentett a *tanmenetre* és a *kerettantervre* vonatkozó válaszok értékelése. A tanító nyelvpedagógusok 56%-ban, a szaktanárok 49%-ban követik a tanmenetet, illetve a tanítók 46, a szaktanárok 30%-ban a kerettantervet. Mivel ezek a válaszok lényegesen eltérnek a 2. kérdésben kapott válaszoktól, és a különbség a tanítók és a szakosok között nem szignifikáns, az interjúk 12 kérdése vonatkozik a tanmenet és kerettanterv használatára. A tanmenetet a tanító nyelvpedagógusok 29, a szaktanárok 21%-a használja nap mint nap. A kerettantervet mindkét

csoport 6%-ban használja az órai készüléskor. A 2. kérdéskör nem általában a tervezésre, hanem az órai munka megtervezésére vonatkozik, ami azt jelenti, hogy a kapott átlagban 25%-os használat a tanterv esetében elfogadható, talán még sok is. A tanterv ugyanis a hosszú távú tervezés eszköze. Az, hogy a kerettantervet csupán 6%-ban használják a megkérdezett nyelvpedagógusok, arra utal, hogy a kerettanterv gyakorlatilag alig van jelen az órai készülésben, ami hasonlóképpen magyarázható, mint a tanterv.

Mit kell ismernie és tudnia a jó nyelvtanárnak?

A 9. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan vélekednek a nyelvpedagógusok a nyelvtanításhoz szükséges tudásról és készségekről. A megkérdezettek véleménye alapján egy sor kérdésben jelentős eltérés mutatkozik a nyelvpedagógus tanítók és a szaktanárok között.

A felajánlott válaszok szakmai tudáson belül a nyelv ismeretére (kiejtés, nyelvtudás, szókincs, nyelvészet), a nyelvpedagógiai ismeretekre (nyelvkönyvek ismerete, nyelvtanítás módszertana) és általános pedagógiai jellemvonásokra és készségekre (megértő egyéniség, empátia, következetesség, nyitottság, alkalmazkodó képesség, pedagógiai szakirodalom ismerete, színészi képességek, jó énekhang) vonatkoztak. A tulajdonságok rangsorolása után az első 5-öt kellett megjelölni

Különbségek mindhárom csoportban voltak, de a különbség iránya eltérő. A *nyelvtudás* az idegen nyelveket tanító nyelvpedagógusok számára alapvető követelmény. Az egyik legjelentősebb különbség a biztos nyelvtudás szükségességének megítélésében volt. A nyelvpedagógus tanítók 83%-a, a szaktanárok 95%-a sorolta az első öt közé. Természetesen a 83% is meglehetősen magas, mégis szinte kivétel nélkül minden szaktanár (196-ből 186-an) a nyelvtanárok tudása egyik legfontosabb tényezőjének tekintette. Hasonlóan jelentős az eltérés a *szókincs* nagyságával kapcsolatosan. A tanítók 28%-a, míg a szaktanárok 63%-a tekinti ezt az első 5 jellemző egyikének. A tényezőcsoport következő eleme a *szép kiejtés* szintén nagy eltéréseket mutat, de az ellenkező irányban. A tanító nyelvpedagógusok 72%-a tartja rendkívül fontosnak, ugyanakkor a szaktanároknak mindössze 47%-a. Végezetül a nyelvészeti szakirodalom ismerete szinte meg sem jelenik a tanítóknál, míg a szaktanárok 13%-a az első 5 tudáselem közé sorolta.

A nyelvtudással kapcsolatos különbségek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy valamennyi elem esetében jelentősek a különbségek: a legkisebb 15% (nyelvészeti szakirodalom), a legnagyobb eltérés 36% (szókincs). Általában a magasabb szintű nyelvtudás irányába mutató jellemzők a szaktanároknál jelennek meg nagyobb százalékban. A praktikus, továbbá a kisiskoláskori nyelvtanulás jellegzetességeit fgyelembbe vevő nyelvtudás fontosabbnak tűnik a tanítók számára, mint a szaktaná-

rok számára. Ezt mutatja a kiejtés elsődlegessége, hiszen a korai nyelvtanulásban tanulási készségek és önálló tanulás szervezési ismeretek híján a nyelvtanuló számára az egyetlen autentikus forrás a nyelvpedagógus. A helyes kiejtés ezen kívül a tanítók számára az anyanyelvi nevelésben is nagyon fontos. A tanítói alkalmassági vizsgán a beszédhiba kizáró ok lehet.

Felmerül azonban a kérdés, hogy a hangok helyes ejtésén túl, az intonáció és a hangsúly, melyek a helyes kiejtés további elemei, nem szenvednek-e kárt, ha a beszélő nyelvtudása nem kielégítő? Nem lenne ez a kérdés kiemelésre indokolt csupán a kapott eredmények alapján, hiszen a válaszadó tanítók $\frac{3}{4}$ -e megjelölte a biztos nyelvtudást is a legfontosabb 5 jellemző között, de ha a műveltségterületi képzés óraszámainak lehetséges csökkentését is figyelembe vesszük 2006-tól, természetesen, hogy az általános nyelvi képzés órászámai és nem a szakmai órák száma fog csökkenni. Egy jelentős óraszámcsökkenéssel félő, hogy a képzésben végző hallgatók nyelvi szintje jelentősen csökkenhet.

A 13. kérdésre (*Mely területeken érzi úgy, hogy szüksége lenne továbbképzésre?*) a műveltségterületi végzettségű tanítók 43%-a válaszolt azzal, hogy nyelvtudását kellene fejleszteni, míg a szaktanároknak csak 17%-a érzi azt, hogy ezen a téren fejlődésre lenne szüksége. Úgy érzem, ez az adat mind a pedagógusképző intézmények számára, mind a pedagógus továbbképzések szervezői számára fontos. A műveltségterületi képzésben erősíteni kell a nyelvtudást fejlesztő képzési elemeket, továbbá a hallgatókat fel kell vértetni nyelvtudásuk folyamatos fejlesztésének készségével. A pedagógus továbbképzéseken pedig nem célszerű összevonni a szaktanárokat és a kisiskolás kori nyelvoktatásban szerepet vállaló tanítókat, hiszen mások a szakmai igényeik.

A nyelvpedagógiai ismeretekre vonatkozó két elem esetében (10. kérdés) a *nyelvtanítás módszertanának* ismeretét a tanítók 85%-a, a szaktanárok 81%-a jelölte meg az első 5-ben. Az eltérés tehát nem igazán számottevő, különösen, ha az egyébként magas százalékokat is figyelembe vesszük. Nagyobb az eltérés a *nyelvkönyvek ismeretének* fontossága terén. A tanítók 28%-a, a szaktanárok 52%-a sorolta a legfontosabb ismeretek közé. Érdemes összevetni a kapott adatokat a 13. kérdésre (*Mely területeken érzi úgy, hogy szüksége lenne továbbképzésre?*) adott válaszok egyik elemével. A tanítók 42%-a jelölte meg a tankönyvválasztást olyan területként, ahol segítségre lenne szüksége. Ezzel szemben a szaktanároknak csak 27%-a menne el egy tankönyvválasztással kapcsolatos továbbképzésre. Tehát a könyvek ismeretét kevésbé fontosnak ítéelő pedagóguscsoport nagyobb szükségét érzi az ilyen irányú továbbképzésnek. Ha a tankönyvek nyelvoktatásunkban betöltött jelentős, talán a szükségesnél is nagyobb szerepét és a piacon levő hatalmas kínálatot is figyelembe vesszük, a nyelvkönyvek értékelésének és elemzésének elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkoznia kell a pedagógusképző és -továbbképző programoknak.

Az általános pedagógiai jellemvonásokat és készségeket elemezve a *következtesség* (tanító: 43%, szaktanár: 52%) és az *alkalmazkodó képesség* (tanító: 18%, szaktanár: 12%) *nyitottság* (mindkét csoportban 12%) közel azonos arányban szerepelt az első 5 megjelölt elemben a nyelvpedagógus tanítók és a szaktanárok esetében is. Nagyobb eltérést mutatott az *empátia* (tanító: 39%, szaktanár: 28%) fontosságának megítélése, továbbá a művészi hajlam, vagyis a *színészi képességek* (tanító: 14%, szaktanár: 10%) és a *jó énekhang* (tanító 15%, szaktanár: 1%). Feltűnő az egyezés a *pedagógiai szakirodalom ismeretének* csupán 8% (tanító), és 6%-os (szaktanár) megjelenítésében. Ez utóbbi adat azt mutatja, hogy a pedagógiai tárgyak szerepét, tartalmát és alkalmazhatóságát érdemes lenne felülvizsgálni.

A sikeres nyelvtanári gyakorlat jellemzői

A 10. kérdés 16 eleméből a legfontosabbnak vélt ötöt kellett megjelölnie a válaszadóknak. A kérdésfeltevés a sikeres nyelvtanárral szembeni elvárásokra kérdez rá, de nem köti ki, hogy kinek a részéről fogalmazódik meg az elvárás. Az interjúk során két tanár szóvá is tette, hogy az iskolavezetés és a szülők elvárásai fokozatosan közelednek egymáshoz: akkor sikeres az iskola, ha a szülő elégedett. Helyenként megfogalmazódik, hogy az iskolavezetés elvárásai a szakmaiságot nélkülözik.

A kérdőív értékelésekor csupán azokkal az elemekkel foglalkozunk részletesebben, amelyek esetében a tanítók és a szaktanárok által nyújtott adatok különbsége meghaladja a 10%-ot. A többi jellemzőt a tanítók és a szaktanárok közel azonosan ítélték meg.

A nyelvvoktatás iskolai céljával és a nyelvtanulók céljaival függ össze a *diákjai jól szerepelnek a nyelvvizsgákon és versenyeken* (tanítók: 37%, szaktanárok: 72%), továbbá a *jól ismeri a nyelvvizsgák követelményeit* (tanítók: 20%, szaktanárok 50%) elemek népszerűsége. A jelenlegi nyelvvoktatási helyzetben a nyelvvizsgák, a továbbiakban az érettségi vizsgaként megszervezett idegen nyelvi vizsgák, mint kimeneti követelmények és továbbtanulási motiváló tényezők fontosak a középiskolában dolgozó nyelvtanárok számára. A tanítóknál legfeljebb az iskolák közötti megyei és országos tanulmányi versenyeken való jó szereplés fordul elő és egyben elvárás a szülők és az iskolavezetés részéről. Ezért a fenti különbségek logikusan következnek a tanítási helyzet adta különbségekből.

Kicsit bonyolultabb a helyzet a *képes ébren tartani a diákok érdeklődését a nyelvtanulás iránt* elem esetében. A tanítók 83%-a, a szaktanárok 58%-a jelölte ezt meg a nyelvtanárok sikerességének zálogaként. A válaszok első pillantásra ismét logikusan következnek abból, hogy a kimeneti követelmények még messze vannak az általános iskolában, így a nyelvtanulók motiváltságának fenntartása nagyon fontos, ha ez elvész a felsőbb szinteken tanító nyelvtanárok meglehetősen nehéz helyzetbe kerül(het)nek. Ugyanakkor roppant fontosnak vélem, hogy a nyelvtanu-

lásra, mint egész életen át tartó természetes folyamatra készüljenek fel a nyelvtanulók, hiszen nem az érettségi vagy a nyelvvizsga a célja a nyelvtanulásnak, hanem a nyelvismeret. A szaktanárok képzésében is fontos elemként kellene megjelennie a jövőben a hasznosítható nyelvtudás és alkalmazásra való nevelésnek. Amennyiben az iskolai nyelvoktatás vizsga-centrikus marad, a vizsgakövetelményekig kell eljuttatni a nyelvtanulókat, azaz egy kisebbséget középfokra a többit alapfokra, amihez elég a vizsgamotiváció. A társadalmi méretű nyelvismeret javításának feltétele, hogy a nyelvtanuló motivált maradjon a nyelvoktatás egész folyamán, sőt a szervezett oktatásból kikerülve is.

A kulturális ismereteket is tanít és kér elem valamivel több százalékban szerepel a szaktanároknál (56%), mint a nyelvpedagógus tanítóknál (46%). Talán szerencseesebb lett volna kultúráközvetítésről kérdezni, mert ezzel egyértelműbb lett volna, hogy a nyelvtanítás minden szintjének igen lényeges eleme a célnyelvi kultúrával kapcsolatos ismeretek átadása. Mivel a kulturális ismeretek rendkívül sokrétűek, felhasználásuk a nyelvoktatás kezdetétől motiváló tényező lehet. A célnyelvi kultúra tárgyainak felhasználásában (reáliák) is hasonló különbséget figyelhettünk meg a szaktanárok javára, a kérdéskörrel érdemes foglalkozni. A célnyelvi kultúra és életmód megismerését a nyelvtanuló életkorához, érdeklődési köréhez és ismereteihez igazítva be kellene építeni a nyelvoktatás folyamatába.

A sokféle módszer és elvárás, amit megfogalmazunk a nyelvtanárokkal szemben érdekes módon éppen a *gyakoroltatás*nál mutat eltéréseket a tanítók (46%) és a szaktanárok (34%) között. E szerint az adat szerint a tanítók többet gyakoroltatnak, mint a szaktanárok. A válasz könnyen magyarázható azzal, hogy minél idősebb a nyelvtanuló annál többet tud önállóan is gyakorolni. Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál több példára és sokoldalúbb megközelítésre van szüksége ahhoz, hogy elmélyüljön az új ismeret. Ugyanakkor felmerül az is, hogy vajon a gyakoroltatást nem vélik-e a szaktanárok kevésbé minőségi munkának. Mivel a nyelvtanulás minden szakaszában, minden életkorban nagyon fontos a gyakorlás, az ismétlés, a nem számonkérő célú közös munka, talán érdemes felfigyelni a jelenségre. A kérdőív azonban nem nyújt elég információt komolyabb következtetések levonására.

A nyelvpedagógusok pályaképről vallott nézetei

A 8-as, 11-es, 12-es és 13-as kérdések a nyelvpedagógusok munkahelyre, jelenlegi munkájára és szakmai céljaira kérdeznak rá. A kapott információk lehetővé teszik számunkra, hogy megvizsgáljuk van-e különbség a nyelvpedagógus tanítók és a szaktanárok szakmai elégedettsége, betöltött pozícióik és szakmai törekvéseik között.

A 8-as kérdésből (*Milyen korosztályt tanítana legszívesebben?*) megtudhatjuk, hogy a végzettségének megfelelő korosztály felé vonzódnak-e a nyelvtanárok, valamint, hogy képzettségük megfelel-e céljaiknak. A kapott válaszok alapján jól látható, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége a végzettségének megfelelő korosztályt szeretne tanítani.

Az idegen nyelvi műveltségterületen végzetek legnagyobb százalékban (88%) az alsó tagozaton szeretnék nyelvet tanítani. Mivel képesítésük erre a korosztályra szól, ez természetesnek tűnik. 34%-uk a felső tagozaton is szívesen tanítana, amire 5. és 6. osztályban van is lehetőség a jelenlegi képesítés szerint. Végül 22%-uk vállalna szívesen munkát óvodai nyelvtanításban. Középiskola felé mindössze 14%-uk mozdulna szívesen, és felnőtteket is legfeljebb 7%-uk szeretne tanítani.

A szaktanároknál sokkal nagyobb a szóródás, mivel sokkal több területen használható a diplomájuk is. A legtöbben (65%) középiskolában szeretnék tanítani, 51%-uk szívesen dolgozik a felnőttoktatásban (nyelvviskolák), 31% a felső tagozatot is el tudja képzelni, és végül a felsőoktatásban szívesen dolgozna 23%-uk. Az alsó tagozaton tanítást 16%-uk vállalna szívesen, de óvodában csak 4%-uk szeretne dolgozni.

A fentiekből az következik, hogy az idegen nyelvi műveltségterületen végzetek túlnyomó többsége az alsó tagozatos nyelvtanításban dolgozna illetve dolgozik, leginkább erre a korosztályra érzi magát felkészültnek, és nem is szívesen kalandozna el. Ez az eredmény nem támasztja alá azt a hipotézisünket, hogy a nyelvpedagógus tanítók nem a képzettségüknek megfelelő beosztások felé törekednek, és szaktanárnak tekintik magukat.

A 11-es kérdés a pályán maradás és a pályakorrekció kérdéseit próbálja tisztázni. A nyelvpedagógusok többsége állásváltoztatás esetén is a pedagógus pályán maradna. De ez a többség elég sovány. A szaktanárok 60%-a, a tanítók 49%-a maradna a pályán, és keresne másik iskolában munkahelyet. A megállapítás úgyis érthető, hogy a szaktanárok 40%-a, a tanító nyelvpedagógusok 51%-a elmenne a pályáról, ha lehetősége adódna rá. A kép nem meglepő, hiszen a közoktatás mindennapos problémája a gyakori nyelvtanár-váltás. Ez derült ki az interjúkból is. A nyelvtanárok abba a néhány szakot magába foglaló szűk csoportba tartoznak, akik könnyebben találnak állást az iskolán kívül, mint a pedagógusok többsége. Az iskola megtartó ereje 1-2% erejéig a szaktanárok javára billen, mert ők hamarabb találnak más állást, mint a tanítói diplomával rendelkezők és mégis többen maradnának a pályán.

A 11-es kérdés további részei (*Mi készítené állásváltoztatásra?*) a lehetséges állásváltoztatás okait próbálták felfedni. Három elem kivételével körülbelül azonos százalékban nyilatkoztak a tanítók és a szaktanárok. 10% körüli különbség jelentkezett (nem szignifikáns különbség) a szakmai presztízs hiánya (tanítók: 30%,

szaktanárok: 40%), *a tantestület nyelv-tanuláshoz való hozzáállása* (tanítók: 10%, szaktanárok: 19%) és *a rossz beiskolázási körzet* (tanítók: 4%, szaktanárok: 11%).

A fenti adatok tükrében úgy tűnik, mintha az általános iskola alsó tagozatán dolgozó nyelvpedagógusok elégedettebbek lennének. Pedig az előző kérdéskörből kiderül, hogy legfeljebb azonos a helyzet. A pályaelhagyás jelenti az egyetlen számszerűen igazolható különbséget.

A 12-es kérdés a felsőoktatási intézmények képzésének hasznosságát vizsgálta. A különbségek a tanítóképzés javára billennek. A felsőoktatási intézményben kapott képzéssel a tanító diplomával rendelkezők 36%-a *elégedett*, míg a szaktanároknak (tanárképző főiskola és egyetem) csak a 18%-a. A kontrollkérdés még nagyobb elégedetlenséget mutat a szaktanárok körében: *hiányos volt a felkészítés* a tanítók: 19%, szaktanárok 43%-a szerint. A lehetőséggel, hogy hiányos területet nevezzenek meg, a válaszadók $\frac{1}{4}$ -e élt. Legtöbbször a módszertani ismeretek és a gyakorlat hiányát jelölték meg.

Ugyanakkor a szaktanárok inkább érzik, hogy az *értelmiségi létre* felkészítést kaptak a felsőoktatási intézményben, mint a tanítók (tanító: 3%, szaktanár 12%). Bár az eltérés nem szignifikáns, úgy vélem, a 12% is sajnálatosan kevés. Gyakorlatiasabb és iskola-centrikusabb képzéssel a helyzet sokat javulhat e téren.

A 13-as kérdés (*Mely területeken érzi, hogy szüksége lenne továbbképzésre?*) annyiban tartozik témánkhoz, hogy a továbbképzési igények is utalnak a képzés hiányosságaira illetve a változásokra. A *számítógépes ismeretek* (tanítók: 32%, szaktanárok: 56%), a *további nyelvek ismerete* (tanítók: 37%, szaktanárok: 48%), a *menedzselés* (tanítók: 12%, szaktanárok: 40%) és a *módszertani ismeretek* (tanítók: 24%, szaktanárok 36%) terén a szaktanárok jóval magasabb százalékban igényelnének továbbképzést, mint a tanító nyelvpedagógusok. A szakmódszertant kivéve ezeknek az elemeknek mindegyike a kitekintés, az új lehetőségeket is nyitó szakmai fejlődés irányába mutat.

Ezzel szemben több tanító nyelvpedagógus jelölte meg a *nyelvtudásának fejlesztését* (tanító 45%, szaktanár 17%), a *tanmenetkészítésben* (tanító: 45%, szaktanár: 27%), a *tankönyv-választásban* (tanító: 42%, szaktanár: 27%) és az *osztálytermi módszerekben* (tanító: 45%, szaktanár: 24%) való megújulást vagy új ismeretek szerzését. Feltűnő, hogy ezek a területek a nyelvpedagógusok mindennapi gyakorlatával és szakmai tevékenységével kapcsolatosak. Úgy tűnik, hogy a mindennapok munkájában a szakmai segítséget a tanító nyelvpedagógusok jobban igénylik, mint a kitekintő továbbképzéseket. Ennek oka lehet a szakmai bizonytalanság, vagy esetleg időhiány.

A felmérés eredménye

Az interjúkkal pontosított kérdőíves vizsgálat eredményesnek bizonyult. Elegendő mennyiségű értékes információt nyújtott ahhoz, hogy hipotéziseinkről véleményt alkossunk. A kapott adatok lehetőséget teremtettek arra is, hogy a dolgozat során a képzési formával kapcsolatosan felmerült tartalmi és szervezeti kérdéseinkre választ találjunk.

A szaktanárok és a nyelvpedagógus tanítók véleményének *különbségét*, illetve az átlagtól való eltérését vizsgáló elemzés pontosabb válaszokat ad kérdéseinkre, és az összesítésből látható problémák egy részét is új megvilágításba helyezi.

A tervezés például több időt vesz igénybe a tanítók, mint a szakos tanárok esetében. Módszertani kézikönyveket és hasonló célcsoportnak írt kurzuskönyveket kevesebb tanító használ, mint szaktanár. Kevesebb fénymásolatot és jóval több saját készítésű szemléltető eszközt építenek be óráikba. Háromszor annyian jelölték meg a drámapedagógiai elemek használatát, mint a szaktanárok. Frontális magyarázataik gyakrabban jelentenek tanári bemutatást. Ellenben kevesebb dolgozatot íratnak és sokkal több időt fordítanak a füzetek és a szótár ellenőrzésére.

Elemzéseink során igyekeztünk a különbségekre magyarázatot találni. Közülük néhány egyszerűen a tanított korosztály jellegzetes vonásaiból következik, a nyelvtanulók tanulási készségei és igényei különbözőségeinek köszönhető. Ezekhez a nyelvtanítás számára adott, objektív különbségekhez a nyelvpedagógusnak kell alkalmazkodnia. A kapott adatok tehát helyes pedagógusi alkalmazkodást, *a nyelvtanulók képességeinek és készségeinek megfelelő módszereket* jeleznek. Ilyen például a szótár és füzet ellenőrzés, ami az önálló tanulásra nevelés során, kisiskolás korban elengedhetetlen, később már szükségtelen. Ugyanezt jelzi a bábok 25%-kal gyakoribb használata és a jó szemléltetés fontossága is. A koncentrációképesség növekedésével csökken a változatos feladatok jelentősége, ezért nyilvánvaló, hogy inkább a tanítók érzik azt, hogy szükség van változatos feladatokra.

A viszonylag jó átlag-eredmények mögött nagy különbségek húzódnak meg. Például a nyelvtanárok több mint fele tanít dalokat. A bontott adatok azonban azt mutatják, hogy a tanítók csaknem kétszer annyit élnek a daltanítás eszközével, mint a szakosok. Az is kiderül, hogy a nyelvtani drillező feladatok és a fordítás sokkal kisebb jelentőségű a kisiskolás kori nyelvvoktatási gyakorlatban, mint a szakos oktatásban.

Az összesített eredményekben a művészi képességek szerepe igen csekély jelentőségűnek mutatkozik a válaszadók szerint. Ugyanakkor, a tanítók közül 15%-kal többen tartják fontosnak a jó énekhangot és 10%-kal többen a színészi képességeket. Az empátia és az alkalmazkodó képesség egyetemes pedagógus tulajdonság. Szerepük igen csekély az összesített adatok alapján, de jelentősebb, ha csak a tanítók által adott válaszokat vesszük figyelembe.

Az említett példák és a mögötte húzódó nyelvpedagógusi gyakorlat azt mutatják, hogy a nyelvpedagógus tanítók jól ismerik az általuk tanított korosztályt. Képzésük megismerteti őket a korosztály tanításának legmegfelelőbb módszereivel, és képessé teszi őket ezek alkalmazására.

A kérdőívekből és az interjúkból kitűnik, hogy a nyelvpedagógus tanítók elégedettek azokkal a szakmai alapismeretekkel, amelyeket a tanítóképzésben kaptak. A legszívesebben azt a korosztályt tanítják, amire a képesítésük szól, az alsó tagozaton szeretnének leginkább tanítani (88%). *A kapott eredmények tehát nem támasztják alá azt a hipotézist, hogy a nyelvpedagógus tanítók szaktanárként igyekeznek elhelyezkedni.*

Jelentős különbség mutatkozik a továbbképzési igényeket illetően is. A tanítók többsége célnyelvi tudását szeretné fejleszteni, és a szaktanároknál sokkal nagyobb arányban érdeklődnek a szakmájuk specifikus módszertani kérdései iránt (tankönyvválasztás, tanmenetkészítés, osztálytermi módszerek). Kevésbé érdeklődnek az egyéni és esetlegesen szakmaváltást elősegítő továbbképzések iránt (további nyelvek tanulása, menedzsment). *A válaszok tehát nem támasztják alá azt a hipotézist sem, hogy a nyelvpedagógus tanítók végzettségüket csak a továbblépés és felsőbb osztályokban tanítás első lépcsőfokának tekintik.*

Számos esetben hasonló adatokat kaptunk a tanítóktól és a nyelvszakosoktól. Az átlagnak megfelelő válaszok egy része evidencia: például az, hogy a tankönyvet és a munkafüzetet mindkét csoport azonos (magas) százalékban jelölte meg. Hasonló kategóriába tartozik a tábla és a magnó gyakori használata, és a tantervnek csupán év eleji tanulmányozása. Kevésbé pozitív, hogy csaknem annyian érzik fontosnak a *nyelvtani gyakoroltatást* mindkét csoportban (bár a drillező nyelvtani feladatokat és a fordítást jóval kevesebb tanító jelölte meg).

Feltűnő az egyezés a *pedagógiai és pszichológiai tárgyak*tól való húzódozás téren. Magyarázhatjuk ezt a pedagógiai-pszichológiai tárgyak nehézségével, de a kialakult kép ettől még elgondolkodtató marad: ezeken a területeken a tanítóképzésnek lépnie kell.

Problémákra utalhat a különbség is. Például a *kulturális ismeretek* beépítését a tananyagba kevesebb tanító tartja fontosnak, mint a szakosok. Gond mutatkozik a *tankönyvek értékelésével* és kiválasztásával kapcsolatban is. Több válaszból kiderült, hogy a tanítók kevesebb tankönyvként használható kurzuskönyvet ismernek, ezek ismeretét mintegy 20%-kal kevesebben tartják fontosnak, mint a szaktanárok. Az említett adatok a műveltségterületi képzés problematikus pontjaira hívják fel a figyelmet, vagy hiányosságokat jeleznek.

Irodalom

- Falus Iván – Golnhofer E. – Kotschy, B. – Nádasi M.- Szokolszky, Á. 1989. *A pedagógusok és a pedagógia* Budapest: Akadémia Kiadó.
- Nikolov Marianne 2000. Issues in Research into Early Foreign Language Programmes In: Moon, Jayne & Nikolov Marianne (eds.) *Research into Teaching English to Young Learners*, Pécs: University Press 21–48.
- Ujlakyné Szűcs Éva 2001. Vizuális szemléltetési technikák az idegen nyelvi műveltségterületi képzésben részt vevő hallgatók tanítási gyakorlatán. In: Lipóczi Sarolta (szerk.) *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás dimenziói* II Kecskemét: Kecskeméti Főiskola 113–126. old.

Melléklet: a felhasznált kérdőív

A pedagógusok szakmai fejlődéséről, a pályán maradók szakmai karrierjének alakulásáról készülő doktori dolgozatomhoz szeretnék segítséget kérni Öntől. Kérem, töltsse ki az alábbi kérdőívet és juttassa el hozzám.

Köszönettel: Ujlakyné Szűcs Éva PhD hallgató, (6000. Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)

1. *Mennyi időt vesz igénybe átlagosan egy tanítási órára felkészülni hetente?*

(pl. ha heti 20 órára 10 órát készül, akkor $10:20=0,5$)

- A) negyed óra B) 0,5 óra C) 1 óra D) több

2. *Mit használ a tanítási órára készüléskor? Húzza alá a megfelelő válaszokat!*

Tankönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, tanmenet, tanterv, kerettanterv, módszertani kézikönyvek, régi óravázlatok, régi fénymásolatok, saját készítésű szemléltető eszközök (pl. táblázatok, ábrák, képek), tankönyvhöz készült oktatási segédanyagok, hasonló korosztályra és szintre írt könyvek, kollégák által készített anyagok, konferenciákon ellesett ötletek, továbbképzési anyagok, szakmai vezetők (munkaközösség vezető, szakmai felügyelő stb.) tanácsai. Egyéb: ...

3. *Milyen módszereket használ a nyelvórán? Húzza alá a felsoroltak közül azokat, amelyeket félévente legalább ötször használ!*

Tesztek (saját), tesztek (tankönyvhöz írtak), dolgozatok (összefoglalásnál), nyelvtani gyakorlás, táblai magyarázat, drámajáték, pármunka, csoportmunka, versenyszerű feladatmegoldás, frontális tanítás, az anyag közös feldolgozása, tanári bemutatás, szóldolgozat, szerepjáték, egyéni munka, házi feladatok ellenőrzése, füzetek és szótárak ellenőrzése, projektek készítése, kívülről megtanult szövegek felmondása vagy eljátszása. Egyéb:

4. *Milyen típusú kiegészítő anyagokat használ? Húzza alá a megfelelő válaszokat!*

Daltanítás, versek, mesék és történetek feldolgozása, fordítások, mondókák, közmondások, találós kérdések, drillező nyelvtani feladatok. Egyéb:...

5. *Milyen oktatástechnológiai eszközöket használ a tanítási órán? Húzza alá a megfelelő válaszokat!*

Tábla és kréta, óravázlat, mágnes tábla, fehér tábla, filctábla, írásvetítő, magnó, videós jelenetek, videofilmek, eredeti (angol, amerikai) tárgyak (pl. buszjegy, képeslap, stb.), vásárolt szemléltető táblázatok, CD-lejátszó, videó kamera, magazinokból kivágott képek, bábok, lemez-játszó. Egyéb: ...

6. *Eddigi tapasztalatai szerint milyen módszerek hatékonyak a nyelvtanulás során a tanulók motiválására? Húzza alá a legfontosabbnak vélt 5-öt.*

Világos óravezetés, váratlan számonkérés, jó szemléltetés, kiszámítható számonkérés, érdekes tankönyv, érdekes témák, jókedvű tanár, rendszeres ellenőrzés, szigorú tanár, érdekes óravezetés, változatos feladatok, rendszeres értékelés.

7. Írja a dokumentumok mellé, hogy kb. hány százalékban követi őket pontosan! Pl.: óravázlat: 40%

Óravázlat:..... Tanmenet: Kerettanterv: Tanári kézikönyv:
Tankönyv:..... Munkafüzet:

8. *Milyen korosztályt tanít(ana) legszívesebben? Húzza alá a megfelelő válaszokat!*
Óvodás, alsó tagozatos, felső tagozatos, középiskolás, egyetemi/főiskolai hallgató, felnőtt

9. *A nyelvtanár tudása sokféle területen mutatkozhat meg. Melyeket tekinti a legfontosabbnak. Húzza alá az Ön által legfontosabbnak tartott 5-öt!*

Megértő egyéniség, szép kiejtés, következetesség, biztos nyelvtudás, nyitott személyiség, empátia, nagy szókinccs, alkalmazkodó képesség, a pedagógiai szakirodalom ismerete, a nyelvészeti szakirodalom ismerete, jó énekhang, a nyelvkönyvek ismerete, színészi képességek, a nyelvtanítás módszertanának ismerete.

10. *Általában mikor tekintik eredményesnek a nyelvtanárt (Szülők, nyelvtanulók, iskolavezetés, kollégák)? Húzza alá a legfontosabbnak ítélt 5-öt!*

Jól magyaráz, diákjai élvezik az óráit, diákjai jól szerepelnek nyelvvizsgákon és versenyeken, képes ébren tartani a diákok érdeklődését a nyelvtanulás iránt, szigorú, sokat gyakoroltat, sokféle eszközt használ, sok fénymásolatot használ, sokat készül az óráira, mindig van óravázlata, sokat feleltet szóban, kevés jegyet ad, sok szöveggyűjteményt írat, kulturális ismereteket is tanít és kér, tisztában van a nyelvvizsga követelményeivel, gyakran jár konferenciákra és továbbképzésekre. Egyéb: ...

11. *Jelölje aláhúzással az Ön számára megfelelő választ!*

Ha állást változtatna:

a) a pedagógus pályán keresne más munkahelyet? b) elhagyná a pedagógus pályát?

Bármelyiket választotta, miért változtatna állást? Húzza alá a megfelelő(ket)!

Általában a pedagógusok szakmai presztízsének hiánya, kevés fizetés, rossz munkahelyi légkör, szerteágazó elvárások, sok adminisztráció, más (új) érdeklődési kör, új karrier lehetőség, rossz beiskolázási környék, a tantestület nyelvtanuláshoz való hozzáállása, alacsony óraszámok miatti szakmai kihívások hiánya, Egyéb: ..

12. *Mennyire készítette fel Önt az egyetemi/főiskolai képzés későbbi nyelvtanári munkájára? Húzza alá a megfelelő választ!*

Szakmai alapismereteket nyújtott, megfelelő felkészítés volt, hiányos volt, nem felelt meg a munkahelyi elvárásoknak, felkészített az értelmiségi létre, piacképes tudást adott, megfelelő alap a továbbképzéshez, felkészített a munkaerő-piaci változásokra.

Amennyiben a felsőoktatási felkészítést nem érzi megfelelőnek, nevezzen meg 1-2 területet, amelyen többet várt volna!

13. Mely területeken érzi, hogy szüksége lenne továbbképzésre? Jelölje aláhúzással!

Számítógépes ismeretek, nyelvtudás, további nyelvek ismerete, menedzselés, pedagógiai ismeretek, pszichológiai ismeretek, nyelvtanítási módszertan, tanmenet-készítés, tankönyv-választás, osztálytermi módszerek, Egyéb: ...

Segítségét köszönöm.

Kecskemét, 2002. január

Tisztelettel: Ujlakyné Szűcs Éva

AZ ANYANYELVI KAPCSOLATOK ALAKULÁSA ÉS SZEREPE AZ IDEGEN NYELVI TANÍTÓKÉPZÉSBEN

SZUCHY GABRIELLA

Az idegen nyelvi képzés egyik sajátossága, az a szoros kapcsolat, ami szükségszerűen fennáll a képzés nyelve és az azt a nyelvet beszélő nép vagy népek kultúrája között. Ez a szoros kapcsolat minden idegen nyelvi képzésben — legyen az szak kollégiumi, idegennyelv-tanítói vagy műveltségterületi — két, eltérő irányú, de egy célt szolgáló jelenségben mutatkozik meg. A képzés nyelvét anyanyelvként beszélő oktató — az idegen nyelvi lektor — házhoz hozza a másik nép kultúráját, nyelvét, a hallgatók és oktatók, pedig lehetőséget kapnak arra, hogy szervezett keretek között — hallgatói és oktatói cserék formájában — kiutazva a képzés nyelvét beszélő országok valamelyikébe, ott helyben szerezenek tapasztalatot erről. Mindkét jelenségről elmondható, hogy az elmúlt 15 év folyamán mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben sokat változott.

A rendszerváltozás utáni kezdeti bőség mára igencsak szűkösségbe fordult. A fordulat évét követően a rendszerváltozást megélt országok a fejlett világ figyelmének középpontjába kerültek, különböző programokon keresztül jelentős pénzügyi támogatásban részesültek. A nyelvoktatás területén, a kötelező orosz nyelvoktatás megszűnésével keletkezett légüres térbe modern nyugati nyelvek léptek, melyek oktatását, a kulturális és gazdasági expanzió rejtett vagy kevésbé rejtett gondolatával mindegyik anyaország szívesen támogatta, előmozdította. Így születek meg azok az államközi kétoldalú szerződések, melyek keretében anyanyelvi oktatók alkalmazására nyílt lehetőség az oktatási minisztérium közvetítésével. A bőséget jellemzi, hogy volt néhány év, amikor itt a budapesti tanítóképzőben egyszerre 7 vendégoktató kolléga is dolgozott. Non-profit szervezetek karöltve az Oktatási Minisztériummal buzgólkodtak, hogy részt vehessenek a tartalmi, strukturális megújításban és a diák és oktató cserék költségeit bőkezűen biztosította a Tempus pályázat.

Mára a helyzet gyökeresen megváltozott, a bőség szűkösségre változott. Az anyaországok figyelme új országokra terelődött, így pénzügyi forrásaik elapadtak. Súlyos, nehezítő körülmény, hogy az idegen nyelvi vendégoktatók alkalmazására fordítható összeg beépítésre került a költségvetési támogatásba, ezzel elrejtve azt a pénzügyi fedezetet, amelyre hivatkozni lehetne. További nehézségeket hozott a főiskola integrálása az Eötvös Loránd Tudományegyetembe.

A hallgatói és oktatói cserék pénzügyi háttérét biztosító pályázatok rendszerében is nagy változás történt. A Tempus pályázati rendszert felváltó Socrates, s benne a felsőoktatás számára kialakított Erasmus pályázati forma már nem a tapasztalatszerzést, az idegen nyelvi színvonal emelését biztosítja viszonylag nagy létszámú hallgatónak és oktatónak, hanem az idegen nyelven stúdiumokat végezni és krediteket megszerezni képes viszonylag kis számú hallgatók, és olyan oktatók

számára nyújt lehetőséget, akik a partnerintézményben a szakmai tapasztalatszerzés és a nemzetközi szakmai közéleti kapcsolatrendszer bővítésén túl oktatási tevékenységet tudnak végezni.

A tanítóképző intézetek jellegükből fakadóan kevésbé felelnek meg ezeknek a követelményeknek, mert ellentétben más tudományterületekkel, a képzés, mely erősen a gyakorlathoz és a nemzeti sajátosságokhoz (a nemzeti tantervhez) kötődik, ezt megnehezíti. Európai Unió tagságunk ezeket a különbségeket nem szünteti meg, mégis az ezzel járó pályázati lehetőségek bővülése arra készíti az érintett intézményeket, hogy keressék azokat a területeket, ahol hallgatói és oktatói mégis be tudnak kapcsolódni az európai felsőoktatásban folyó munkába.

A rövid történeti áttekintést kövesse annak megvizsgálása, hogy ez a két ellentétes irányú, de egyazon célt szolgáló anyanyelvi kapcsolat milyen szerepet játszott korábban illetve játszik ma a tanítóképzésben.

Az anyanyelvi kapcsolatok — az anyanyelvi vendégtanárok jelenléte, és az anyaországba irányuló tanulmányi utak — elengedhetetlenül fontosak voltak, és ma is azok. Ugyanakkor szerepük és lehetőségeik az elmúlt 15 év folyamán a végbement oktatási, társadalmi és külpolitikai változások következtében lényegüket tekintve változtak meg.

Ha röviden összegezni akarom, akkor az anyanyelvi vendégtanárokat illetően a kezdeti „mindegy, hogy milyen, csak legyen és lehetőleg több” álláspont mára a „nagyon fontos, hogy legyen, de nem mindegy, hogy milyen” megközelítésre változott. A kezdeti időszak széles skálájától, amelyben egyaránt szerepeltek a helyzetet kihasználó kalandot keresők és neves non-profit szervezetek képzett oktatási szakértői, mára eljutottunk az esetenként képzett, már tartósabb ideje hazánkban élő, munkát vállaló anyanyelvi vendégoktatóhoz. Mindezt a kezdeti időszak ajánlati és pénzügyi bősége és a mai kínálat és pénzügyi szűkösség kellően megmagyarázza.

Az anyanyelvi lektor jelenléte elsősorban nyelvi és kulturális szempontból nélkülözhetetlen volt, különösen a kezdetekben. Az oktatók számára ő volt az igazodási pont, az autenticitás záloga, néha csak az autenticitás látszatának záloga, vagy esetenként látszat-zálog, de általában a komfortérzés biztosítója és nyelvi, kulturális témákban valódi segítség, az információ forrása. Szakmai szempontból ugyanakkor ellentét is volt, amivel szemben megfogalmazódhatott az itt és most, a jelen lehetőségeinek, a helyi adottságoknak, igényeknek, a nemzeti sajátosságoknak megfelelő oktatási tartalom és tantárgyi struktúra.

Ma — a képzés óraszámának csökkenésével és az oktatói terhelés növekedésével — az anyanyelvi lektorral, mint rendes munkavállalóval szemben támasztott követelmények jelentősen megnöttek. Ennek következtében megnőtt az anyanyelvi lektorok felelőssége is a képzés sikerességében. Ha ennek a felelősségnek képzett-ségük vagy kulturális különbözőségük folytán nem tudnak megfelelően eleget tenni, jelenlétüket nevezhetjük „elengedhetetlen luxusnak”; mert bár elengedhetetlenül fontos a jelenlétük, árát munkában a magyar oktatók fizetik meg.

A hallgatók számára az anyanyelvi vendégoktató mind a mai napig megtestesíti a vágyott célt, a választott nyelv és kultúra ismeretének birtoklását, s úgy tekint rá, mint a nyelvi és kulturális ismeretek forrására, valódi referenciára; akivel kapcsolatba kerülve lemérheti kommunikációs készségét, nyelvi képességeit, gyarapíthatja a választott nyelv kultúrájával kapcsolatos ismereteit. Mindez igaz még akkor is, ha tekintetbe vesszük, hogy a műveltségterületi tanulmányaikat az utóbbi egy-két évben megkezdő hallgatók legalább harmada már töltött hosszabb-rövidebb időt a célnyelv országaiban főiskolai tanulmányait megelőzően, általában valamilyen munkatevékenységet folytatván. Ez a változás különösen markánsan jelentkezik azóta, amióta az utazási költségek és feltételek könnyebbé váltak. Nem feledkezhetünk meg azonban arról a másik kétharmadról, akinek az anyanyelvi lektor — a limitált óraszámban és lehetőségekkel együtt is — az egyetlen élő autentikus kapcsolódási lehetősége a célnyelvhez és annak kultúrájához. Az ő érdekükben is, és elsősorban az ő érdekükben, mindenképpen fontos az idegen nyelvi lektor jelenlétének biztosítása és a lehetőség szerinti legteljesebb bevonása a tanórákon kívüli tevékenységekbe is.

A cserekapcsolatok rendszere is sokat változott az elmúlt 15 évben. Ha pusztán magukat az intézményeket tekintjük, akikkel a Budapesti Tanítóképző Főiskola, majd jogutódja az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai kara ebben az időszakban kapcsolatban állt, akkor azt látjuk, hogy partnerintézményeink, mind a német, mind az angol nyelvterület esetében lényegében ma is ugyanazok, mint akikkel az időszak első néhány évében felvettük a kapcsolatot. Ez akár sikertörténetnek is számíthatna, és mi általában így is érezzük, mert bár kapcsolati rendszerünk nem bővült, pusztán az a tény, hogy a megváltozott körülmények között is sikerült megőrizni ezeket a kapcsolatokat, megelégedéssel tölt el minket.

Az első néhány évben a már korábban említett társadalmi, gazdasági, külpolitikai helyzetben a pályázati rendszer bőkezűen támogatta a hallgatói és oktatói csereket. Ebben az időszakban egész csoportok vagy fél-csoportok utazhattak angol, illetve német nyelvterületre, hetekre, akár hónapokra is, mert a különböző pályázatokon (Tempus, FEFA, Pro Renovanda, MTA Soros Alapítvány, Goethe Intézet, Osztrák–Magyar Tudományos Akcióprogram) elnyert összegekkel kinti tartózkodásukat legtöbbször teljes mértékben fedezni lehetett. Ez a lehetőség mind a hallgatók, mind az oktatók esetében igen nagymértékben járult hozzá szakmai, nyelvi készségeik fejlődéséhez.

A helyzet alapjaiban változott meg, amikor az EU elindította Socrates pályázati rendszerét. Ebben a pályázati rendszerben két olyan új elem is megjelent, ami a tanítóképzős hallgatókat és oktatókat hátrányosan érintheti, ugyanakkor szakmai kihívást is jelent. A pályázat a külföldi tanulmányokat befektetésnek tekinti, az elnyerhető összeg csak hozzájárulás a kiutazás és kint-tartózkodás költségeihez, s elvárja az érintett hallgatók (és eltérő mértékben, de még az oktatók) hozzájárulását is. Ezért a hallgatók (és oktatók) nem egyforma eséllyel pályáznak, és sokszor jelentős anyagi áldozatot hoznak. Bizony volt olyan év is, amikor rábeszéléssel kellett

meggyőzni hallgatókat a pályázat benyújtására, hogy a lehetőségeit az intézmény teljes mértékben ki tudja használni.

A hallgatók nem csak anyagi szempontból tekintik áldozatnak (jó esetben befektetésnek) a külföldi tanulmányutat. További nehézséget okoz számukra tanulmányaik arra a félévre eső részének teljesítése. Minthogy a tanítóképzés erősen nemzeti jellegű, a nemzeti alaptantervhez kötődő és gyakorlat orientált, a tantárgyak megfeleltetésének lehetősége, amely a kreditátvitel alapja, igen korlátozott. Ugyanakkor a tantárgyi struktúra kötött, s nem enged a hallgatóknak elegendő szabad mozgást a félévek között. Így hiába hozzák haza a partnerintézményben szerzett krediteket, itthon is meg kell feleljenek a követelményeknek, ha nem akarnak csúszni tanulmányaikkal. Nem csoda, ha bármennyire szükségük van is a kinti tanulmányok során megszerzett tudásra, nyelvi-kommunikációs fejlődésre, a megszerzett tapasztalatokra, mégis kétszer meggondolják, hogy nekivágjanak-e. A külföldi tanulmányok és tapasztalatcsere lehetősége már nem természetes része, velejárója a műveltségterületi képzésnek, illetve az idegen nyelvi műveltségterületen való oktatásnak, hanem mind anyagi, mind tanulmányi-szakmai szempontból egy előre átgondolt stratégiát igényel a hallgatóktól és oktatóktól. Az ilyen jellegű cserekapcsolatok súlypontja az intézményről (tanszékről, munkacsoportról) áthelyeződött az egyénre.

A jelenlegi kétoldalú megállapodások hangsúlyosan a cserekapcsolatokon alapulnak. Ez felveti azt a kérdést, hogy milyen mértékben képes egy magyar tanítóképző intézmény megfelelő kurzusokat biztosítani a hozzánk érkező külföldi hallgatóknak. Mindeddig elsősorban a gyakorlati képzésben találtuk meg azt a területet, ahol kreditekkel értékelhető teljesítményt tud nyújtani egy külföldi hallgató, s ott is olyan iskolákban, ahol két-tanítási nyelvű képzés folyik, vagyis a közismereti tantárgyak egy részét angol, illetve német nyelven oktatják. Ezeknek a két-tanítási nyelvű iskolai gyakorlatoknak megszervezésében köszönet illeti a befogadó általános iskolákat, és közreműködő tantárgypedagógus kollégáinkat is. A hazai felsőoktatásban meginduló két-tanítási nyelvű programok a cserekapcsolatok keretében kiutazó magyar hallgatók részére is nagyobb területen teszik majd lehetővé a kredit-áthozatalt, s minden bizonnyal vonzóbbá teszik majd a pályázatokon való részvételt.

Amint az eddig elmondottakból is kitűnik, az anyanyelvi kapcsolatok a megváltozott körülmények között is jelentős szerepet játszanak az idegen nyelvi műveltségterületi tanítóképzésben. Mind a hallgatók mind az oktatók érdekei az követelik, hogy ennek biztosítására a lehetőségek szerint mindent megtegyünk.

MESTERFOKÚ TANULMÁNYOK AZ ANGOL NYELVTANÍTÓKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ OKTATÓK ÉS SZAKVEZETŐK RÉSZÉRE

KOVÁCS JUDIT – TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

A képzés helye és szerepe oktatási rendszerünkben

A tizenöt éve megindult nyelvtanító-képzés egyik igen jelentős eredményeként a rendszerváltást követően magyar szakembereknek módjuk nyílt arra, hogy mesterfokozatú (Master of Education, MEd); angolnyelv-tanítók képzésére jogosító végzettséget szerezzenek az Egyesült Királyságban. A program neve: Primary Teacher Training in Teaching English as a Second or Other Language.

A program azzal a céllal indult, hogy elméleti és gyakorlati segítséget nyújtson olyan angol szakos főiskolai oktatók és szakvezetők speciális képzésével, akik az általános iskolai nyelvoktatással szemben támasztott megnövekedett igényeknek magas szakmai színvonalon képesek eleget tenni. Mivel ilyenfajta speciális képzésre sem alap, sem posztgraduális formában mind a mai napig nincs hazánkban lehetőség, ezért került sor arra, hogy az oktatók és a szakvezetők az Egyesült Királyságban szerezzék meg ezt a végzettséget. A program megszervezése, lebonyolítása, valamint szakmai és pénzügyi támogatása három intézmény, a British Council, az Oktatási Minisztérium, illetve a Pécsi Tudományegyetem (akkori nevén Janus Pannonius Tudomány Egyetem) közös ügyeként államközi szerződés keretében történt. A fenti intézmények képviselői több brit intézmény meglátogatása és gondos mérlegelés után végül is az angliai leeds-i egyetem Pedagógiai Intézetét jelölték ki képzőhelyként, amely 1995 decemberében kiírta a pályázatot 'MEd Primary Teacher Training in TESOL' egyetemi tanulmányokra való jelentkezésre.

A képzésben való részvétel feltételei, a résztvevők

A pályázatra angolszász típusú szakmai önéletrajzzal, publikációs jegyzékkel, diszsertáció-tervvel, és két szakmai ajánló támogatásával lehetett jelentkezni. A beadott dokumentumok értékelése után került sor az „IELTS” akadémikus típusú, a 4 nyelvi készséget vizsgáló nemzetközi nyelvvizsgára, (annak ellenére, hogy a jelentkezés feltételeként szerepelt az angol tanári diploma), illetve később a felvételi elbeszélgetésre a Pécsi Egyetem oktatóival és a British Council képviselőivel.

Tizennégyen nyertek felvételt a képzésre, kilenc tanítóképző főiskolai oktató, és öt szakvezető, akik 1997 januárjától 1999 áprilisáig, 27 hónapon keresztül folytattak

ták tanulmányaikat, majd további 4 hónap állott rendelkezésükre a disszertációjuk elkészítésére. Mind a 14-en sikeresen megszerezték diplomájukat, amelyet ünnepestélyes külsőségek között az Egyesült Királyság Nagykövetségén 1999 novemberében vehettek át.

A képzés jellege

A képzés jellegét négy tényező határozta meg: egyaránt tartalmazott távoktatási, illetve kontakt elemeket, kreditrendszer, a tananyag moduláris elrendezése, valamint a tutorális oktatási forma jellemezte.

Távoktatás és kontakt órák

A képzés részben kontakt, részben távoktatási keretek között zajlott. A kontakt órák színhelye egyrészt a leedsi egyetem volt, ahol mind 1997, mind 1998 nyarán a résztvevők egy-egy hónapot töltöttek. A kontakt órák másik részére 1997 januárjában, 1998 januárjában, illetve 1998 márciusában Budapesten került sor, amikor is a leedsi egyetem oktatói az ELTE, illetve a Budapesti Tanítóképző Főiskola épületében oktatták a hallgatókat. Az oktatási időszakban a kontakt óraszám napi 8 tanóra volt. A közbeeső időben a hallgatóknak szemináriumi dolgozatokat kellett írniuk megadott határidőre és terjedelemben, a brit akadémikus írásmód szabályainak és a leedsi egyetem képzési követelményeinek megfelelően.

A kontakt oktatási időszakokban kizárólag szeminárium-jellegű foglalkozások voltak, melyeket feladat-központú megközelítés és interaktív munkaformák jellemeztek. A foglalkozások központjában a legújabb szakirodalom olvasása és megvitatása, saját oktatási tapasztalatok megvitatása, valamint önálló alkotások (tantervek, tananyagok, stb.) létrehozása állt.

Kreditrendszer

A tanulmányok során az egyes tanegységekhez és feladatokhoz kreditértékek jártak. A próbadolgozaton kívül, melyre csak értékelés, de kreditpont nem járt, összesen 6 dolgozatot kellett a résztvevőknek benyújtaniuk, melyek közül kettő 20-20 kreditet, négy pedig 10-10 kreditpontot ért. Ezek terjedelme 6000, ill. 3000 szóban volt megszabva. A tanulmányokat 40 kreditet érő disszertáció írása zárta, melynek terjedelme: 12000–15000 szóban volt megszabva. (megközelítőleg 100 oldal). A tanulmányok össz-kreditértéke: 120 kreditpont volt.

Moduláris jelleg. A képzés komponensei

A modul jellegű elrendezésnek köszönhetően egy időben csak egy témára kellett a hallgatóknak koncentrálniuk, és ez célirányosabbá tette a tanulást. A program kötelező és szabadon választható modulokat, illetve a disszertációt foglalta magában.

Kötelező tanegységek:

1) EDUC 5975

A kisiskoláskori idegennyelv-elsajátítás kutatásának legújabb eredményei (20 kredit)

2) EDUC 5980

Tantervek, tananyagok, módszerek és technikák az idegen nyelv oktatásában (10 kredit)

3) EDUC 5982

Angol nyelvtanárképzés a 6-12 éves korosztály számára. Nyelvtanár-típusok és nyelvtanítási stratégiák (20 kredit)

4) EDUC 5984

Gyermekpszichológia (a gondolkodás fejlődése és a tanulás pszichológiája, különös tekintettel a nyelvelsajátításra) (10 kredit)

5) EDUC 5986

Gyermekirodalom (TESOL — az angol mint idegen nyelv tanításában) (10 kredit)

6) EDUC 5970

Nyelvi készségfejlesztés az idegen nyelvi órán (TESOL) (10 kredit).

Szabadon választható, nem kötelező modulok:

1) Alkalmazott nyelvészet az idegennyelv-oktatásban. Kutatásmódszertani szeminárium

2) Mentorképzés (Szakvezetőképzés)

3) Disszertáció: EDUC 5001

A tanult modulok bármelyikéhez kapcsolódó választott témában (40 kredit)

Tutorális rendszer

A tutorális rendszer az oktatók és hallgatók között valódi kollegiális kapcsolatot biztosított. A kontakt időszakban egy oktató két-három hallgatóval folytatott kutatói szeminárium munkát, míg a távoktatás időszakában ezt az állandó e-mail kapcsolat helyettesítette. Ezen kívül a tanulmányok ideje alatt mindvégig mindenkinek egyéni, helybeli tutora is volt, akiknek feladata a kutatási folyamat egészének

nyomon követése, illetve a külföldi egyetem okozta kihívás miatti stresszhelyzetben 'érzelmi támogatás' nyújtása volt.

Követelmények és minőségbiztosítás

A dolgozatokkal szemben igen szigorú követelményeket támasztott az Egyetem. A határidőket napra pontosan be kellett tartani. A dolgozatok hosszúságát minden esetben előírták a szavak számának meghatározásával. Az angol akadémikus írás követelményeit (melyekkel előzőleg megismertették a hallgatókat) minden írásos munkánál szem előtt kellett tartani. Mindenekelőtt azonban szigorúan szankcionálták a plagizálást, vagyis idegen szellemi termék eltulajdonítását. Ilyen vétség elkövetése az egyetemről való kizárást vonta maga után. Mindezek ellenére a követelményeket lehetett teljesíteni, mert a kritériumokról, tudnivalókról a hallgatók tanulmányaik megkezdésekor írásos tájékoztatást kaptak.

Az oktatás magas színvonalát, valamint az objektivitást az alábbiak biztosították:

- Előre megadott kritériumok alapján történő részletes szöveges és százalékos értékelés
- Külső szakemberek bevonása a dolgozatok elbírálásába
- A szabályok rögzítése és állandósága
- Korrekt viszony oktatók és hallgatók között

A mesterkurzus tapasztalatainak hasznosulása

A mesterfokú tanulmányok számos területen bizonyultak hasznosnak a résztvevők számára. Ezek között megemlíthetjük a magas fokú szakmai tudást, a nyelvi biztonságot, amelyet a célorzági képzés nyújtott. Ezen kívül a résztvevőknek módjuk volt betekinteni egy másik ország oktatási struktúrájába, és e téren gyakorlati tapasztalatok szerzésére. Nem utolsósorban pedig, a nemzetközi összehasonlítás lehetősége okán, a szakmai életben jobb tájékozódást biztosítottak.

A résztvevők, egyéni szakmai fejlődésükön kívül általános tapasztalatokkal is gazdagodhattak, melyek hasznára válhatnak a magyar oktatásügynek. Ezek közül elsőként a nyelvtanítónak indítandó hazai mesterfokú képzés gondolata merül fel. Azonban megfontolásra lehetnek érdemesek az alábbiak is: a kritériumok, követelmények objektív meghatározása, pontos előzetes írásbeli tájékoztatás a kurzusról, a követelmények állandósága, jól előkészített órák, részletes irodalomjegyzék minden óra anyagához, valamint a hallgatókat egyenrangú partnerként, kezdő kutatóként kezelő oktatói hozzáállás.

Örvendetes lenne, ha a hazai oktatáspolitikai az eddiginél nagyobb mértékben támaszkodna a mesterképzés során szerzett ismeretekre az alábbi területeken: a nyelvtanító és nyelvtanárképzésben, a korosztály nyelvoktatásával kapcsolatos döntések meghozatalánál, a kutatásban, tantervek, tankönyvek írásánál, valamint a korai nyelvi programok minőségbiztosítása terén.

NEMZETISÉGI IRODALOM A NÉMET NYELVTANÍTÁSBAN — AZ ÓVODÁTÓL AZ EGYETEMIG

Egy tankönyv kínálta lehetőségek

DACZI MARGIT

Magyarországon a német nyelvű írásbeliség évszázadok óta jelen van. Ez az irodalom azonban — mindezen évszázadok alatt — az elitkultúra részét képezte. A mai magyarországi német nyelvű irodalom gyökerei a két világháború közötti időszakig nyúlnak vissza. A második világháború után kollektív bűnösként elítélt, de jure 1950-ig állampolgárként nem nyilvántartott (Tilkovszky 1998, idézi: Daczi-Klein, 2002: 130)) népcsoport számára az irodalmi tevékenység lehetősége sem adatott meg. Az első kitörési pont az 1970-es évek elejéig váratott magára, amikor a németiség hetilapjában, a *Neue Zeitung*-ban megjelent felhívásra („Greift zur Feder!”) beküldött művek — több mint negyed évszázados szünet után — ismét megjelenhettek a *Tiefe Wurzeln* (Áts, 1974) című antológiában. A kötet már címében is tükrözi a magyarországi németiség sokféle kötődését a hazához, anyanyelvhez, kultúrához.

Irodalom és identitás

A Magyarországon élő és alkotó szerzők törekvéseinek kulcsszava a 70-es, 80-as években — és részben még ma is — az identitástudat volt és maradt. Ennek az irodalomnak — pontosabban a szerzőknek — a legfőbb feladata, küldetése abban áll, hogy a nemzetiség legfontosabb jegyét, a nyelvet mint az azonosságtudat legfőbb hordozóját ismét elevenné tegye (Manz, 2004:103). Valóban: az énekes-táncos hagyományörzés mellett az identitástudat kialakításának sok más összetevője is van: történelmi, irodalmi ismeretek, egyéb művészi tevékenység, politikai szerepvállalás: az ismereteknek nemcsak passzív befogadása, hanem tevékeny részvétel egy népcsoport önazonosság tudatának alakításában. Ebben a tekintetben az iskola és az irodalom egymásra vannak utalva, hiszen ezek a művek egyrészt hozzájárulhatnak a kisebbségi kérdés közelebbi és élményszerű megismertetéséhez, másrészt a diákság mint olvasóközönség a későbbiekben szerzőként az utánpótlást is jelentheti.

Englenderné Hock Ibolya a pécsi Német–Magyar Iskolaközpontban (ahol a német nemzetiség kutatása, a német irodalom, történelem oktatása kiemelt szerepet kap) gimnazisták körében készített felmérést ennek az irodalomnak a fogadtatásá-

ról (Hock–Englender, 2004:98). Eredményei szerint a diákok többsége úgy véli, hogy ez az irodalom kimondottan a magyarországi németek ügye: témáiban is foglalkozzon lehetőleg ennek a népcsoportnak a problémáival. Így aztán természetesen csak az fogja majd némi érdeklődéssel olvasni, aki maga is személyesen érintett a kérdésben. Ha pedig egyéb témákkal is foglalkoznak a szerzők (szerelem, család, *bármilyen* — tehát minden egyéb, ami témája lehet az irodalomnak) — azt lehetőleg ne formabontó módon tegyék. A diákok elképzeléseiben, elvárásaiban tehát valami „skanzen”-szerű szerep jut ennek az irodalomnak, amelynek pedig eleven, lüktető erőként át kéne hatnia a nyelvet használók mindennapjait.

Az anyanyelv – idegen nyelv viszonyában sajátos helyzet áll fenn a németet nemzetiségi nyelvként tanuló fiatalok esetében, a szó szoros értelmében „az óvodától az egyetemig”. Bár ezek a nevelési tervek ill. tantervek nem abból indulnak ki, hogy a célcsoport anyanyelve német – holott ez lenne az ideális állapot —, a nemzetiségi családi gyökerekkel rendelkező gyerekektől, fiataloktól inkább elvárható, hogy „valamennyit” tudjanak németül, „valamennyi” ismeretük legyen az anyanemzet kultúrájáról. A valóság ezzel szemben az, hogy még azok közül is egyre kevesebben ismerik — hallják, használják a németet otthoni környezetben, akik magyarországi német családban, kisközösségekben nevelkednek ill. nőttek fel. Jelentős részük számára a német idegen nyelv, ugyanúgy, mint „tisztán” magyar anyanyelvű társaik számára. A kultúrával pedig jó esetben egy kórus vagy egy néptáncegyüttes tagjaként találkozhatnak. A nemzetiségi pedagógusképzésben jelen van az irodalom ismeretének követelménye, de illúzió lenne azt gondolni, hogy a fiatalok majd magától értetődő természetességgel leemelik a családi — vagy éppen könyvtári –könyvespolcra az egyébként szép számmal fellelhető antológiákat, tanulmányozandó egy kissé a magyarországi németiség irodalmát. (Hogy maga az olvasás mint rendszeres szabadidős elfoglaltság milyen mértékben szorult vissza az utóbbi években, évtizedekben a magyarországi lakosság körében, az csak közvetve témája most ennek a dolgozatnak).

Irodalom és nyelvtanítás

Amikor kolléganőimmal összeállítottuk a *Lies mit, denk mit! — Ungarndeutsche Autoren im Unterricht* c. kötetünk anyagát (Daczi–Klein–Zrínyi 2002), célunk nemcsak a magyarországi németiség irodalmának bemutatása volt néhány – általunk reprezentánsnak tartott — szerzőnek és műnek alapján, hanem az, hogy a könyvet haszonnal forgathassák tanárok és diákok, oktatók és hallgatók a tanítási órán és azon kívül is. Az idegen nyelv elsajátíttatásának alapja nemcsak a mindennapi írott- és beszélt nyelvi műfajok lehetnek – a nyelvvizsgákra felkészítő kurzusok jórészt ilyenekre alapoznak —, hanem a célnyelvet anyanyelvként használó szerzők tollából származó igényes szépirodalmi szövegek is. Hiszen semmi más

nem szolgálja jobban az adott nyelvet beszélők gondolkodásmódjába, mentalitásába, kultúrájába való bepillantást és azt, hogy a nyelvtanuló ne csak „technikai” értelemben tudja majd mind magasabb szinten „használni” a nyelvet, hanem alkotó módon, s adott esetben ösztönösen ráérezve a megfelelő megoldásra.

Témák

Hogy a kötetben milyen témák és művek kaptak helyet, az részben a rendelkezésre álló anyag függvénye volt, részben pedig a szerzők ízlését és bizonyos didaktikai megfontolásait tükrözi.

A *Zeitfragen* (kb.: *Az idő múlása*) c. fejezetben a különböző generációkat, a köztük mutatkozó különbségeket ill. az ebből fakadó problémákat tárgyaló műveket gyűjtöttünk együvé. Van, aki fiatal felnőttként a gyermekkorára emlékezik (V. Koch), más az öregedés problémájával néz szembe, vagy azzal a sokkoló élménnyel, hogy mennyire megváltozott körülötte a világ (L. Fischer). Valeria Koch *Bekenntnisse eines Birkenbaumes* (*Egy nyírfa vallomásai*) c. kisprózája azt üzeni, hogy nincs terméketlen vagy „haszontalan” élet, ha az ember felfedezi és értékeli a különböző életkorok adta lehetőségeket. A *honnan? hová? mi célból?* örök filozófiai, vallási kérdései is előkerülnek, például J. Michaelis *Wendeltreppe* (*Csigalépcső*) c. lírai tűnődésében. A harmincasok generációját képviselő Robert Becker *Schritt für Schritt* (*Lépésről lépésre*) c. verse kapcsán az is bemutatható a nyelvtanulás „ürügyén”, hogy adott esetben viszonylag egyszerű szókinccsel milyen mély és messze vezető gondolatok közvetíthetőek. A nominális stílus tág teret enged az asszociációknak, sőt gerjeszti is azokat. Tulajdonképpen „csak” a *Linie* (vonat, vonás, egyenes) ill. a *Bogen* (hajlat, ív, görbület) szavak asszociációs lehetőségeiről van szó. Rögtön a költemény élén állnak, és — mint a „Pont, pont vesszőcske...” közismert gyermekmondóka nyomán az egyszerű jelekből emberi alak formálódik, úgy torkollik itt a költemény — a kérdőjel-felkiáltójel analógia kapcsán — egy megállásra és továbbgondolkodásra készítő trópusba (*Gottes Gehstab (in einer blinden Welt — Isten botja egy vak világban)*).

A *Der Weg zu dir* (kb.: *A másik ember*) c. fejezetben a legkülönbözőbb emberi kapcsolatokkal foglalkozó lírai és prózai alkotások kaptak helyet. Szerzőik életkorának, mentalitásának, temperamentumának megfelelően kapunk itt villanásszerű képeket a gyermeki szeretetről (J. Herold), a szerelem mindent megváltoztató erejéről (R. Becker), arról, hogy ez az érzés hogyan tesz vakká a mindennapi, egyébként lényeges problémákkal szemben (Claus Klotz); hogy az isteni elemet is magában hordozza (V. Koch) és hogy a szerelem mindennek — Isten, szépség, fiatalság, erő — ellenére mulandó (L. Fischer). De emberi kapcsolatokat jelenítenek meg Ludwig Fischer humorral átszőtt kisnovelláiban a parkban megismerkedő két la-

kótelepi férfiről vagy az egyetemi menzán a fiatal tanárt diáktársnak feltételező hallgatóról rajzolt életképek is.

Nem véletlen, hogy az *In dieser Heimat bin ich Schwabe* (kb.: *Magyar földön svábnak lenni*) a többi fejezet között központi helyen áll. Évszázadokra visszanyúló német-tudatot őrizni egy nem-német hazában — ez a gondolat bukkan fel az e fejezetbe válogatott művek mindegyikében. Legnagyobb ívű kifejtésére V. Koch Goethe-versében kerül sor (*Lieber Onkel Goethe*), ahol a költőóriás iránti tiszteletet és a százados krónika komorságát a levélforma intimitása oldja: a frank ősköltől származó költő a mestert rokonnak és „földiként” szólítja meg. Ami közös e művekben: a sváb-német mivoltukat öntudatosan és büszkén megélő szerzők mindegyike keserűen figyeli a nyelvromlást, a fokozatos nyelvvesztést, szépséggel tekint a jövőbe — ám mindenütt valami olykor kimondott, olykor kimondatlan mégis-dac bujkál a soraik között: J. Michaelis *Agonie* c. versében: *Jetzt möchte ich doch hoffen* (Most mégis reménykedni szeretnék); J. Mikonya *Der alte Kirschbaum* (*Az öreg cseresznye*) c. prózai művének utolsó mondatában: *Doch ringt der Baum noch immer zäh um sein Leben*. (Ennek ellenére az öreg fa még mindig szívsósan küzd az életéért); vagy Robert Becker *Geplündert* (*Kifosztottan*) c. költeményének utolsó sorában: *Und doch — aus Trotz* (És mégis: csak azért is).

Nyelvtanár és a német nyelvet tanuló számára egyaránt kihívás lehet beszélgetni Valeria Koch kétsorosáról, az *Ungarndeutsch*ról — amely voltaképpen három sor, hiszen a cím itt is, mint a Goethe-versben, a művet alkotó egyetlen mondat része:

Ungarndeutsch

*ist das Maß
des tüchtigen Aussterbens*

De milyen mondat ez? Az írásjelek mellőzése nem ritka jelenség a modern költészetben, s az igazán jó versekben soha nem öncélú, mindig funkciója van. A mondatot lezáró írásjel hiánya szinte provokálja az olvasót, hogy eljuttasson a lehetőségekkel: mit eredményezne egy felkiáltójel? „Kiáltást” (*Schrei* — mint a Goethe-vers végén), kétségbeesett figyelemfelkeltést. És egy pont? Ténymegállapítást, amely visszavonhatatlan, hiszen a lezárása valamely rég megérlelt gondolatmenetnek. A kérdőjel még kapaszkodót jelenthetne, várakozást az esetleges cáfolatra. A mondatnak azonban Koch Valéria versében nincs vége: ez nem kiáltás, nem állítás, nem kérdés, hanem egy hirtelen megszakított szöveg. Vajon mit eredményez az írásjel hiánya? — És lehet értelmezni azt az összesen négy névszót is, amely a művet alkotja: zavarba ejtően nagy az értelmezési lehetőségek száma. Már a cím pozíciójában álló alany is jelentheti csak a nyelvet, de a nyelvet beszélők közösségét is; a *Maß* lehet *mértékegység*, *mérőeszköz* — vagy valaminek a *foka*, *mértéke* — va-

lamennyi jelentésében rendkívüli stilisztikai erővel bír az *Aussterben* (kipusztulás, kihalás) alaptag determinánsaként. Hasonlóan a *tüchtig* melléknévhez, melynek jelentése *szorgos, rátermett, ügyes*, de fordítható *alapos, derék* értelemben, illetve *jókora, tetemes* jelentésben is. A többféle értelmezési lehetőség tömörítése, mely az *Aussterben* kivételével mindegyik névszó esetében adott, elválaszthatatlanul összepréseli a tragikumot és a szarkazmust, az önsajnálatot és a vitát, ellentmondást áhító provokációt.

Az anyanyelv mellett a hit és a babonák, a szokások és hagyományok is fontos szerepet játszanak abban, hogy egy közösség nemzetként őrizze meg önmagát. „Tais is ollas nuar a Hokuspokus” (kb.: „Ez mind csak olyan szemfényvesztés”) — mondják az ismerősök, rokonok a Bibliából felolvasó nagyapának Josef Mikonya *Krähen auf dem Essigbaum* (Varjak az ecetfán) c. elbeszélésében. Ebben a rövid, emlékdarabokból lazán összefűzött prózai írásműben arról olvashatunk, hogyan ismeri meg egy kisfiú a hit és a babonák tükrében az őt körülvevő világot. Azt hallja, hogy: a varjak az időváltozást jósolják meg, a bagoly a halálesetet, a Biblia a világvégét, s meg kell tapasztalnia, hogy a „bölcsek” felnőttek, miközben maguk sem tudják eldönteni, hogy melyik jóslatra legyenek figyelmesek, s melyikben higgyenek, fél-szemmel és -füllel megbabonázva lesik a távolból egy rettenetes szemfényvesztő hókuszpókuszát — a múlt század harmincas éveiben vagyunk. Az immár felnőtt elbeszélő óvakodik mindennemű kommentártól, ő csak emlékezik.

Ebben a fejezetben olvashatunk továbbá a falun élő emberek életében rendszeresen ismétlődő munkálatokról, szokásokról, mint a tollfosztás, disznóvágás: ez utóbbi egy népszínmű-részlet témája.

Mivel a szépirodalom jelenléte az idegennyelv-oktatásban nemcsak ismeretek közvetítéséhez, hanem sokrétű nevelési feladatok ellátásához is hozzájárulhat — nemzetiségi nyelv közvetítése esetén az identitástudat erősítéséhez is —, fontos, hogy már óvodás- ill. kisiskoláskorban találkozzanak a gyerekek ilyen szövegekkel. E korosztály számára a magyarországi német szerzőktől magas színvonalú anyag áll rendelkezésre, csak elhatározás, idő, kedv, energia kell a munka megtervezéséhez és a megvalósításhoz. A legfontosabb, hogy a gyerekek örömeiket leljék az elsajátítandó vagy második nyelvként használt nyelvben, és lehetőség szerint minden érzékszervükkel, teljes személyiségükkel részt vegyenek annak meg tapasztalásában (Klein, 2004: 82). Az ebben a fejezetben (*Der Kindheit Sparherd-wärme*) közölt szövegek legtöbbjét nemcsak a tulajdonképpeni célcsoport hallgatja — olvassa szívesen, hanem a nagyobb gyerekek, sőt, tapasztalataink szerint a főiskolai hallgatók is. A legtöbb itt közölt gyermekversben a sorok zenéje és ritmusa a megkapó; ez segíti a kisebbeket és nagyobbakat, akár a fiatal felnőtteket is a szó-kincs memorizálásában. A kapcsolódó feladatok megtervezésében is a szövegek fent nevezett adottságaira támaszkodtunk, arra törekedve, hogy megfeleljünk a nyelv produktív használata, a témában rejlő lehetőségek kreatív felhasználása ill. a

nyelvtanulók önállósára való törekvés szempontjainak (Fingerhut 1987: 583). Ezeknek a kizárólag lírai szövegeknek az esetében természetesen nem közvetlenül a gyerekeknek „címeztük” a feladatot, hanem az óvóknak, tanítóknak fogalmaztunk meg javaslatokat, ötleteket. Itt is találhatók a szókincs, esetleg a nyelvtan gyakoroltatását célzó feladatok, de a lényeg mégis a játék, rajzolás, barkácsolás, a nyelv zenéjével való ismerkedés éneklés, nyelvtörők, közös versmondás által.

Feladattípusok

A kommunikatív kompetencia négy altípusa közül, melyeket Chomsky klasszikus kompetencia–performancia kategóriái nyomán Dell Hymes értelmezett újra és bővített ki, a tankönyvben található feladatok leginkább a nyelvi, a beszéd- és a szövegalkotó kompetenciát kívánják fejleszteni. (Zrínyi, 2004: 86). Jellegüket döntően meghatározza az a körülmény, hogy szépirodalmi szövegekhez (lírai, kisepikai művek, egy népszínmű-részlet) kötődnek. A könyvet használók a következő feladattípusokkal találkozhatnak: *Nachforschung zum Thema* (előzetes tájékozódás a témában, kisebb kutatómunka); *Leseverstehen* (szövegértés); *Schreiben, Sprechen* (írásbeli és szóbeli szövegalkotási feladatok); *Grammatik, Stilistik, Wortschatz* (nyelvtani, stilisztikai, a szókincsre, frazeológiára vonatkozó feladatok); *Diskussion* (beszélgetés, vita). Az egészen kicsiknek pedig a fentebb már említett játékok, mozgás, manuális tevékenység — lehetőleg minél több érzékszerv „mozgósításával”. A feladatok — amelyeket a nyelvi foglalkozás vezetője természetesen tetszés szerint bővíthet, változtathat saját ötleteinek ill. a csoport felkészültségének megfelelően — olyan jellegűek, amilyen vizsgálódást az adott szöveg kínál ill. lehetővé tesz. Tönshoff nyomán, aki szerint a tanár feladata elsősorban olyan körülményeket teremteni a tanuláshoz, amelyek között a tanuló képes felismerni és kipróbálni a neki legjobban megfelelő stratégiákat (Tönshoff: Handbuch Fremdsprachenunterricht 245. idézi Zrínyi 2004: 84) arra törekedtünk, hogy a nyelvtanulók ill. -használók kreativitását, önállóságát fejlesszük, egyéni ötletek megvalósítására, a téma továbbgondolására bátorítsuk őket.

A „*Nachforschung zum Thema*” feladattípus az idegen nyelv didaktikájában a „*Vorentlastung*” lépésének felel meg: előzetes *kutatás, tájékozódás* történelmi, országismereti, alkalmanként irodalmi, nyelvtani ismeretekre vonatkozóan. Az ajánlott témától függően a könyvtári búvárkodás helyett eredményesebbnek bizonyulhat a személyes ismeretszerzés idősebb rokonok, ismerősök körében s ez – tapasztalataink szerint – már nemegyszer inspirált hallgatót további gyűjtőmunkára, adott kiinduló ötletet szakdolgozati témához.

A *szövegértési* feladatok mindhárom olvasási típust „edzeni” kívánják, attól függően, hogy a szövegben való alapos elmélyülés, bizonyos információk kiválo-

gatása, vagy a lényeg megtalálása és megfogalmazása a cél. Ezeket olykor nehéz – és nem is szükséges – elkülöníteni a szókincsre vonatkozó feladatoktól, hiszen a szövegértés előfeltétele a lexika ismerete bizonyos szinten.

Az *írásbeli szövegek alkotása* az értő olvasáshoz hasonlóan komplex feladat, sokféle képesség és készség együttes jelenlétét igényli, amelyek azonban megfelelő ösztönzéssel (ki)fejleszthetők. Ilyenek például az olyan feladatok, mint: fejezd be másként a történetet; írd egy verset a megadott szavak felhasználásával; vagy: fejtse ki gondolatait a megadott témával kapcsolatban.

A *szókincs* rögzítésének módja vitatott terület az idegennyelv-tanítás didaktikájában. A könyvben közölt szövegekhez kapcsolódó, a szókincs gyakorlását célzó feladattípusok a leginkább beváltak közül kerültek ki: antonímák, szinonimák keresése, idiómák, szókapcsolatok felismertetése, esetenként összevetése az anyanyelvi ill. elsőnyelvi megfelelővel; nyelvjárásban írt szövegrészek, mondatok „áttétele” a standard német nyelvre stb. Ide kívánczok a fordítás kérdése: belátva és nem vitatva, hogy a tanítási órán az egynyelvűség minél következetesebb betartása nagyon fontos – a jelenleg akkreditált nemzetközi nyelvvizsgák is kizárólag a célnyelven folyó írásbeli és szóbeli kommunikáció értékelésén alapulnak –, véleményem szerint nem szabad lemondani a „divatjamúlt” fordításról sem. Két legyet üthetünk vele egy csapásra: egyszerre hasznosíthatjuk az idegennyelv-tanításban és az anyanyelvi nevelésben. Az egyre kevesebbet olvasó fiataloknak bővíti a szókincsét, segít megérteni a két nyelv jellege közti különbséget, ugyanakkor az anyanyelv gazdagságára, lehetőségeire való rácsodálkozás örömeivel is megajándékozhatja a nyelvtanulókat. Egyetérthetünk tehát Szmodits Anikó indulatos szavaival egy fordítástechnikai tankönyvről írt recenziójában: „...újra dühöngeni kezdtem azon a bűnön, amelyet a magyarországi nyelvoktatás ellen elkövettek, amikor a középiskolákban az érettségien, a bölcsészkarokon a záróvizsgán és egyáltalán szinte mindenhol eltörölték a fordítást mint követelményt. Jó harmincéves nyelvtanári gyakorlattal képtelen vagyok elfogadni, hogy nincs szükség mind az anyanyelvre, mind a tanult nyelv magas fokú ismeretét elősegítő és arról tanúságot tevő fordításra, a kontrasztivitásra épülő nyelvoktatásnak erre az annyira fontos területére, az országok, kultúrák közötti írásbeli kommunikáció műveltebb formájának megtanítására, gyakoroltatására és fejlesztésére” (Szmodits 2004:126).

Mivel szépirodalmi szövegekről van szó, nem mondtunk le a *stilisztikai* feladatokról sem, abban a reményben, hogy azok sem holmi öncélú és haszontalan csemegezést jelentenek kizárólag vájt fülűek számára, hanem a nyelv szépségének és lehetőségeinek felismertetésével a későbbiekben az aktív nyelvhasználat színvonalát is emelhetik.

A *beszédkészséget* fejlesztő gyakorlatok is változatosak; egyénileg, pármunkában vagy csoportmunkában végezhetőek, mint például elbeszélésből kiragadott helyzet(ek) dialógus formájában való előadása, egy színpadra szánt mű egy vagy

több jelenetének eljátszása; az adott témához egyéni vélemény kifejtése önállóan, vagy pro–kontra érvekkel pármunkában. Ezek között lehetnek azonnali, spontán reagálást lehetővé tévő helyzetek, de rövidebb (órai), vagy hosszabb (otthoni) felkészülést igénylő témák is.

A *nyelvtani* feladatok esetében nem volt cél a német leíró nyelvtan egészének vagy akár csak leghangsúlyosabb pontjainak áttekintése; egy meghatározott koncepciót sem követnek a feladatok; hanem mindig a szöveghez kapcsolódnak, ahhoz a problémához, ami éppen adódik. Ez többnyire úgysis további kérdéseket hív elő ill. lappangó hiányosságokra mutat rá.

Összefoglalva:

A magaskultúra — legyünk bátrak ezt a divatjamúlt szót használni — visszacsempészhető a humán műveltség jelenlététől és igényétől egyre inkább megfosztott mindennapjainkba, így az oktatásba is. Egy idegen nyelvet nemcsak az anyanyelv mellett használt második nyelvként, hanem „valódi” idegen nyelvként tanuló számára is növelheti az eredményességet, ha a nyelv- és beszédgyakorlat órákon autentikus szépirodalmi szöveg képezi az alapot. Ezzel — a kapott élményen túl — nemcsak a két nyelvre vonatkozó, addig esetleg bizonytalan nyelvtani ismeretek erősíthetők meg, hanem például műfordítási gyakorlattal az első nyelv kreatív használata is elősegíthető. Arról már nem is beszélve, hogy optimális esetben néhányuk még a további olvasáshoz is kedvet kaphat. Mindnyájunk érdeke, hogy gyerekeink, unokáink nemcsak legalább két nyelven beszélő, hanem a rendszeres olvasás adta érzelmi gazdagsággal és tájékozottsággal felvértezett tanítók irányításával kezdjenek ismerkedni a világgal.

Irodalom

- Áts** E. (1974) (szerk.): *Tiefe Wurzeln. Eine ungarndeutsche Antologie*. Budapest, Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn
- Daczi Margit – Klein Ágnes – Zrínyi Andrea** (2002): *Lies mit, denk mit! Ungarndeutsche Autoren im Unterricht*. Szeged, Grimm Kiadó
- Daczi, M.- Klein, Á.** (2002): *Identitástudat a magyarországi németek irodalmában*. (In: PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar Tudományos Közleményei V. Szekszárd)
- Fingerhut, K.** (1987): *Kann „Handlungsorientierung” ein Paradigma der Literaturdidaktik sein?* In: *Diskussion Deutsch*. 98.
- Hock-Englender, Ibolya** (2004): *Valeria Koch und die anderen – Wie nah ist unseren Schülern die ungarndeutsche Literatur?* (In: *Literatur, Literaturvermittlung, Identität*. Budapest, VUdAK)
- Klein, Agnes** (2004): *Literatur und Identität im Unterricht* (In: *Literatur, Literaturvermittlung, Identität*. Budapest, VUdAK)
- Manz, Alfred** (2004): *Über den Stellenwert der ungarndeutschen Literatur an den ungarndeutschen Nationalitätengymnasien*. (In: *Literatur, Literaturvermittlung, Identität*. Budapest, VUdAK)
- Szmodits, Anikó** (2004): *Horváth Éva Übersetzungen aus dem Deutschen ins Ungarische c. könyvről* (In: *Modern Nyelvoktatás X.* 2-3.126)
- Tilkovszky, L.** (1998): *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Debrecen, Csokonai Kiadó
- Zrínyi, Andrea** (2004): *Aufgabentypologie im Lehrbuch Lies mit, denk mit!* (In: *Literatur, Literaturvermittlung, Identität*. Budapest, VUdAK)

IRODALOMTUDOMÁNYI ÉS DIDAKTIKAI ASPEKTUSOK A MODERN ÉS POSZTMODERN NÉMET NYELVŰ GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGI REGÉNYEK OKTATÁSÁHOZ

LIPÓCZI SAROLTA

1. Kindulópont

Németországban konjunktúrája van a gyermek- és ifjúsági könyvek kiadásának, befogadásának, oktatásának és kutatásának. A felgyorsult változások következtében módosuló trendek, műfajok, szemléletmódok, a tematika és az ábrázolásmód jellegzetességei között kell eligazodnia a kutatónak. A modern és a jelenkori német gyermek- és ifjúsági irodalom tanulmányozása és kutatása fontos helyet foglalhat el az egyetemi és főiskolai hallgatók tanulmányaiban is, mivel olyan médium, ami a gyerekek és a fiatalok számára információkat közvetít a társadalomról, a globalizáció okozta világjelenségekről, a fiatal olvasók kérdéseire korszerű válaszokat tud adni és segíti őket problémáik megoldásában.

Az előadás az előadó kutatási és egyik oktatási területével, a modern és posztmodern német gyermek- és ifjúsági irodalom néhány aspektusával foglalkozik az- zal a céllal, hogy bemutassa, hogy az milyen tematikai és esztétikai lehetőségeket jelent a magyarországi oktatás és kutatás számára és utal a didaktikai lehetőségekre is.

2. A társadalmi modernizáció

Ulrich Beck német szociológus megfogalmazása szerint a társadalmi modernizáció egyrészt technológiai racionalizálást, a munka és a szervezés megváltoztatását, másrészt pedig az ember egész életrajzának, életstílusának, érzelmi megnyilvánulási formáinak, valóságfelfogásának, a társadalmi életben való részvételi formáinak megváltozását jelenti. (Beck 1986, 25)

A 2. világháború utáni gazdasági fejlődés következtében a gazdag ipari országokban — így Németországban is — a jóléti államokra jellemző modernizáció ment végbe. A növekvő anyagi jólét és az erősödő szociális biztonság eredményeként az egyén kilépett a hagyományos osztályokhoz fűződő kötöttségeiből. Az addigi, osztályok általi meghatározottság helyére az egyéni sors iránti felelősség növekedése lépett, annak rizikóival és esélyeivel együtt.

3. A modern gyermeki autonómia

A társadalmi modernizációs folyamat keretén belül megváltozott a gyermekeket körülvevő világ és maga a gyermek is. Felgyorsult a gyerekek és a pubertáskorúak fejlődése, a felnőtté válás folyamata, elmosódtak a gyermekkor/ifjúkor valamint az ifjúkor/felnőttkor határai, feloldódtak a családon belüli patriarchális struktúrák és a nemek közötti szilárdan meghatározott szerepek, a társadalom tagjainak felfogása megváltozott a generációk közötti kapcsolatokról, átalakult a gyerekek és a fiatalok szerepéről és státuszáról, jogairól és kötelességeiről alkotott nézetek sora, a kulturális közeg változásai megszokottá és elfogadottá váltak, a gyerekek és fiatalok erőteljesen a médiák hatása alá kerültek. (Gansel 1999, 55) Létrejött a modern gyermeki autonómia, amelyben az egyenlőség, a másik világának elfogadása és a vélemény-szabadság jelentős szerepet játszik. (Daubert 1995, 60) A gyermekek valóságos körülményeiben és a szellemi szférában bekövetkezett változások következtében létrejött gyermekfelfogás szerint a gyermekeket a felnőttekkel azonos jogok illetik meg, mivel a felnőttekkel közös világban élnek. Így nem lehet előttük tabuként kezelni e közös világ összefüggéseit, problémáit.

A 60-as évek végén a tudomány és az irodalomkritika területén az egyetemi fiatalok kezdeményezésére új impulzusok láttak napvilágot. A 68-as generációnak a tudománnyal szemben megfogalmazott új elvárásai a gyermekirodalom elé azt a követelményt állították, hogy a gyermekirodalom a fejlett ipari társadalom valóságos és ellentmondásokkal teli világába helyezze az irodalomnak eme területét, egyenrangúként kezelve azt a felnőtt irodalommal. (Vö. Steinz, Weinmann 2000, 121)

4. A társadalmi változások hatása a gyermek- és ifjúsági irodalomra

A történelem, a politika, a tudatformák, az értékek és normák, az irodalom hatnak egymásra és befolyásolják a társadalmi élet többi elemének fejlődését. Ezen összefüggések jegyében a fenti változások következményeként a német gyermek- és ifjúsági irodalom a 70-es évek elejétől minden olyan fejlődés előtt megnyitotta kapuit, amely a 20. sz. elejétől a felnőtt irodalomban már bekövetkezett. Ilyen értelemben a modern gyermekirodalom Németországban reagálás a társadalmi modernizációs folyamat keretein belüli kultúrtörténeti változásokra, (Gansel 1999, 54) és az innováció következtében megváltozott gyermekirodalom maga is része a társadalmi modernizációs folyamatnak.

Az innováció legfontosabb megnyilvánulásai a gyermekirodalomban: a gyermekek és fiatalok mindennapjainak ábrázolása következtében a kordiagnosztizáló jelleg felerősödése; a gyermek- és ifjúsági művek tematikai horizontjának kiszéle-

sedése, addig tabuként kezelt témák bekerülése a művekbe; a szociálkritikai igény felerősödése; a modern felnőtt regény formai sajátosságainak alkalmazása az ifjúságnak írott művekben.

4.1. A szociálkritikai elkötelezettségű modern német ifjúsági regény tematikai és formai sokfélesége

Amíg bizonyos regények a 70-es években a gyermeki és családi valóságból való menekülés különböző típusait mutatták meg, és egy új típusú fantázia-irodalom előfutáiraivá váltak, mint pl. Michael Ende: *Momo* (1973) és *A végtelen történet* (1979) c. regénye, addig más szerzők más utakat kerestek a társadalmi ill. ifjúsági kulturális változásokra reagálás eszközeként.

Az új szociálkritikai elkötelezettségű gyermekirodalom ki akarta vezetni a gyermekolvasót az irodalom védett területéről és fel akarta világosítani a társadalom gyenge pontjairól, a létező jogtalanságokról. A szociális valóságot mint megváltoztathatót és megváltoztatandót kívánta megismertetni velük. A gyermekirodalom emancipálódott, ami azt jelenti, hogy a gyermekolvasó korlátozás nélkül minden információnak birtokosa lehet. (Daubert 1995, 61)

A hetvenes évek elején olyan regények, mint Ursula Wölfel: *Die grauen und die grünen Felder* (1970), Hans-Georg Noack: *Rolltreppe abwärts* (1970), Peter Härtling: *Das war der Hirbel* (1973) vagy Max von der Grün: *Vorstadtkrokodile* (1972) dokumentálják az új gyermek- és ifjúsági irodalom szociálkritikai jellegét. E művek által olyan életterületek, amelyeket azelőtt tabuként kezeltek, először váltak az ábrázolás legitim tárgyaivá.

Ursula Wölfel történetei megjelenésükkor új funkciót hordoztak: segítették a gyermekolvasó érzékenységet a világ távol eső földrészein levő gyerekek szociális problémái iránt. (Lipóczi 2001, 171)

Ugyancsak új volt Peter Härtling említett, a fogyatékos gyerekek iránti felelősségre felhívó ún. problémaközpontú regényének funkciója. „Fontos, hogy ti, gyerekek olyan gyerekek sorsát is megismerjétek, akik olyan betegek, mint ő, és kórházakban, fogyatékosok intézetében kell élnie. Ez a kisfiú azért volt beteg, mert senki sem játszott vele és senki sem volt hozzá bizalommal.” — írja Peter Härtling regényének utószavában. Ez a regény jelentős szerepet játszott az ún. problémaközpontú regények műfajának kialakításában is.

E regényműfaj darabjai új irodalomfelfogást tükröznek, amely szerint az irodalomnak nem megszépítenie kell a valóságot, hanem kritikusan kell arra reagálnia. „Egy jó gyermekkönyvnek nem önelégült, kalandos mentsvárakat kell felmutatnia, hanem a reális konfliktusok talaján kell megoldási lehetőséget felvázolnia a fiatalok problémáira.” (Freund 1987, 7) E felfogás szellemében váltak olyan témák, mint pl. a betegség, fogyatékoság, halál vagy a generációs konfliktusok, a válás, a

homoszexualitás, az alkoholizmus, a környezeti katasztrófák, a rasszista és nemzeti előítéletek az irodalmi ábrázolás tárgyává.

A problémaközpontú regényeknek azonban irodalmi funkciójukon kívül más funkciójuk is van. A problémaközpontú ifjúsági irodalom a valóság közelében maradva aktuális felvilágosító funkcióval is rendelkezik, álláspontok megváltoztatására törekszik, politikai és szociális követelményekért mozgósít. (Gansel 1999, 29) Mindemellett azt is meg kell jegyeznünk, hogy a szociálkritikai elkötelezettség nem jellemző a 60-as évek utáni német ifjúsági művek mindegyikére.

5. Példák a tematika és az ábrázolásmód sajátosságainak bemutatására

5.1 A család megváltozott világának ábrázolása

A társadalmi modernizációs folyamat érvényesülését vizsgálva megállapítható, hogy a 70-es évektől különösen fontos helyet foglal el a művekben a család megváltozott valóságának ábrázolása. A családi, generációs és nemek közötti szerepek destabilizálódása, változása már a 70-es években megjelent, majd a 80-as és 90-es években más-más tematikával, központi témává vált.

E témakörbe tartozó művek — többek között — Christine Nöstlinger: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972) [Fülyülünk az uborkakirályra], Peter Härtling: *Theo haut ab* (1977) [Theo lelép], Kirsten Boie: *Mit Jakob wurde alles anders* (1986) [Jakobbal minden másképp volt], Kirsten Boie: *Mit Kindern redet ja keiner* (1990) [A gyerekekkel senki sem beszélget] és Peter Härtling: *Lena auf dem Dach* (1993) [Léna a tetőn] c. regénye.

A német ifjúsági irodalomkutatás a családi tematika változásai és az ábrázolási mód sajátosságai alapján csoportosítja az ide tartozó regényeket. A családot a társadalmi változások letéteményeseként kezeli.

A 70-es évek regényeinek családbábrázolása konfliktussal teli családokat mutat, ahol a szereplők szenvednek a patriarchális családi struktúra és a szülői meg nem értettség miatt. A 80-as években szinte programadó Dagmar Chidolue: *Aber ich werde alles anders machen* (1981) [De én mindent másképp fogok csinálni] c. regénye, amely már címében is utal a generációk közötti konfliktus konklúzióira.

A 80-as, 90-es években a megváltozott családi struktúrák és családon belüli új szerepek állnak a családbábrázolás középpontjában, pl. a válás utáni helyzet vagy valamely szülő új partneréhez való hozzászokás nehézségeinek pszichológiai igényű bemutatása. stb. A témaválasztás és az ábrázolási technikák alapján alapvetően három regényműfaj különíthető el: a realista, problémaközpontú „családregény”, a pszichológiai és a tragikomikus „családregény”.

Egyik példaként a „Fütyülünk az uborkakirályra” c. regényt említem, ami éppen családbábrázolásával az antiautoritár hullám jelentős alkotása. A műben a tematikai és regénytechnikai újítások egyaránt tetten érhetők. A szerző egy szimbolikus és fantasztikus-groteszk cselekmény segítségével ábrázolja egy család túlhaladott, önkényes, patriarchális struktúráját és annak feloldását. (Lipóczi 2001, 172)

A „*Jakabbal minden másképp volt*” (1986) c. regény azokat a családon belüli és társadalmi problémákat állítja az ábrázolás középpontjába, amelyek a férfi-nő, apa-anyja szerepcseréből adódnak a családi munkamegosztásban és a nevelésben. Bár a család, mint közösségi forma nem kérdőjeleződik meg a regényben, de megjelenik a családtagok azon szándéka, hogy közös stratégiát találjanak a család együtt tartására.

Mindkét említett regényben a szereplők belső életének részletes rajzával és az első személyű szereplő belső monológiájával találkozunk. A történetek és a reflexiók az első személyű szereplő nézőpontjából jelennek meg, ami a gyermekszereplő nyelvének használatát is megköveteli. Az első személyű elbeszélő szerepeltetése nem csak a szókincsre, hanem a szintaxisra is hatással van. Az így használt nyelv hitelessé teszi a szereplőt. Pl. Kirsten Boie: *Ich ganz cool* (1992) c. regényében az audiovizuális médiák és a képregények hatása, az észak-német dialektus és a divatos anglicizmusok beépülnek az ifjúsági zsargont beszélő főszereplő nyelvezetébe.

A hitelesség szolgálataért a modern és posztmodern gyermek- és ifjúsági irodalomnak a szociális valóság kutatása is feladata. Hans-Heino Ewers szerint az ifjúsági regények szerzője, aki fiatal olvasóközönségre számít, különös nyomás alatt van: tarthat attól, hogy fiatal olvasói a dolgokat, amelyekről ír, jobban ismerik. Ha az öltözékek és tornacipők márkaneveit, együttesek és zeneszámok nevét és címét illetően zavarba jön, vagy pontatlan computerleírást ad, elveszítheti hitelét az olvasóinál. (Ewers 1998, 394)

5.2. Regények az erőszak és a társadalmi emlékezet-nélküliség ellen

Az aktuális témák kritikai élű feldolgozása számos példával illusztrálható. Így Kirsten Boie: *Erwachsene reden. Marco hat was getan....* (1995) [A felnőttek beszélnek. Marco tett valamit...c. regényével is. A mű formája és struktúrája — Carsten Gansel megállapítása szerint — Bertolt Brecht epikus színházát követi. (Gansel 1999, 142)

Az író 13 fiktív interjúból, azaz a fiktív interjúalanyok képzelt monológjaiból fűzte össze művét. Az interjúk egy 15 éves fiú, Marco tettével kapcsolatban „készültek”. Marco, bár még nem találkozott életében idegenekkel, mégis egy napon, felgyújtotta lakóhelyén, egy német kisvárosban a török családok házáat. Marco tette nem jelenik meg a regényben, csak az azzal kapcsolatos vélemények, így végül Marcoé is, aki nem érti a külföldiekét gyakran szidalmazó felnőttek csodálkozását.

Bár a „megkérdezettek“ elhatárolják magukat Marco tettétől, mégis világossá válik az olvasó előtt, hogy nem Marcot, hanem az áldozatokat okolják a történetekért. A megkérdezettek közül csak kevesen irányítják rá a figyelmet a szélesebb társadalmi összefüggésekre és vetik fel a felelősség kérdését. A regény soknézőpontúsága jól szolgálja a valóság bonyolultságának ábrázolását, de irányt mutat az írói üzenet megértéséhez is.

További nagyhatású, iskolai feldolgozásra is ajánlott, az erőszak megjelenését tematizáló művek pl. az álnéven író Marie Hagemann: *Schwarzer, Wolf, Skin*” c. regénye vagy az amerikai irodalomból fordított Martin Rhue: *Ich knalle euch ab!* (2002) c. műve.

A tematikai horizont-bővülés és a korszerű szemléletet kialakítani szándékozó kritikai elkötelezettség természetesen további témák modern feldolgozását jelenti, amelyek között igen fontosak pl. a közelmúlt történelmét tematizáló regények, amelyek a 2.vh. és a 45 utáni német történelem különböző történéseit tematizálják, a legújabbak a német újraegyesítést, mint a közelmúlt történelméhez tartozó fontos témát. 1945 és 1997 közötti a német és osztrák ifjúsági regény összesen 842 megjelent művel járul hozzá a közelmúlt történelmének feldolgozásához, elsősorban a háborús és a háború utáni gyermekkor ábrázolásához, mint pl. menekülés, holokauszt, ellenállás stb. (Lange 1999, 464) Példaként kiemelem Käthe Recheis: *Geh heim und vergiss alles!* (1997) és Renate Welsh: *Besuch aus der Vergangenheit* (1999) c. művét.

6. A popkultúra és a médiumok hatása

A 90-es években az informatikai társadalom kialakulása következtében felerősödött a tudományos-fantasztikus regények — és filmek — iránti érdeklődés. Ezek egyik új műfaját képezik a virtuális valóság regényei (Virtual Reality Novels), a computerregények, amelyeknek első darabjai angol nyelvből átültetett műfordítások voltak. A computerregényben a computer-történet keveredik a valósággal, a computer fontos cselekmény-hordozó elem. (Ostheimer 2002,163) A gyermek- és ifjúsági irodalom és a computeres játék összekapcsolódása még kezdeti állapotban van.(Dolle–Weinkauff 2000)

Nagy olvasottságot mutatnak az új girlie-regények és az ún. pop-irodalom, amely a popzene és szereplőinek világát, szórakozási tapasztalatait, életstílusát, fogyasztói magatartását, divatját állítja középpontba. (Kaulen 2002, 214) A médiák hatása és a szórakoztató irodalom felerősödése következtében a 90-es években sokféle irodalmi színvonal, minőség és funkció van jelen.(Gansel 2000, 5)

7. Didaktikai aspektusok

A fenti áttekintés elég adalék annak bizonyítására, hogy a modern és posztmodern ifjúsági regény olyan információkat és irodalmi értéket hordoz, hogy jó alapja az oktatói és hallgatói kutatásoknak és az idegen nyelven folyó irodalmi nevelésnek. A korszerű irodalomdidaktikai koncepciók pedig jól szolgálják a művek felhasználását a nyelvi kompetenciákat is fejlesztő gyermek- és ifjúsági irodalmi szemináriumon.

8. Kutatási együttműködések

Dolgozatomhoz felhasználtam és oktatómunkámban nagymértékben hasznosítom a frankfurti Johann-Wolfgang-Goethe-Egyetem Ifjúsági Irodalomkutató Intézetében a DAAD, valamint a bécsi Nemzetközi Ifjúsági Irodalmi és Olvasáskutató Intézetben a MÖB és a Collegium Hungaricum támogatásával végzett tanulmányaim és kutatásaim, továbbá a Német és az Osztrák Gyermek- és Ifjúsági Irodalomkutató Társaságokkal való együttműködés eredményeit.

Irodalom

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Computerspiele — eine neue Form des Erzählens? Zur Verwandlung kinderliterarischer Szenarien in multimediale Angebote. In: Aus „Wundertüte“ und „Zauberkasten“. Über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Henner Barthel u.a. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 2000, 537–552.
- Ewers, Hans-Heino: Vom „guten Jugendbuch“ zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70-er Jahren — eine Bestandaufnahme. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen Deutschunterricht. Frankfurt/M. 1998.
- Daubert, Hannelore: Wandel familiärer Lebenswelten in der Kinderliteratur. In: Daubert, Hannelore – Ewers, Hans-Heino: Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Westermann 1995.
- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Cornelsen 1999.
- Kaulen, Heinrich: Der Autor als Medienstar und Entertainer. Überlegungen zur neuen deutschen Popliteratur. In: Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Juventa 2002.
- Lange, Günther: Die zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Günther Lange (Hrsg.) Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Schneider Verlag Hohengehren 2000.
- Lipóczi, Sarolta: Gesellschaftliche Modernisierung im Spiegel des deutschsprachigen Kinder- und Jugendromans. In: Erzsébet Forgács (Hrsg.): Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Grimm Kiadó 2001.
- Ostheimer, Astrid: Virtual Reality Novels. Computerspielwelten und Realität in der aktuellen phantastischen Literatur. In: Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Juventa 2002.
- Freund, Wienfried: Die deutsche Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Inter Nationes 1987
- Steinz, Jörg/Weinmann, Andrea: Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Günther Lange (Hrsg.) Taschenbuch der Kinder – und Jugendliteratur. Schneider Verlag Hohengehren 2000.

„BESZÉLNI KELL A BESZÉLNI NEM TUDÓK HELYETT”

Gondolatok a kortárs osztrák gyermekirodalomról

DANKÓNÉ KOVÁCS RÉKA

A címben szereplő idézet egy Renate Welsh-sel¹ 1991-ben készült interjúból származik, s az osztrák gyermek-és ifjúsági irodalomról szóló írás rendező elveként szolgál. Az idézet a következőképpen hangzik: „Az a legszörnyűbb börtön, ha valaki nem tudja elmondani, hogy mi bántja. Először ezt a némaságot kell feloldani, beszélni kell a beszélni nem tudók helyett. Ezután már csak segíteni kell, hogy saját hangjukon, saját nyelvükön maguk tudják elmondani problémáikat.”

Ebben az idézetben benne rejlenek a gyermekirodalom fogalmának sajátosságai, a gyermekirodalom fejlődésének irányvonala, és Renate Welsh írói hitvallása az írástudók felelősségéről.

Ezen írás célja, hogy az elmúlt negyven év német nyelvű gyermekirodalmában lezajlott változásokat most a szokásostól eltérő módon az osztrák gyermekirodalom példáján keresztül mutassa be. Hisz mi magyarok, hiába vagyunk szomszédok, keveset tudunk az osztrák gyermekirodalomról. Ennek legfőbb oka, hogy magyar fordításban kevés mű jut el a magyar olvasóközönséghez.² A legismertebb német nyelvű gyermekirodalmi lexikon³ és gyermekirodalom-történet⁴ nem említik külön a nemzeti hovatartozás alapján az osztrák gyermekirodalmat, az osztrák gyermekirodalom a német nyelvű gyermekirodalom egészének része. Ezt a jelen írás se tagadja, de megpróbálja kiemelni az osztrák gyermekirodalom sajátos vonásait. S teszi ezt mind a gyermekirodalmi művek, mind az arról szóló diskurzus vonatkozásában. Egy aspektusként említésre kerül az irodalom szerepe a nyelvoktatásban is, de ez már egy külön írás témáját rejti magában.

¹ Gespräch mit Renate Welsh, In: Jugendliteratur, 1991, 3–4, p.15.

² Az ebben az írásban említett gyermek-és ifjúsági könyvek közül is csak néhány érhető el magyar nyelven, így a címetek szó szerinti saját fordításomban adom közre. A megjelent műfordításokat a szövegen belül jelzem.

A felhasznált irodalomtudományi cikkekből is saját fordításomban idézek.

³ Lexikon der Kinder-und Jugendliteratur, Hrsg. Klaus Doderer, Weinheim-Basel, 1975–1982.

⁴ Geschichte der deutschen Kinder-und Jugendliteratur, Hrsg. Reiner Wild, Stuttgart, 1992.

1. A gyermekirodalom — mint a másik irodalom

1.1. A gyermekirodalom sajátos vonásai

A gyermekirodalom fogalmának körébe tartozó, különböző szempontok szerint definiált irodalom elsősorban olyan irodalom, melyet felnőttek írnak (előre elhatározott szándékkal, de sokszor a nélkül) gyermekek számára, ami a felnőttek közvetítésével jut el a kiválasztott csoporthoz, a gyermekekhez. Pedagógusok, szülők, könyvtárosok irányítják a gyermekek választását, ők döntenek, cselekszenek a gyerekek helyett. Az alkotó és a befogadó közötti kommunikációt így aszimmetria jellemzi, ebben a kommunikációban a felnőttek szerepe a meghatározó.

A beszélni nem tudók — a gyengék, az elnyomottak —, mint a gyerekek, akikről a múlt század közepéig hamis, idillikus kép élt mind a társadalomban, mind az azt ábrázoló irodalomban.

A múlt század 70-es éveiben a társadalomban a gyermekekről kialakított, kialakult kép megváltozása a gyermekvilág irodalmi megjelenésének változását is eredményezi. Ez a fejlődés a felnőtteknek a gyermekek fölötti gyámkodásától az egyenrangú partneri viszony kialakulásáig vezet.

Mind a gyermekek számára írott könyvekben, mind az erről szóló diskurzusban nyomon követhetők ezek a változások, ezek tanúskodnak arról, hogy milyen mértékben valósult meg a gyermekvilág irodalmi emancipációja.

Az eddig felsorolt jellemzők mellett a gyermekirodalom még egy lényeges vonása, hogy két tudományterülethez, a pedagógiához és az irodalomtudományhoz tartozóként is definiálják. A ma már túlhaladott felfogás szerint a gyermekirodalom alkalmazott irodalom, a pedagógia kiszolgálója.

A modern irodalmi felfogás a gyermekirodalmat, mint irodalmat határozza meg. A gyermekirodalom „A világirodalom és a nemzeti irodalom integráns része. Története, jelenségei elválaszthatatlanok a mindenkori kortárs irodalom létállapotától és a zajló irodalomtörténeti folyamatoktól.”⁵ — írja Komáromi Gabriella. Hiszen esztétikai szempontból nézve a vers, akár felnőttnek, akár gyermeknek szól, az vers. S ugyanez a többi irodalmi műfajra is igaz. A gyermekirodalom sajátosságait csak a befogadó szempontjából lehet leírni.

Természetesen a gyermekirodalom pedagógiai irányultsága ma sem tagadható, hisz egyik célja, hogy eligazítsa a befogadót az élet dolgaiban, segítse a konfliktusok feloldásában.

⁵ Komáromi, Gabriella: Gyermekirodalom, Helikon Kiadó, 2001, p.8

1.2. A gyermekirodalom helye az irodalomtudományi kutatásokban

A 20. sz. második felében a gyermeki világról, a gyermekről addig uralkodó romantikus képet felváltja az egalitarista, az egyenlőséget hirdető gyermekkép. Megváltoztak a gyermekek, megváltozott a róluk alkotott és elfogadott kép, s ezzel együtt megváltozott a modern gyermekirodalom téma és formavilága. Az irodalmi koncepció változása is a gyermekkép változásával függ össze — állapítja meg Hans-Heino Ewers.⁶

A gyermekirodalomról szóló diskurzusban évtizedekig tart amíg megszületnek a gyermekirodalomról, mint a felnőtt irodalommal egyenrangú irodalomról szóló írások.

Klaus Doderer az 1980-as évek elején a gyermekirodalom gettóba zárásáról beszél, melynek okát a pedagógiai jelleg túltengésében látja, úgy a gyermekirodalmi művekben, mint a kritikában. A gyermekirodalom elszigetelt, hisz a kritika is csak a hasznosságát és hatását hangsúlyozza. „A gyermekirodalmat a tudomány és az irodalmi élet is úgy kezeli, mint ahogy a felnőttek kezelik a gyerekeket: lehajolnak hozzájuk.”⁷ Pedig nem kell lehajolni a gyermekekhez, az ő számukra sem kell másképpen írni, mint a felnőttek számára, vallja több neves író között Theodor Storm is. „Ha a fiataloknak akarsz írni, akkor nem szabad a fiatalokra gondolnod. Hisz az ellentétes a művészettel, ha egy anyag feldolgozását másképp alakítod, aszerint, hogy a felnőtt Pétert, vagy a kis Jancsit képzeled el közönségnek.”⁸

Renate Welsh a gyermekirodalom fogalmáról és szerepéről a „Geschichten hinter den Geschichten”⁹ (Történetek a történetek mögött, 1995) című poétikai írásában következőképpen szól:

„Mi az amit el kell és el tud érne a gyermekirodalom? Úgy gondolom, hogy bátorságot tud adni ahhoz, hogy állást foglaljunk, kitágítsuk a személyes érintettség határait, észrevegyük és viseljük is a felelősséget. ... De mindenek előtt a gyermekirodalom irodalom, betűkből álló világ, szavak világa, saját törvényszerűségekkkel, amelyek magukból a szavakból születnek, nem kívülről kerülnek bele.”

Az irodalomtudomány lassan fordul a gyermekirodalom felé, a gyermekirodalom az irodalomtudomány számára ismeretlen, feltáratlan terület — írja Bernd Kast.¹⁰

A gyermekirodalomban a 70-es évek óta végbement változásokat, melyek nemcsak a tematika bővülését, hanem a felnőtt irodalomban használatos esztétikai áb-

⁶ Ewers, Hans-Heino: Die Emanzipation der Kinderliteratur, In: Zwischen Bullerbü und Schewenborn, Hrsg: Renate Raecke und Ute D.Baumann, 1995, p.19.

⁷ Doderer, Klaus: Kinder-und Jugendliteratur im Ghetto? In: Doderer, Klaus (Hrsg.): Ästhetik der Kinderliteratur, p.13.

⁸ A Theodor Storm idézetet Richard Bamberger: Jugendlektüre, 1965 p.67. alapján használom.

⁹ Welsh, Renate: Geschichten hinter den Geschichten, Innsbrucker Poetikvorlesung, Innsbruck, 1995, p.14.

¹⁰ Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, 1985, p.11.

rázolási módok gyermekirodalomban való meghonosítását is jelentik, az irodalomtudományi kutatások csak a 80-as és 90-es években kezdik elemezni és értékelni, s ennek eredménye a 90-es évek közepére az irodalomtudományi diskurzusban is megjelenik.

Ekkor fejti ki Hans-Heino Ewers¹¹, hogy a modern gyermekirodalom egyenrangú a felnőtt irodalommal. De az ő értelmezésében sem jelenti az egyenrangúság az azonosságot. „A gyermekirodalom nem azonos akar lenni a felnőttirodalommal, hanem egyenrangú akar azzal lenni.” Ez azt jelenti, hogy egy irodalom van, amibe a gyermekirodalom is beletartozik.

Németországban egymás után jelennek meg a gyermekirodalom történetét, műfajait elemző művek. Az egyetemeken is van magiszterképzés gyermekirodalom területén, a diploma és doktori dolgozatok száma is egyre nő.

A 80-as években a két évtized alatt a gyermekirodalomban végbement tartalmi, formai és esztétikai változásokra figyelve, Ausztriában is lendületet vettek a kutatások, s az ifjúsági irodalom területén született nagy számú tudományos munkáról bibliográfia is született.¹² Megjelent az osztrák gyermekirodalom története, „Geschichte der österreichischen Kinder-und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart” Hans-Heino Ewers és Ernst Seibert szerkesztésében. Mindezek ellenére még ma sem kezeli egyenlő rangú irodalomként a gyermekirodalmat az olvasóközönség és az irodalomtudományi kutatásokat folytatók körében sem ér el mindig azonos megbecsülést a felnőtt irodalommal. Ennek oka, ahogy Karin Haller¹³ megfogalmazta, az osztrák gyermekirodalomról kialakult előítélet, mely szerint erősen kötődik a pedagógiához, nehezen és lassan küzdhető le. Az említett elméleti írások jól példázzák, hogy a gyermekirodalom jelen van az irodalomtudományi diskurzusban, hosszú utat tett meg a némaság stádiumától a saját hang megtalálásáig, de még nem ért el az út végére. Az úton való továbbhaladáshoz erőt lehet meríteni Renate Welshnek¹⁴ a nyelv és az irodalom hatalmába vetett hitéről tanúságot tevő soraiból. „... még mindig hiszek abban a feladatban és kihívásban, hogy a valóságot és a lehetőséget a nyelv eszközével alakítani lehet.”

¹¹ Ewers, Hans-Heino: Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß, In: *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder-und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. 1995. p. 22.

¹² *Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Jugendliteratur und Leseforschung in Österreich 1948-1988*. Red. Ernst Seibert. Hrsg. Int. Inst. für Jugendliteratur. Wien, 1989.

¹³ Haller, Karin: *Hoffnung mit Hindernissen, Kinder-und Jugendliteratur in Österreich*, Vortrag 4.3.2002, Gleisdorf, Stmk.

¹⁴ Welsh, Renate: *Geschichten hinter den Geschichten*, S.9.

2. Gondolatok az osztrák gyermek-és ifjúsági irodalomról

2.1. Az osztrák gyermek-és ifjúsági irodalom fejlődésvonala. A gyámságtól az önállóság felé.

A változások leírása előtt szükséges a kiváltó okokról is szót ejteni.

A 60-as évek végén Európa nyugati országaiban, így Németországban és Ausztriában is, felerősödtek a társadalmi osztályok, az idős és a fiatal generáció közötti ellentétek, a társadalomban uralkodó hierarchikus rendszerrel való elégedetlenség az 1968-as diáklázadásokhoz vezetett. Az elnyomottak, az érdekeiket érvényesíteni nem tudók egyik csoportját a gyermekek alkotják, — akikről már említésre került — úgy a valóságos életben, mint az irodalmi ábrázolásban addig hamis kép uralkodott. E kép szerint a gyermekek világa külön világ a társadalmon belül, melyben nem érvényesek a mindennapokat meghatározó normák, törvények. Ez a világ gondtalan életet biztosít a gyermekek számára, de megfoszt a jogoktól és felment a kötelezettségektől és felelősségtől.

A korábbi gyermekkönyvekben ez a gondtalan, a gyermekek sajátos világát ábrázoló kép uralkodik. A problémáktól mentes, idillikus életnek a biztosítása viszont bizonyos témáknak a gyermekektől való távoltartását, elhallgatását eredményezi. Ez a látszólag szabad gyermeki világ tele volt tabukkal, amikről a mindennapi életben nem szabad beszélni és az irodalmi művek sem adtak irányt e témák kezeléséhez. Ennek a világnak a megváltozását tűzte ki célul a modernizáció szükségességét valló, valóságos kultúrforradalmat eredményező diákmozgalom. Követeléseik szerint a gyermekek a társadalom egyenrangú tagjai, akiket a felnőttekkel azonos jogok illetnek meg. Ezek az események indították el azokat a változásokat, amelyek többek között a gyermekek emancipációjához vezettek, s ennek következményeként a gyermekirodalomban is mélyreható változást, a paradigmaváltást eredményeztek.

Az osztrák gyermek és ifjúsági irodalomban az 1960 és 1980 közötti időszak máig túlszárnyalhatatlan. Ezeket az éveket Wolf Harranth¹⁵ „arany korszak”-nak nevezi, ekkor élte az osztrák gyermek-és ifjúsági irodalom a fénykorát, amikor az éllóvas szerepét töltötte be az európai gyermekirodalom vonatkozásában. „Ekkor mi, osztrákok, summa summarum, egy rövid időre megelőztük a többieket.”

Karl und Winfried Bruckner, Mira Lobe, Vera Ferra-Mikura, Christine Nöstlinger, Lene Mayer-Skumanz, Renate Welsh neve fémjelzi ezt a korszakot.

Olyan témákhoz nyúlnak, amiről a németországi gyermekirodalom még hallgat. Karl Bruckner a „Sadoko will leben” (1961) (Magyar fordítás: „Szadokó élni akar”)-ban a közelmúlt történelmének a jelenrel való kapcsolatáról, az atombomba

¹⁵ Harranth, Wolf: Doa is noch woas drinnen für uns. Zur ganz und gar österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Tausend und ein Buch Nr. 4/5 1995, S. 8-9

Hirosimában való bevetésének rémséges következményeiről ír a gyerekeknek. A Bruckner választotta elbeszélési mód is új a gyermekirodalomban. Nem szerzői elbeszélés formájában fordul a gyerekekhez, hanem mozaikszerű stílusban, különböző személyek perspektívájából elmesélt részletekből építi fel Szadokó Szaszaki, a kis japán lány történetét, aki 1955-ben, tíz évvel az atomtámadás után sugárfertőzésben, a háború talán soha meg nem szűnő következményének áldozataként halt meg. A halál legyőzésének reményében hajtogatott papírdarui a béke szimbólumává váltak. 1963-ben jelenik meg Winfried Bruckner műve, a „Die toten Engel” (A halott angyalok), ami a nemzeti szocializmus rémtettei közül a prágai gettóba zárt gyerekek sorsát rajzolja meg.

Käthe Recheis regénye a „Schattennetz” (Árnyak hálója) is még a hatvanas évek műve (1964). A fiatal korosztály számára meggyőző módon, a 17 éves főhős, Christine szemszögéből ábrázolja az író, hogy a háború vége nem jelentette a szenvedések végét is. Az osztrák koncentrációs táborból szabadult náci áldozatokra a háború befejezését követően is testi, lelki szenvedés várt. Ezt a művet 1980-ban átdolgozva „Geh heim und vergiß alles” (Menj haza és felejts el mindent) címmel adták ki újból.

Renate Welsh írói pályájának kezdete is a 20. század 60-as éveinek végére, illetve a 70-es évek elejére esik, első műve a „Der Enkel des Löwenjägers” (Az oroszlánvadász unokája) 1969-ben jelent meg. Egész írói munkássága arról szól, hogy a gyengék, a társadalom perifériájára szorult, az átlagtól különböző, a másság miatti kirekesztettségől szenvedő emberek életét ábrázolva az ő szószólójuk legyen, segítse őket saját hangjuk megtalálásában.

A korábbi gyermekirodalom jól ismert motívuma, a fantasztikum sem hiányzik ennek a kornak a gyermekirodalmából, de itt a csodák is a mindennapi élethez kötődnek, mint Mira Lobe műveiben. A „Die Omama im Apfelbaum” (1965) (Nagy-mama az almafán) és a „Räuberbraut” (1974) (A rabló menyasszonya), a valós élet problémái elől a fantasztikum világába vezeti a hősokeket, de a megoldást csak az igazi életben találják meg. A modern, a 70-es és 80-as évekbeli európai, sőt tengerentúli gyermekirodalom sok azonos vonást mutat. A világirodalmi jelenségek gyorsan elérik a német nyelvű gyermekirodalmat is, s az osztrák gyermekirodalom sem kivétel ez alól.

A 70-es években megkezdődött egy olyan korszak, amely megkérdőjelezi a felnőttek tekintélyét. Az irodalomtudományban antiautoriter, tekintélyellenes hullámként számon tartott irodalmi irányzat művei a felnőtt és gyermektársadalom között fennálló hierarchikus viszony képtelenségét veszik célba. A gyermekkönyvekben ábrázolt világ már a hétköznapi világ, ami tele van konfliktusokkal, amely az élet árnyoldalait sem hallgatja el. A tekintélyelvű gyermekirodalom okos, tévedhetetlen felnőttjeit és engedelmes, jó, illetve haszontalan, engedetlen és ekkor büntetést érdemlő gyermekeit felváltja egy olyan világ, amiben nem minden hibát-

lan, s ebben a felnőttek a felelősek, mert nem akarják meghallani a gyermekek hangját, semmibe veszik a gyermekek jogait. Az osztrák gyermekirodalomban Christine Nöstlinger az, aki ennek az irányzatnak a képviselője. A „Konrad oder das Kind aus der Konservenbüchse” (1975) az „Am Montag ist alles ganz anders” (1984) és a legismertebb, a „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig” (1972), mind ennek a vonulatnak a reprezentánsai. Ezek a művek nem nagy késéssel Magyarországra is megérkeztek. („Konzerv Konrád”, „Punk, avagy a hajmeresztő hétfő” és Füttyölünk az uborkakirályra”). Ezek a gyerekhősök nem szófogadó bábuk, ők kritizálják a világot, s főleg a felnőttekről fejtik ki negatív véleményüket, érzéseiket. Ezt az irányzatot sok kritika érte és éri, de el kell ismerni, hogy ez a gyermekek irodalma, ebben már nyomát sem lelmi a felnőtt világ tekintélyének. Christine Nöstlinger: Füttyölünk az uborkakirályra c. műve a gyermeki őszinteség hangján tárja fel a családon belüli ellentéteket. Itt már oldódik a gyermekek némasága, mernek szembe fordulni az „elnyomóval”, jelen helyzetben a zsarnok apával. De a gyermekeknek a felnőttek részéről is őszinteségre van szükségük, joguk van megismerni a világot amelyben a felnőttekkel együtt, mint egyenrangú partnerek szeretnének élni.

Az irodalom a gyermekeket az életre készíti fel, ezért korábban tabunak számító témák egész sorát emelik be a gyermekirodalomba. A tekintélyellenesség mellett a gyermekpróza tematikájának tágulása, a tabuk állításával való szakítás a legszembetűnőbb változás ebben az időszakban. A korábbi tabutémák, mint a háború, a fasiszmus, a születés és a halál titka, a szexualitás, az idők szerelme, munkanélküliség, a vendégmunkások problémája, drogfüggőség, betegség, mind utat találnak a gyermekekhez.

Ennek a ciklusnak a korszaknyitó műve a „Die grauen und die grünen Felder” (1970) (Magyar fordítás: Abban az országban) német írónő, Ursula Wölfel tollából származik. A világ ekkorra kitágul, nem csak a közvetlen környezetünkben feltett kérdésekre keressük a választ. Az elbeszéléskötet írásai a szociálkritika hangján szólnak a világ különböző tájain élő gyerekek életének nehézségeiről.

Az osztrák gyermekirodalom folytatja ezt a vonalat, a mindennapi élethez való ragaszkodás egyik sajátos vonásaként őrződik meg. Ennek ismeretében nem csodálkozunk, hogy Ursula Wölfel műve Ausztriában nagyobb népszerűsége és elismerésre talált, mint hazájában; 1972-ben megkapta az Osztrák Ifjúsági Könyv Díjat.

A társadalomban fellelhető visszasságokon túl a család megváltozott szerepe, a családtagok egymáshoz való viszonya, az ebből fakadó új élethelyzetek, mind bekerülnek az irodalmi alkotásokba. A családon belüli konfliktusokat, a szülők válása utáni élet nehézségeit a gyerekek ugyanúgy megélik, mint a felnőttek, s erről már egy tucat mű szól. Renate Welsh: „Zwischenwände” (Falak között), Nöstlinger: „Ilse Jande 14.” (Magyar fordítása: Ilse Janda fiatalkorú).

A fiatalokra leselkedő veszélyek közül a drog veszedelméről is lehet szólni az irodalom nyelvén, mint teszi ezt Nöstlinger a fentebb említett regényében. A szülőgenerációnak sok bepótolnivalója van. A szexualitás kérdéseiről nem hallgatni, hanem beszélni kell a serdülőkkel, de a mai szülők ugyanúgy nem tanulták meg, hogy hogyan bánjanak ezzel a kérdéssel, mint az őket megelőző generáció. Nöstlinger: „Stundenplan” (1975) (Magyar fordítása: Órarend randevúval) c. regényében szembesülünk ezzel a problémával.

Romantika, szerelem nélkül nincs lányregény, de az idősök szerelme csak most nyer bebocsátást a gyermekirodalom témái közé. R. Welsh műveiben a gyerekek mellett mindig ott van az idős korosztály, ők azok, akik a gyerekek hallgatását, némaságát észreveszik, s segítik őket a felnőtt világba való beilleszkedésben. Az idősök között kialakuló szerelmet, amit a felnőttek kigúnyolnak és elítélnek, a gyerekek természetesként fogadják el. Szép példa erre a „Zwischenwände” Renate Welsh-től.

A halál a mesék világából ismert a gyerekek számára, de a mesében minden lehetséges, még a halálból való visszatérés is. A 70-es évek gyermekirodalma már őszintén beszélni is mer az elmúlásról, a betegség, a halál nem tabu többé. „Servus Opa, sagte ich leise” (1977) Szervusz nagyapa, mondtam halkán a címe Elfie Donnelly regényének. A gyermekirodalmi mű beszél a beszélni nem tudók helyett, mint ahogy azt Renate Welsh írta. A beszéd oldja a félelmet, sőt még nevetni is lehet ezen a „Halál” nevű ismeretlenen.

Christine Nöstlinger első műve, a „Die feuerrote Friederike” (1970) (Magyar fordítása: A tűzpiros hajú Friederika) olyan témát dolgoz fel, ami a későbbi fejlődés irányvonalában is meghatározó, s a modern gyermekirodalom egyik központi témájává női ki magát. Ez a téma a másság, a többiektől való különbözés jelenléte az életben, amivel meg kell tanulni bánni. Friederika külső jegy alapján különbözik a többiektől, vörös haja az, ami megkeseríti az életét. Nöstlinger a megoldást a fantasztikumban találja meg, ahová a gyerekek természetesen szívesen követik őt.

Mira Lobe különleges kis figurája a „Das kleine Ich bin ich”-ben (1972) (A kis Én vagyok én) úgyszintén a másság, s ezzel együtt az identitáskeresés megjelenítője. A gyermekek számára vidám, egyszerű módon mutat utat ez a mű a másság elfogadására.

Renate Welsh hősnője, Ülkü, az „Ülkü, das fremde Mädchen” (1973) (Ülkü, az idegen lány) c. művében etnikai hovatartozása, török származása miatt idegen a többiek számára. Az író által választott ábrázolási mód, a történet elbeszélését riportok, újságcikkek, beszélgetések egészítik ki, a felnőtt irodalomban jól ismert dokumentarista ábrázolási mód, a gyermekirodalomban újdonságként jelenik meg.

Mint már említésre került, az osztrák gyermekirodalom már a 60-as években a közelmúlt történelmi eseményeinek feldolgozása felé fordult. Ez a tendencia a 70-es és 80-as években is folytatódik, ekkor jelennek meg Nöstlinger: „Maikäfer

flieg!”1973) (Repülj cserebogár!) és Elfie Donnelly: „Peters Flucht” (1984) (Péter menekülése) c. regényei. A művek gyermekhőseinek perspektívájából megrajzolva kél életre a háború alatti és a háború utáni élet. Nem a mindent tudó felnőtt szemzőge ez, hanem a gyermek által megélt világ elevenedik meg és teremt kapcsolatot a hozzá hasonlóakkal.

A harmincas évek Ausztriájáról a leghitelesebb és leghatásosabb képet Renate Welsh: „Johanna” (1979) c. műve adja. „A ’Johanna’ fejlődésregény és a két világháború közötti időszak politikai és szociális helyzetleírása.”¹⁶ A fiatal generáció számára akár történelem lecke is lehetne, hogyan igyekszik a kizsákmányolt kis szolgálólány eligazodni a kor eseményei között, hogyan keres kiutat az elnyomásból és veszi kezébe saját sorsa irányítását. 1980-ban ezért a művéért Renate Welsh megkapta a Német Ifjúsági Irodalom Díjat.

Az osztrák gyermekirodalom fejlődésvonalának megrajzolásakor meg kell említeni, hogy a 70-es évek végéig a német és az osztrák gyermekirodalom egy töről fakadt. Ekkor viszont, a fordulatot Michael Ende: „Momo” (1976) c. műve jelenti, a német gyermekirodalom a problémás hétköznapioktól az elvontabb világ, a csoda, a fantasztikum felé fordul.

Ausztriában a 80-as évek közepéig a művek továbbra is a realizmus jegyében születnek. A szociálkritika hangján szóló problémaközpontú alkotások a gyermekort, mint konfliktusokkal teli életszakaszt jelenítik meg, továbbra is gyakori téma a család megváltozott szerepéből fakadó új élethelyzetek megélése, valamint a fogyatékosok, a másoktól különbözők, a vendégmunkások világának ábrázolása.

Renate Welsh: Drachenflügel (1988) (Sárkányszárny) c. regénye egy fogyatékos gyermeket nevelő családnak a külvilágtól való elszigetelődését és az emberek közé való visszatalálás lehetőségét rajzolja meg, a főhős, a 11 éves egészséges kislány, Anne, szemszögéből. Nem szomorú ez a regény, hanem éppen bizakodásra ösztönöz, de megmutatja, hogy mi mindent kell még megtanulni.

A 80-as évek második felében a realizmus új válfaja, a lélektani gyermekregény hódít tért, mely a külső világról a gyermekek belső világára irányítja a figyelmet. Ez az a műfaj, amiben az esztétikai újítások is nagy szerepet játszanak. A gyermekirodalomra jellemző hagyományos, lineáris történet elmesélési módot felváltja a visszaemlékezésekkel megszakított, montázsokat alkalmazó időtechnika. A szerzői elbeszélés helyére a belső monológ, az írói- én elbeszélés, a különböző perspektívákból való elbeszélés lép.

A fentebb említett „Drachenflügel” Renate Welsh-től itt is példaként említhető. Renate Welsh nagyon jól ismeri a gyermeki lélek rejtelmait, művei a gyermekekre való őszinte odafigyelés eredményei. Az „Eine Krone aus Papier” (1992) (Papírko-

¹⁶ Ellbogen, Christa: Die ist ganz anders als ihr glaubt. In: Hans-Heino Ewers/Ernst Seibert: Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Wien, 1997, p.136

rona) című művében a szerzői, a külső elbeszélés mellett a belső elbeszélés, a két különböző perspektívából való elbeszélés, a belső monológok alkalmazása valóságos kihívást jelent a befogadó számára. Ez a modern elbeszélési, ábrázolási mód mély elgondolkodásra, kritikus állásfoglalásra ösztönöz.

A 90-es évek nem hoztak újabb változásokat, tematikai, vagy esztétikai újításokat. A témák között még mindig fontos helyet foglal el a múlt feldolgozása. Renate Welsh: „Besuch aus der Vergangenheit” (1999) (Látogató a múltból) és a másság Lene Mayer-Skumanz: „Lügennetz” (1994) (Hazugságból szőtt háló), Renate Welsh: „Spinat auf Rädern” (1991) (Kerekeken guruló veteményeskert).

Egy tekintetben tapasztalható változás. Az önállóság előnyeit és hátrányait egyaránt megélt gyermekeknek, a felnőttek szerint, szükségük van a gondtalan világra, s így ennek irodalmi ábrázolása újból létjogosultságot nyer.

A nagy „klasszikusok”, Nöstlinger, Welsh, Skumanz meghatározó szerepe az elmúlt tíz évben sem csökkent. De lassan átveszik a megkezdett hagyományokat folytató utódok a stafétabotot. Felnőtt egy „fiatal” generáció, Martin Auer, Heinz Janisch, Gerald Jatzek, Christoph Mauz, akik közül Heinz Janisch néhány műve álljon itt példaként. „Ein ganz gewöhnlicher Montag” (2004) (Egy szokásos hétfő), „Herr Jemineh hat Glück” (2004) (Jemineh úr szerencsés fickó).

Az osztrák gyermekirodalomban az utóbbi 40 évben végbement változásokat az ismertetett jellemzők és művek egyértelműen bizonyítják. Ez a gyermekirodalom demokráciára, toleranciára nevel. A nevelés, tanítás szándéka viszont nem gyámkodó jellegű. A tabuk eltűntek a témák közül és az esztétikai ábrázolásmódok is a felnőttek számára írott irodalomban használtakhoz közelítenek. A modern gyermekirodalom a médiavilágban élő, a problémákat a felnőttekkel együtt megélt gyerekről szól. Az osztrák gyermekirodalom, mint ahogy Renate Welsh írta, beszélt a beszélni nem tudók helyett, s mára megtalálta a saját hangját, a saját nyelvét, s ezen a nyelven szól a gyermekvilág valóságáról. Amilyen mértékben a gyermek egyenrangú a felnőttel, olyan mértékben egyenrangú a gyermekirodalom is az irodalommal. A felnőttek gyámkodása megszűnt, de hogy az egyenjogúság boldogságot hozott a mai kor gyermeke számára, ezt a jelen írás, sem a valóságban, sem az irodalomban nem látja bizonyítottnak.

2.2. A modern osztrák gyermekirodalom tematikus, nyelvi és esztétikai jellemzői

A modern gyermekirodalom egységes vonásokat mutat, mint a demokráciára és toleranciára nevelés, a tabukkal való szakítás, új, eddig a gyermekek számára nem ábrázolható témák feldolgozása, modern ábrázolási módok meghonosítása a gyermekirodalomban. Mindezek az osztrák gyermekirodalomra is jellemzők. Az osztrák gyermekirodalom, mint már említésre került, a német nyelvű gyermekirodalom része. Sok millió ember által beszélt nyelven íródik, könnyebben eljut széles olva-

sóközönséghez, s a modern irodalmi jelenségek is gyorsan elérik. A szerzők mindhárom országban találnak kiadót, s a német nyelvű országok olvasótábora az osztrák írókat is sajátjának tekinti. De az osztrák gyermekirodalom a közös vonásokon túl egyedi vonások felmutatására, megőrzésére is törekszik.

Mi is az osztrák az osztrák gyermekirodalomban? — teszi fel többek között Renate Welsh¹⁷ is a kérdést.

Wolf Harrant¹⁸ azt írja, hogy a már említett „aranykort” leszámítva, amikor az osztrák gyermekirodalom az éllovas szerepét töltötte be a gyermekirodalom vonatkozásában, az osztrák gyermekirodalomról, mint regionális irodalomról lehet beszélni. Azzal a pozícióval, amit német nyelvterületen a töркеerős német kiadók betöltenek, nehéz felvenni a harcot. A modern gyermekirodalomra, így az osztrák gyermekirodalomra is jellemző „tabutörésen” túl tipikusan osztrák a szociális érzékenység, mellyel a témákat kiválasztják. A hétköznapi minden mozzanatát, minden konfliktusát beemelik az irodalmi világba. A mindennapok világához való erős kötődés az, ami által az osztrák gyermekirodalom egyedi vonást kap a német nyelvű gyermekirodalmon belül. Írnak gyerekek közötti erőszakról az iskolában, harcba szállnak környezetünk védelméért, s bepillantást nyújtanak fiatalokú bűnözők életébe, lelki történéseibe. „Olyan földközeli és problémaérzékeny ez az irodalom, hogy akár szociológiai esettanulmánynak is nevezhetném az osztrák gyermekkönyvet.”¹⁹ — írja Komáromi Gabriella.

A fantasztikus történetek is a hétköznapiokban születnek, mint már említésre került Nöstlingertől a „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig” vagy mint Renate Welsh „Vamperl” sorozata. Ebben a trilógiában „Vamperl”/1979/, „Vamperl soll nicht alleine bleiben” (1992”) Ne maradjon Vamperl egyedül) és „Wiedersehen mit Vamperl” (1999) (Viszontlátás Vamperllel) a fantasztikum világába vezetve is az emberi együttélés bonyolult kérdéseibe kapnak bepillantást a gyerekek.

A művek nem csak feltárják, vagy beszélnek a problémákról, hanem megmutatják a konfliktusok feloldásának lehetőségeit is. Renate Welsh írói hitvallása és művei mind ezt bizonyítják. De sajátosságként igyekszik megőrizni az osztrák gyermekirodalom az osztrák német egyediségét, mely úgy a nyelvtani konstrukciók, mint a szókinés terén helyi színezetet ad a műveknek. Sőt a dialektus használata, jól látható ez Nöstlinger bécsi dialektusban írt történeteiben, nem nehezíti, hanem fokozza az esztétikai élmény befogadását. Észreveszik a nyelvnek a játékra csábító adottságait, a nyelvben rejlő muzikalitást, s ki is aknázzák ezeket a lehetőségeket.

¹⁷ Welsh, Renate: Was ist so österreichisch an der österreichischen Kinderliteratur?, In: 1000 und 1 Buch, 6/1993, p.23.

¹⁸ Harrant, Wolf: „Doa ist noch was drinnen für uns”. Zur ganz und gar österreichischen KJL. In: 1000 und 1 Buch, Nr.4/5, 1995, p. 6-10.

¹⁹ Komáromi, Gabriella: Gyermekkönyvkultúra Ausztriában és Magyarországon, In: Iskolakultúra, 1993, 12.sz, p.56.

Tipikusan osztrák az olvasók partnerként kezelése, hiszen minden mű minden olvasóban más formában születik meg. Welsh²⁰ így ír erről: „Úgy gondolom, hogy minden könyvnek szüksége van az olvasókra ahhoz, hogy megszülessen a könyv... Az olvasók saját tapasztalatikat, emlékeiket, vágyaikat, félelmeiket együtt élik át a könyvvel, ezek hozzák létre azt a harmadik dimenziót, ami a nyomtatott oldalakba életet lehel... Meg vagyok győződve róla, hogy éppen ebben rejlik az irodalom ereje és hatalma, ebben, hogy ilyen lezáratlan.”

Nemcsak az olvasókhoz kötődő partneri kapcsolat, hanem a szerzők együttműködése is példaértékű. Harminc évvel ezelőtt, 1975-ben neves szerzők (csak néhány neve álljon itt: E. A. Ekker, W. Harranth, F. Hofbauer, L. Mayer-Skumanz, Chr. Nöstlinger, K. Recheis, R. Welsh) kollektív munkájának eredményeként született meg a „Sprachbastelbuch”, ami a nyelvvel való saját kísérletezésre, játékra csábítja az olvasókat.

A humor, a szatíra, sőt az ironia is jelen vannak az osztrák gyermekirodalmi művek többségében. A humornak nem a harsány vagy a kárörvendésre csábító formája, hanem az élet nehéz helyzeteit is kísérő, szelíd, ironikus humor az, ami az osztrák gyermekirodalom sajátja.

A szociális esettanulmányoknak nevezett modern osztrák gyermek- és ifjúsági irodalom alkotásai, mind tematikai, nyelvi és esztétikai sajátosságai alapján, még eddig kellőképpen fel nem fedezett tárházat rejtenek akár a főiskolai, akár az iskolai idegennyelv-oktatás számára.

3. Gyermekirodalom és idegennyelv-oktatás

A kommunikatív nyelvoktatás térhódítása nem jelenti az irodalmi szövegek száműzését a nyelvoktatásból. Az irodalommal való foglalkozás és a nyelv elsajátításának folyamata nem két külön álló terület. Az irodalomnak az idegennyelv-oktatásban betöltendő Reiner Wild²¹ által kánonba foglalt funkciói közül (dokumentáló, nevelő, szórakoztató, tapasztalatot bővítő, esztétikai, kritikai) jelen írás az esztétikai funkcióra helyezi a hangsúlyt.

A gyermekirodalom és az idegennyelv-oktatás kapcsolatának aspektusa, mint a bevezetőben utalás történt rá, már túl mutat jelen írás határain. Csak egy megjegyzés erejéig essen szó az osztrák gyermekirodalmi művek, melyek a hétköznapiak minden mozzanatát beemelik az irodalom szférájába, produktív feldolgozási lehetőségeiről. A modern gyermekirodalmi művekre jellemző más-más perspektívából való elbeszélés, a nyitott végű mű számára új befejezés megalkotása vagy egy szí-

²⁰ Welsh, Renate: Geschichten hinter den Geschichten, p.23

²¹ Wild, Reiner: Literatur im Prozess der Zivilisation (zur theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft, Stuttgart, 1982.

tuáció színrevitele esztétikai élményt nyújt, lehetőséget ad a továbbgondolásra és közben a nyelvi készségeket is fejleszti.

Irodalom

- Doderer, Klaus: Kinder-und Jugendliteratur im Ghetto? In: Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein. Hg.v. Klaus Doderer. Weinheim/Basel: Beltz 1981. p. 9–17.
- Ellbogen, Christa: Die ist ganz anders, als ihr glaubt Österreichische Kinder-und Jugendliteratur in der zweiten Republik In: Geschichte der österreichischen Kinder-und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hg. v. Hans-Heino Ewers, Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997. p. 128–140.
- Ewers, Hans-Heino: Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre. In: Zwischen Bullerbü und Schewenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder-und Jugendliteratur. Hg. v. Renate Reacke und Ute D. Baumann aus Anlass des 40jährigen Bestehens des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V. 1955–1995. München: 1995 S. 16–28.
- Ewers, Hans-Heino: Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozeß. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur In: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Hg. v. Günter Lange und Wilhelm Steffens. Würzburg: Königshausen und Neumann 1995. p.11–24.
- Geschichte der österreichischen Kinder-und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hg. v. Hans-Heino Ewers, Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997.
- Haller, Karin: Hoffnung mit Hindernissen. Kinder-und Jugendliteratur in Österreich. Vortrag 4. 3. 2002, Gleisdorf, Stmk, Manuskript.
- Haller, Karin: Small is beautiful. Ein Streifzug durch die österreichische Kinder-und Jugendliteratur. In: Der Hammer. Die Zeitung der Alten Schmiede Nr.6, 4/2005
- Harranth, Wolf: Doa is noch woas drinnen für uns. Zur ganz und gar österreichischen Kinder-und Jugendliteratur. In: 1000 und 1 Buch. 4/5 1995. S. 6–10.
- Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin und München, 1985.
- Komáromi, Gabriella (szerk.): Gyermekirodalom. Helikon, Szekszárd, 2001.
- Komáromi, Gabriella: Gyermekkönyvkultúra Ausztriában és Magyarországon In: Iskolakultúra, 1993. 12. sz. p. 51–59.
- Welsh, Renate: Geschichten hinter den Geschichten. Innsbrucker Poetik-Vorlesung. Hg. v. Institut für Germanistik. Innsbruck 1995. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Germanistische Reihe, Sonderband.
- Welsh, Renate: Was ist so österreichisch an der österreichischen Kinderliteratur? In: 1000 und 1 Buch, 6/1993. S. 23–24.
- Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder-und Jugendliteratur, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, 2002

GYERMEKIRODALOM A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA

Bevezetés

A nyelvtudás iránti igény mennyiségi és minőségi elvárásainak változásával párhuzamosan az utóbbiharminc évben különösen intenzíven keressük a nyelvtanítás-nyelvtanulás megújításának lehetőségeit. A szakma jelenleg abban egyetért, hogy a nyelvtudásnak modern tartalommal kell rendelkeznie, apusztá nyelvismeret szakismeretek és kulturális ismeretek nélkül értéktelen. Egyetért továbbá abban is, hogy a kezdésnek döntő hatása van a továbbiakra. A tanítóképzésben ebből két alapvető kérdés adódik, amelyek a tanítójelöltek képzését, illetve akisgyermekek tanítását illetik. Egyfelől tisztázandó, hogy hogyan készítsük fel német nyelvi műveltségterületen tanuló hallgatóinkat arra, hogy a 6–12 éves korosztály vonatkozásában nyelvtanárként képesek legyenek a modern, komplex, kompetencia alapú tudás megalapozására, hogy az adott tanuló előtt bármilyen szint és tudásterület felé nyitott legyen az út. Másfelől újra kell gondolnunk, hogy melyek azok a tananyagok, módszerek és egyéb szükségességek körülmények, amelyek segítségével megvalósulhat a hatékony nyelvtanulás, és a gyermeknevelés. A nyelvtanár felelőssége, aki a kisgyermekeket bevezeti az idegen nyelvtanulás rejtelmeibe, igen nagy. Ezért a kérdés átgondolása szakszerűséget, nagy körültekintést, alapos kutatómunkát igényel. Dolgozatomban áttekintem, 1.) mi a szerepe és lehetősége a német nyelvű gyermekirodalomnak a kisgyermekkor nyelvtanulásában, 2.) hogyan történik a gyermekirodalom oktatása a mai tanítóképzésben.

A problémák felismerése

A korai kommunikatív nyelvoktatás hiányosságainak beismerése után a 70-es évektől kezdődően újból fellángolt az oktatásba bevonható anyagok feltérképezése. Világossá vált, hogy a tankönyvekben túlburjánzó hétköznapi szituációkkal nem lehet a gyerekeket eredményesen oktatni. A történetek bepillantást nyújtanak a nyelvtanulás életébe, de nem érintik a gyerekek érzésvilágát és esztétikai igényeit. A felszínen gyermekeknek szóló történetek valójában a praktikista felnőtt lapos világát tükrözik, ezért nem felelnek meg a tanulók életkori igényeinek.

A gyermekkor nyelvtanulása más, mint a felnőttkor, hiszen több érzékszerv bevonható, a játékos tevékenységek, a zene, a vizualitás, a gyermekkor mozgékony-ság egész sorát ki tudjuk aknázni, amelyek felnőtt korra vagy elvesznek, vagy át-

alakulnak. Soha vissza nem térő lehetőségekkel áll szemben a kisgyermeket tanító nyelvtanár, ezért igen jól képzettnek kell lennie. Ezen nyelvtanári és általános pedagógiai tudást értek.

A posztmodern társadalom pluralizáló jellege egyre erősödik hazánkban is, ezért a kérdés még bonyolultabb. Nem létezik ugyanis egy, mindenkire egyaránt vonatkozó megoldás. Szembesülnünk kell az individuális igényekkel, lehetőségekkel, a sokféleséggel, a gyors és állandó változásokkal, melyek újabb probléma sorozat megoldása elé állítja a pedagógust. A nyelvet kiválóan tudó nyelvtanárnak naprakész pedagógusnak is kell lennie. A nyelvtanítás útkeresését, amely tükrözi a társadalmi értékvizonyok változásait, számos konferencia, vitafórum, cikk, és disszertáció jelezte és jelzi.

Az ember, mint gondolkodó és érző lény mára újból a középpontba került. Felismerték, hogy az ember, a gyermek, egyedi, humán lényegét kell újból felfedezni és erősíteni. Ezt az alapelvet szem előtt tartva a nyelvtanítás is váltott és a szubjektív értékeket felvállaló, a kor valamennyi változására érzékenyen és árnyaltan reagáló irodalmi alkotásokat hívta segítségül. A bevont irodalom átértékelése abból a szempontból is megtörtént, hogy nem, mint a nyelvtanítást szolgáló, kiegészítő jellegű, fordításra, nyelvtani gyakorlatokra való szövegeknek kezdték ezeket tekinteni, mint tették régebben, hanem önálló értéket tulajdonítottak nekik.

A szövegválasztás alapelvei

Két kutató, Kast és Moeller tanácsait ma is érdemes átgondolni:

A választott szövegek tartalmukban, elrendezésükben, megjelenésükben is ébresszenek és tartsanak fenn motivációt. Közvetítsenek pozitív érzelmeket, örömet. Legyenek esztétikusak, áttekinthetők.

A szöveggel való ismerkedést a tehermentesítés érdekében készítsük elő gondosan, pl. legyen játékos bevezetés, szókincs-, motiváció-, nyelvi- és tartalmi előkészítés. Olyan szöveget válasszunk, amellyel a szövegtipológiai ismeretek fejleszthetők.

A legkülönbözőbb hosszúságú, sőt nagy körültekintéssel egyszerűsített szövegeket is alkalmazhatunk.

A választás és a feldolgozás során ne legyünk dogmatikusak, semmi sem kötelező. Minden szubjektivitás, vagy objektivitás, bármilyen eljárás, kombinálás, találgatás és nem tudás beismerése megengedett, és a szöveg ez esetben is tovább olvasható.

Az oktatás legyen nyitott, tanuló centrikus, kutató és felfedezés-barát.

A szöveg legyen gondolatébresztő, ösztönözzön a gyerekek korának megfelelő vitára, esztétikai, művészi véleményalkotásra.

A szöveg feldolgozás célja ne legyen szolgai módon csupán nyelvi drill.

Ne csak egyféle véleményt fogadjunk el jónak, főleg ne a tanárét!

A szöveg legyen szokatlan feldolgozási-és munkaformákra is alkalmas.

A tanár irányítson a háttérből.

Legyen alkalmas minél több készség fejlesztésére.

A szöveg nélküli meghallgatást kövesse sokféle olvasást, szókincset, írást, beszédet fejlesztő feladat.

Ne kezdjünk bekezdésről bekezdésre olvasni-fordítani, mert ezzel a nem tudás kerül előtérbe.

Alkalmazzunk sok pozitív benyomást előidéző apró metodikai trükköt.

Végig kell gondolnunk a szöveg nehézségét meghatározó tényezőket is. A szöveg nehézségét objektív és szubjektív tényezők befolyásolják.

Az objektívek közé tartozik:

1. az ábrázolás képszerűsége.

Ha jól elképzelhető, kidolgozott a leírás, nem túl absztrakt, vagy elnagyolt, a gyermeknek nem kell sokat gondolkodnia, a szöveget könnyűnek ítéli meg.

2. cselekményessége.

Ha a történet cselekményben gazdag, nem olyan megterhelő és unalmas követni, mint az absztrakt, egysíkú, monoton és erősen részletező leírást.

3. nyelvi szintje

Ha a szöveg grammatikája, szókincse egyszerű, nagy százalékban ismert, megértése nem okoz

olyan nagy problémát, mintha sok ismeretlen, vagy a szokásostól eltérő elemet tartalmaz.

A szubjektív nehézségeket pedig az olvasó általános és pillanatnyi művészi érzékenységében,

befogadó képességében kell keresnünk.

Az esztétikai érzékenység, a feltáró képesség fejleszthető és fejlesztendő. Az érdeklődés

felébresztése és fenntartása sok kutatás témája és minden pedagógus fontos feladata.

Azért kell ilyen gondosan eljárunk, mert az idegen nyelvi szövegek megterhelik a tanulókat, hiszen nemcsak az egyes szavak jelentését és összefüggését kell megérteniük, hanem egyidejűleg az idegen esztétikát, kultúrát és hangulatot is de-kódolniuk kell.

Irodalom a nyelvoktatásban

A szakma általános megítélése szerint minden műfajnak megvannak az előnyei és a hátrányai. A jelenlegi álláspont szerint a nyelvoktatásba legsikeresebben beilleszthető műfaj a líra, második helyen állnak a népköltészeti alkotások, ezeken belül a mesék, majd a rövid, összefüggő prózai művek következnek, a regény kizárólag német szakos hallgatók körében ajánlott, hasonlóképpen szórványos próbálkozások jelzik a dráma alkalmazását és sokféle kísérlet folyik a filmek, hangjátékok és a videó alkalmazása terén is.

A kisgyermekkorai nyelvoktatásba kívánatos, hogy elsősorban lírai és népi alkotások kerüljenek be. A lírai művek rövidek, ezért könnyebben feldolgozhatók, korunk jelenségeire érzékenyen és azonnal reagálnak, így a gyermekek aktuális problémákra figyelhetnek fel. A közmondások, a kiszámolók, a nyelvtörők, a mesék, a legendák és a mítoszok a világon mindenütt rendelkeznek azonos sajátosságokkal, ezek megismerésével a gyerekeket közelebb vihetjük a világirodalom gyökereihez, ahonnan a továbblépésre számos lehetőség van.

A szakma abban is egyetért, hogy a meséknek be kell kerülniük az oktatásba. A realizálást azonban mintegy százötven éves vita kíséri, amely tehát olyan hosszú, mint amilyen régiek maguk a klasszikus Grimm-mesék. A mesék az idők viharát állva valamilyen formában és különböző megfontolásból mindig is helyet kaptak az oktatásban. Az idegen nyelvi oktatás előtt pedig az a probléma tornyosul, hogy a nyelvtanulásban kezdő szinten álló kisgyermekek számára az említett műfajok legtöbbje tartalmilag megfelelő, nyelvezete azonban nehéz.

Az irodalom- és az idegen nyelv tanításának kérdései tehát egyidejűleg kezelendők. Az irodalom felhasználásának a tanórákon nem az a célja, hogy a gyermekekből feltétlenül irodalmárt, irodalomtudóst faragjunk, sokkal inkább szeretnénk elérni azt, hogy az irodalom segítségével gazdagodjon személyiségük.

Szeretném bebizonyítani, hogy az irodalom fontos szerepet tölthet be a gyermeki személyiség egészének fejlődésében.

Az irodalmi alkotások nem a tudomány termékei, hanem szubjektív, költői, művészi alkotások. Véleményem szerint a mesék az irodalmi alkotások sorában központi szerepet töltenek be a gyermekek világában, ezért feltétlenül építenünk kell rájuk a nyelvtanítás során. Már a Grimm testvérek véleménye is az volt, hogy az archaikus gyökerű, transzcendens és irreális elemeket felvonultató meséket tiszta logikai úton, azaz a 19. század felvilágosodásával befogadni nem lehet. Az irodalomban ötvöződik az ember mindkét oldala, a materiális és a lelki is. Megismerése tehát mindkét oldalt erősíti, fejleszti. Az irodalmi alkotásokat lehet sokféle nézőpontból, pl. a különböző tudományok szempontjából is közelíteni. Nem csak az

irodalom-, a nyelv-, hanem a pedagógia-, a pszichológia-, az orvos-, a filozófiatudomány, a pszichiátria, a teológia, a történelem, a néprajz területén kutatják is a különböző alkotásokat. Az irodalmi alkotások tehát bevonhatók a gyermekek *interdiszciplináris gondolkodásának- és szemléletmódjának kialakításába, fejlesztésébe*.

A gyermekek életkori sajátosságainak egyik legjobban megfelelő és legkedveltebb műfaja a mese. Ne tekintsük elavultnak a régi meséket sem, hiszen mint majd látni fogjuk, számos olyan általános emberi problémát vetnek fel, amelyet nem tud megkerülni egyetlen élő ember sem.

Tekintsük át, hogy különböző *tudományok* megalapozásában milyen szerepet képesek betölteni a klasszikus német mesék.

Irodalmi alapozás szempontból hasznos a mese, mert ha elfogadjuk a szubjektív értelmezés és befogadás mai, posztmodern felfogását, akkor láthatjuk, hogy

- a mesék nyitott világa esetében a szubjektív értelmezés és befogadás nemcsak hogy lehetséges, hanem az egyetlen lehetséges út,
- az olvasó a mese többretegű képeit konkretizálja, életre kelti, kibontja, mintegy újra alkotja az íróval,
- az egyszerű felépítésű és szerkezetű történetek megértése nem okoz problémát,
- a mesén keresztül irodalomelméleti ismeretek nyerhetők, megismerhetők a mese műfaji jellegzetességei, a hármas tagolás, a szokásos kezdő és befejező formulák,
- a sok történés, a nem túl feszített izgalom, a szokásos fordulatok, ismétlések meghittséget, örömet sugároznak,
- az üres helyeket a befogadó saját belátása szerint töltheti ki, nem kötelező sem szubjektívnek, sem objektívnek lennie,
- fontos a befogadás pillanata, csak ezután következhet bármi más, pl. magyarázat, apellálás, előadás,
- a mese mintegy küszöböt képez a többi irodalmi műfaj felé vezető úton, mert a szülői mesélés melegsége elindíthatja a gyermekben az önálló olvasás igényét, a mesehallgatás öröme átvezethet az olvasás öröméhez,
- ezeket a történeteket vagy részleteiket még a gyenge koncentráló képességgel rendelkező, vagy lassúbb felfogású gyermekeknek is el lehet mesélni, és ők is nagy igyekezettel próbálják visszaadni,
- a gyerekek hozzászokhatnak a fiktív történetekhez,
- a történeteket sokféleképpen, különböző mélységben és időtartam alatt dolgozhatjuk fel, pl. elmondhatjuk, elemeire bonthatjuk, tovább gondolhatjuk, kiegészíthetjük, variálhatjuk, megvitathatjuk, összehasonlíthatjuk, a való

életbe, más korba, vagy színhelyre helyezhetjük, és számos szempontból készíthetünk hozzá feladatokat,

- tekinthetjük a mesékkel való foglalatосkodást az olvasó ember szabadidős tevékenységének és további olvasásra ösztönözhetjük tanítványainkat,
- egyéb műfajokhoz is elvezeti az olvasót a mese, mivel gyökerét képezi számos más elbeszélő műfajnak (ezek pl. anekdoták, novellák, science-fiction történetek, kalandregények, krimik, és pl. Goethe, Novalis és Brentano és más szerzők műmeséi).

Nyelvészeti szempontból hasznos a mese, mert nyelvészeti alapismeretekre is figyelmeztethet pl. a hangtan, a szótan, a mondat-tan területén, a tanulók észlelhetik a nyelvi differenciákat, anyanyelvi tudásukat is erősítheti.

A nyelvoktatás szempontjából hasznos a mese, mert fejleszthető vele a tanár és a diákok közötti jó emberi-és munka kapcsolat, a közös tanuláshoz szükséges gátlásoktól mentes jó légkör, a nyelvtanulás iránti motiváció, az olvasásértés, a szókincs, a nyelvtan, a beszéd, az írás, a nyelvhelyesség, a hallásértés, a közvetítési készség, a képi, a zenei és a kulturális érzékenység.

Általános pedagógiai szempontból is hasznos a mese, mert a kisgyermek egész személyiségére hat és minden tanuló típust meg tud szólítani, hatása a pozitív motivációtól kezdve sokféle kognitív és szociális jellegű tanulást foglal magában, a kisgyermekkor alapoзás minden további tanulmányok és tevékenységek során fontos, gondoljunk a szövegértelmezéstől kezdve a gondolkodásfejlesztésen át az önálló, kritikus ismeretszerzés és élmény szempontú olvasási igény és képesség kialakítására, a véleményformálásra, a befogadásra és az alkotásra.

A *H. Gardner* által felállított 8 intelligencia-féle mindegyikével meg lehet közelíteni a meséket, ez azt jelenti, hogy minden tanuló típus nyerhet információkat a rá legjobban jellemző megközelítő móddal a meséből.

Ezek a megközelítési módok a következők:

Verbális,
Logikai/tudományos,
Vizuális/téri,
Zenei/ritmikus,
Mozgásos/ testi,
Interperszonális,
Intraperszonális,
Természeti.

Gyermekkorban a tanulási hatékonyságot kutatások tanulságai szerint az interperszonális és intraperszonális megközelítési mód segíti elő legjobban, a legkevesebb tanuló esetében pedig a verbális, a logikai és a természeti megközelítési mód hat. A mesehallgatás közben kialakuló jó hangulat, a belső motiváció tehát tanulást segítő tényezők, de a más módszerekkel hatékonyabban befogadó tanulók sem szenvednek hátrányt, hiszen a többi módon, sőt valamennyit kombinálva, variálva is érdemes alkalmaznunk a meséket. A mesélés kapcsán számos lehetőség nyílik a verbalításra, a logikai következtetésre, a tudományos magyarázatra, vizuális, térbeli ábrázolásra, zenélésre, ritmizálásra, mozgásra, és a képi, szimbolikus megközelítésre is, mely befogadási mód sok befelé forduló, csendes gyermek sajátja. Így ők is csatlakoznak az órai munkához, nemcsak a verbalitáshoz szokott, racionálisan gondolkodó társaik. A sokféle irányból történő megközelítés fokozza a tanulást, a befogadás hatékonyságát. A változatosságra kell tehát törekednünk.

A pszichológia is kutatja a mesék hatását a gyermekekre.

Ezúttal *Hubertus Halbfas* legújabb kutatási eredményeivel egészítem ki saját véleményemet.

Három aspektust kívánok említeni:

1. a mese és a szimbólum,
2. a mese és az önmegismerés, önerősítés,
3. a mese és a spiritualizmus kapcsolatát.

1. Az ember materiális és lelki tulajdonságokkal rendelkezik.

A jelenségeket először érzékszerveinkkel érzékeljük. Ha látjuk, akkor képi, ha halljuk, akkor nyelvi szimbólumokkal találkozunk. Ezek iránt először érzések keletkeznek bennünk, lelkünkkel mérjük fel a látottakat, hallottakat, és csak azután

kezdünk el racionálisan gondolkodni. Mindenki ismeri az első benyomás igazságértékét. A pszichológiai megfigyelések szerint a gyerekek és a fiatalok esetében különösen nagy nyomatókkal esik latba az első benyomás, és mindenféle külsőség. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a nyelvi és a nem nyelvi szimbólumok világa is fontos kommunikációs csatorna. A mese nyelvébe való bevezetés egyben bevezetés a szimbólumok nyelvébe. *P. Ricoeurs* szerint a mese legnagyobb jelentősége a nyitott szimbolika, mert ez a tulajdonsága nyújt lehetőséget a gondolkodásra. *Gondolkodásra pedig az élet minden területén szükség van.*

2. Önmagunk megismerésével, az elementáris pszichológiával az iskola alig foglalkozik.

A magatartásbeli problémák egyre növekvő száma miatt pedig nagy szükség lenne rá. A meséket a terápiában már sikerrel alkalmazzák, az iskolában és a nevelésben általában is segítségünkre lehetnének. A mesék az emberi psziché tudatalattijában keletkeztek, elsősorban a lélek termékei.

A tudatalattit jelenleg nem tudjuk racionálisan megragadni, kimerítően értelmezni. Az iskola sokszor helytelenül, megpróbálja a meséket rövidre zárni, definiálni, logikai úton értelmezni, ezzel az egyszerűsítéssel azonban nagy hibát követ el, mert megfosztja a gyerekeket attól, hogy a szimbólumok világát maguk fedezzék fel. *A gyerekek csendben, meditálva kell „átélnie” a mesékben megfogalmazott emberi nemre jellemző problémákat*, pl. az emberi kapcsolatok számos fajtáját, a félelmeket, a szép és sötét vágyakat, az önállóság, az útkeresés megannyi kérdését. A serdülők megtanulhatnák, hogy a szerelem, a párkapcsolat nem technikai és biológiai jellegű probléma, mint ahogy lelki magányukban a médiákban láthatják. Az elemzést, a kész feldolgozást nem szabad a gyerekek már előre tálcán kínálni, mert akkor az önmegismerés, az önfejlődés lehetőségétől fosztjuk meg őket.

Minden kornak, minden személynek megvannak a saját, belső aktuális kérdései. Ezeket a hétköznapi rohanásban nagyon nehéz illetve nem is szokás felismerni, értelmezni és irányítani. A mese szimbolikus, nyitott jellege miatt igényli a szubjektív, kreatív, aktív kitöltést, amit mindenki a saját problémái, elképzelései szerint tesz meg. A mesébe való beleélés során az olvasó/ hallgató megfogalmazza a felmerült kérdésekre a saját, abban a pillanatban aktuális válaszait. Így lehet válasz a mese az egyéni kérdésekre, amely sohasem zárt, nem olvasható ki belőle az egyszerű s mindenkorra szóló abszolút igazság. Más időpontban, ugyanaz a személy, akinek időközben újabb kérdései keletkeztek, mást fog kiolvasni a mesékből. A mese ezért szolgálhatja folyamatosan a lelki önépítést, a belső rendeződést, az erőgyűjtést. Erre nagy szükség is van, mert mint tapasztalható, a mai átlagember érzékenysége rendkívül korlátozott, felületes és hétköznapi. A kreatív fantázia az aktivitás

és a flexibilitás pedig a modern ember legfontosabb személyiség jegyei közé tartozik. Ezeken a területeken is javíthatnánk a helyzetet a mesék segítségével.

A mese tartalmazza még az ősi spiritualizmus jegyeit.

A más dimenzióba kerülés az avatási szertartás szokásai szerint (kútba esés, más világ, álom, feldaraboltság, időleges halál) a hős belső érési folyamatát jelzi. A testi-lelki átalakulást próbák, nehézségek, meditációk kísérik, és amikor a hősök magukhoz térnek, új minőségükben folytatják az új életszakaszuknak megfelelő életüket. A fiatalok régi, gyermeki énje meghal és új, a felnőttéhez hasonló formában születik újjá. A szimbolikus halál és az újjászületés fájdalmas, súlyos krízisek és stressz kíséri. Ezeket a változásokat minden korban és mindenütt a világon mindenki átéli serdülőkorában, ezért egyetemlegesek.

A spirituális halált és újjászületést a mai fiatalok sajátosan, lehetőségeikhez mérten élik meg. Az elvonulás, az izoláltság, az extrém dolgok, a határok kipróbálása, a drog, az alkohol, a túlzó divat a mai fiatalok útkeresési kísérleteit jelzi. Azonban az ő érési folyamataikat ma nem kíséri szervezett figyelem, sem beavatási szokások, ezekkel több-kevesebb sikerrel magukra hagyatva próbálkoznak.

Ha meséket olvasnának, illetve a jelenségeket hozzáértő felnőttekkel megbeszélhetnék, a spiritualitás iránti igényük rendezettebb mederbe kerülhetne és nem történe annyi kellemetlenség, olykor tragédia a felnőtté válás útján. A közhangulat azonban nem olvasásbarát és főleg nem mesebarát. A mesék igazi értékét a közvélemény nem ismeri és lekicsinyli. Mégis vannak ismereteink arról, hogy sok fiatal, sőt felnőtt is olvas titokban meséket, hogy megnyugodjon. *A meseolvasásnak nem kellene esetlegesnek maradnia. Az iskola és a pedagógusok felvilágosító munkájukkal ezen a területen sokat segíthetnének.*

A filozófia a mesében található alapvető világnézeti és létkérdéseket kutatja.

Az ember helye és szerepe a világban, az élet és a halál viszonyának kérdése minden korban, minden helyzetben megválaszolandó kérdés. Mivel a mesék gyökerei a legősibb korokba nyúlnak vissza, a világnézeti kérdések megválaszolása is többsikú. Fellelhetők benne az archaikus, a természetinép, a kereszténykor előtti, a keresztény kori és a keresztényen kívüli más világfelfogáselemei is. Tartalmában és formájában is hétköznapi filozófiáról, nézetekről, érzésekről és vélekedésekről van szó, nem tudományosan bizonyított tételekről. A mese művészi, költőialkotás, ezért az emberi lét alapkérdéseit költői megfogalmazásban tárja elénk. A mesevilágfelépítése hierarchikus. Felül helyezkedik el a teremtő Isten, alatta a természet, benne az ember. Az ember az Isten által teremtett természet része, azzal összhangban, azonos ritmusban tevékenykedik, küzd. Ha megbecsüli, a természeti,

és természetfeletti erők segítik életigenlő törekvéseiben. Pl. a szél, a Nap útbaigazítást ad, a szalmát arannyá tudja fonni a molnárlány. A *mese életpárti*. Az ember és az egész természet életben maradási törekvéseit pozitívan ábrázolja. A hős, aki az életéért küzd, mindig szimpatikus. A mese elfogadja a természet ritmusát, körforgását, a születést, a fejlődést, a kiteljesedést, a természetes öregedést és a halált. *A mese naív, szimpátián alapuló morált tükröz, ezáltal demokratikus és humánus*. Mindig a gyengék, az elesettek, a gyámolításra szorulóknak pártján áll, mintegy hangsúlyozza, hogy minden embernek joga van az élethez, a boldogsághoz, nemcsak a szerencséseknek, a kiemelkedőknek, és a gazdagoknak. Az emberi élet értelme maga az egzisztenciális küzdelem az életben maradásért, az egyéni és az emberi nem boldogságáért.

A mesék sem konkrét, sem általános élethelyzetekre nem nyújtanak recepteket, hanem a nehézségek észleléséhez és lelki feldolgozásához nyújtanak támpontokat. Olyan belső képességek és készségek fejleszthetők segítségükkel, mint pl. az empátia, a hangulatok megteremtése és érzékelése, a művészetekbe, az irodalomba való bevezetés, a vita-és beszédkészség. Ezért az órákon is óvatosan kell bánnunk a mese általános tanulságainak, úgynevezett mondanivalójának levonásával.

A Magyarországon forgalomban lévő, kisgyermekeknek szóló német tankönyvek irodalmi tartalma:

A szóban forgó könyvek sajnálatos módon igen csekély mértékben tartalmazzak irodalmi elemeket. A *Das Deutschmobil*-ban a kb. 12 gyermekirodalmi szöveg közül egy kiszámoló, hét dal és három történet részlet. A mese befogadás előkészítését is fellelhetjük benne. A könyv hangulata, szereplői mesébe illőek. Az egyik központi figura egy kedves kislány boszorkány, vannak további állatfigurák, játékos varázslások és egy kép, nevezetesen A brémai muzikusok című meséhez készült illusztráció. A tankönyv szerzői a mindenkori tanító esetleges döntésére bízzák az irodalom bevonásának lehetőségét és mélységét, aki saját és tanítványai ízlését, igényeit figyelembe véve a viszonylag szűk kínálatból válogathat. A bővítés, a további művek bevonásának lehetősége pedig elviekben határtalan. A tankönyv az efféle kreatív, időigényes munkákhoz útmutatást, ötleteket adhat. A *Das neue Deutschmobil* változatlan tartalommal, kicsit megváltoztatott formában ugyanezt az alapelvet követi.

A *Deutsch für dich 1* sok rajzot, és kb. 60 kis gyermekirodalmi jellegű alkotást tartalmaz. Ezek közül három illusztráció készült klasszikus német meséhez, ezek: A brémai muzikusok, A halász és a felesége és A csizmás kandúr című mesék. Egyéb mese elemek szórványosan láthatóak a rajzokon, van pl. néhány tündér, állatfigura és mesebeli házikó.

A Deutsch für dich 2 hátul egy mellékletet tartalmaz, amelyben kb. 35 irodalmi jellegű szöveg, dal illetve illusztráció található, a két mese illusztrációból egy készült klasszikus német meséhez, ez a Piroska és a farkas.

A Kinderthemen I., a Pass auf!, és a hozzájuk tartozó munkafüzetek nem tartalmaznak gyermekirodalmat. A tanár döntésén múlik, hogy a mesék, a dalok vagy a versek bekerülnek-e az osztálytermekbe vagy sem.

Rónahátiné(1988): Wer rodelt da mit dem Bügeleisen? című munkája jól alkalmazható a korai nyelvoktatásban, mert számos mesét, kis történetet és dalt tartalmaz. Ezen felül egyre nő azoknak az elméleti, átfogó, metodikai munkáknak a száma is, amelyek segítik a tanári gyakorlatot az irodalom beépítésében (Kiséry Eszter, Hessky Regina, Zerkowitz Judit munkái). A tankönyvek elsősorban a szürke hétköznappal akarják megismertetni a tanulókat. Az, hogy mi mennyibe kerül, merre van az állomás, vagy hogyan telik a napja a béka gyerekeknek természetesen hasznos tudnivaló, mégis kár, hogy a gyermekek lelkét megszólító irodalmat nemigen találjuk a tankönyvekbe építve. *Az elméleti szemléletváltás még nem tükröződik világosan a tankönyvekben.*

A nyelvtanárok gyakorlata

A nyelvtanárok gyakorlatáról a szakirodalomból, közvetlen beszélgetésekből, valamint írásban megfogalmazott véleményekből informálódtam. A tanárok egyéniségétől függően sokféle felfogás és gyakorlati megoldás létezik, az itt kapott kép nem tekinthető általánosnak. A megkérdezett 15 nyelvtanár gyakorlati tapasztalataiból kiindulva jobban épít az irodalom nyújtotta lehetőségekre, mint a tankönyvek. Igaz, legtöbbször, mint ahogy a szakirodalomban is olvasható, bizonyos alkalmakhoz kötik, kiegészítésként alkalmazzák, pl. amikor a tananyaggal úgysem lehet haladni, vagy azzal már végeztek, tehát év végén, vagy karácsony előtt. De mindannyian sikerekről számoltak be és úgy nyilatkoztak, hogy az idő és energia-igényes munka megtérült! Az érzelmi gazdagodáson túl értelmi, nyelvi fejlődésről is beszámoltak a kollégák.

Az irodalmi alkotások beépítésének számos fajtája létezik a gyakorlatban, kezdve az egy motívumra korlátozott említéstől a kedvenc jelenet / hős stb. lerajzolásán át a hosszasan előkészített kosztümös bemutatóig, kiállításig.

A felsorolt módszerek ezúttal a következők voltak:

— Születésnapján minden gyerek kérhet egy mesét, egy dalt vagy történetet.

— Ebéd után minden nap felolvas valamit a tanítónő, a gyerekek pedig csendben rajzolnak közben.

— Elképzelik, jellemzik a szereplőket, a környezetet, újabb történetekbe helyezik őket.

— A mese megismerése előtt a tanítónő időt szakít a mese környezetének tanulmányozására, sétálnak az erdőben, megfigyelik a természetet, beszélgetnek a növények, az állatok életéről, az erdő jelentőségéről.

— Cikkeket, fotókat, verseket gyűjtenek és írnak a szóban forgó téma kapcsán.

— Természetes anyagokat gyűjtenek, tobozokat, makkokat, magvakat, ezekből díszeket, képeket, maketteket készítenek vagy egyszerűen játszanak velük.

— A történet meghallgatása után ismét kreatívan tevékenykednek, beszélgetnek róla, fiktív jeleneteket játszanak el, a különböző technikákkal ábrákat, bábokat, maketteket, majd közösen egy képeskönyvet készítenek hozzá.

Ez a módszer azért jó, mert alkalmazásával a gyerekek sokkal jobban bele tudják képzelni magukat a szituációba, így a tanulás hatékonysága megnő. Kézzelfogható haszna van továbbá a környezetismeret, a biológia, a zene, az anyanyelv és rajz órák és ezek koncentrációja szempontjából is. A közös élmény során a szociális kapcsolatok is javulhatnak, pl. megnyílhatnak a gyerekek, emberi kapcsolataik formálódhatnak, felelősségérzetük, látókörük nőhet, bővíülhet. Ezeket a lehetőségeket sem lenne szabad figyelmen kívül hagynunk.

Brigitte Schieder, aki hazájában több száz tanuló részvételével hosszabb ideig végzett különböző osztályokban kísérleteket mesékkel, a következő gyakorlati tanácsokat adja:

Kövessük a bajor alkotmány egyik alapelvét, amely szerint az iskolákban nemcsak a tudást, a képességeket és a készségeket kell fejleszteni, hanem a szív- és a jellem formálását is 131./(1)cikkely

Mivel az irodalmi alkotások nézeteket közvetítenek és nem ellenőrizhető egzakt tudást, ne használjuk például a meséket reális tudás ellenőrzésére. Ne értékeljük a gyerekek feldolgozás közbeni viselkedését sem, főleg ne a többiek előtt.

A mesét, az irodalmat tekintsük az oktatás kiegészítést szolgáló lelki tápláléknak, ne pedig tananyagnak.

Biztosítsunk nyugodt, derűs, játékos környezetet, soha ne engedjünk teret a stressznek.

A tanár felelőssége, hogy a feldolgozás bármelyik formáját választja is, gondosan készítse elő.

Helyzetkép a mai tanítóképzésben:

Az 1991-es maastrichti szerződés világosan meghatározta az új típusú követelményeket az EU-n belül.

Nem elég szakismereteket közölni, a tanulóknak kreatívan kell tudniuk gondolkodni, az új, ismeretlen problémákat a megoldás igényével meg kell tudniuk közelíteni. Személyes tulajdonságaiknak fejlődniük kell, a másokkal való kooperálás képességének magas szinten kell állnia, kezdeményezőnek kell lenniük, felelősségtudattal kell rendelkezniük, megbízhatónak és teljesítményorientáltnak kell lenniük. A tanulásban, tudásban örömet kell lelniük. Ezeket az általános alapelveket, célkitűzéseket szem előtt tartva kell megvalósítanunk a gyakorlatban az oktatást, a nyelvoktatást.

A fent megfogalmazott célok nem idegenek az irodalmi művektől, éppen ellenkezőleg! Valamennyi gondolat fellelhető, kitapintható az irodalmi művekben, így gondos munkával elérhetjük, hogy a célkitűzések eléréséhez segítségünkre legyenek.

Az elméleti és a gyakorlati példák is azt szemléltetik, hogy a gyermekirodalomnak van helye a kisgyermekkorú idegen nyelv oktatásában. Fontos, hogy a hallgatókat az igényeknek és szükségleteknek megfelelően készítsük fel a nyelvoktatásra, úgy, hogy munkájukba be tudják építeni a gyermekirodalmi alkotásokat is. Ezért tanulnak a német nyelvi műveltségi terület hallgatói német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalmat. A többi műveltségi területen csak a nyelvvizsgára készülnek, így idegen nyelven nem tanulnak gyermekirodalmat.

Óraszám: a német nyelvű gyermekirodalmat három féléven át tanulják összesen hatvan órában. A második évfolyamon Bevezetés a német nyelvű gyermekirodalomba című kurzus keretében heti egy órában, vagyis a félév során 15 órában vesznek részt a szemináriumokon. A következő félévben heti két órában a Versek, dalok, valamint Ifjúsági művek című kurzust hallgatják 30, végezetül pedig a Mesék, történetek című kurzust 15 órában.

Az óraszám alacsony, ezért intenzív munkára van szükség a célkitűzések megvalósításához, amelyek a következők:

a hallgatók ismerkedjenek meg a német nyelvű gyermekirodalommal,
a művek olvasása során ismerkedjenek a német nyelvű országok kultúrájával,
fejlesszék nyelvtudásukat, irodalmi tudásukat és érzékenységüket,
tanulják meg az átadás, közvetítés módjait, lehetőségeit.

A hallgatóknak, mielőtt az osztály elé lépnek, számtalan dolgot meg kell érteniük, és magukévá kell tenniük. Irodalmi és nyelvi tudást kell szerezniük ahhoz, hogy később az ilyen jellegű tudást ők maguk is közvetíteni tudják. Nem elégséges a művek pusztán lexikális jellegű ismerete. Az esztétikai, irodalmi, érzelmi, és a személyiséget sokoldalúan formáló pedagógiai tudásra is szükség van. Nem feledkezhetnek meg az önképzésről, állandó továbbképzésről, olvasásról, továbbgondolásról. Ezért az oktatást nyitott formában kell hagyni, beengedve minden kreatív, tovább mutató ötletet, gondolatot. A legjobb, ha tanítványainkat úgy irányítjuk,

hogy maguk jöjjenek rá az önképzés szükségességére, jelentőségére és szépségére. Az irodalomnak ne a kötelező jellege domborodjon ki, jobb, ha belső igénnyé válik. A tanító csak akkor tudja hitelesen közvetíteni az irodalmi művekben megjelenő gondolatokat, tartalmakat, ha maga is azonosul velük. Az oktatás tartalmába belesűrítjük a német gyermekirodalom elhelyezését a világirodalomban, rövid filozófiai, világnézeti, történelmi és társadalomelméleti alapozással. Mind a gyermekekben, mind a hallgatókban tudatosítani kell a német gyermekirodalmi művek kulturális hovatartozását. Nagy hiba, ha az ezekben rejlő nézeteket általános érvényűeknek fogják fel. Így a kulturális értékek kigyűjtésével folyamatosan foglalkozunk.

Az Európa Tanács ajánlása szerint az európai polgárnak az európai alapelveket, a humanizmust, a szolidaritást, a sokféleség elfogadását, az autonóm tanulást, az egyéniség személyiségjogait és a toleranciát el kell fogadnia.

Megismerkedünk továbbá néhány kiemelkedő szerzővel, irányzattal, sajátossággal és jellegzetességgel. Az egyes művekkel való foglalkozások során kitérünk azokra a tudnivalókra, amelyeket egy művelt pedagógusnak irodalomelméletből tudnia kell és azokra a módszertani kérdésekre is, amelyek alkalmazásával tudását át tudja adni tanítványainak. A tudáson sokoldalú tudást, pl. vitavezetést, problémaészlelést, felvetést és kezelést értek. A tanítónak észlelnie kell azt az aktualitást, amely egy-egy műben rejlik, és amely a gyermekek esztét, lelkét, érdeklődését megszólítja, kérdéseikre segítség lehet. A négy nyelvi alapkészség és a közvetítés képessége, tehát az idegen nyelvi tudás ezekkel összhangban kerül fejlesztésre.

Tudnia kell továbbá differenciálni. Hiszen egy hatéves kisgyermeknek más tartalmakat és módszereket kell kínálni, mint egy tizenkét évesnek. Az első osztályos gyermek, aki éppen kikerült az óvodából, mind fizikailag, mind szellemileg fejletlenebb, mint egy kiskamasz. Tudásuk, érdeklődésük igen sokban különbözik. Ezért a hallgatók oktatása során erősen ki kell térnünk a gyorsan és differenciáltan változó különböző gyermekkori életkori és egyedi sajátosságok nyújtotta korlátokra és lehetőségekre. Jó tankönyvek, német és magyar nyelvű gyűjtemények egész sora áll rendelkezésünkre, pl. Stoyanné Peér Hajna, Komáromi Gabriella, Szűcs Éva, Petőcz Jánosné kitűnő munkái. A könyvtár és az internet kínálata pedig kifogyhatatlanul bőséges és a hallgatók is szívesen lapozgatják.

Látható tehát, hogy a hozzáférhetőség nem probléma. Ha a hallgatók megtanulják, miért és hogyan használják az irodalmi alkotásokat, később önállóan is képesek lesznek erre és igénylik is majd. Az ő műveltségük, látókörük is szélesedik, gazdagodik.

A tanítóképzők oktatói felelősségük teljes tudatában kell, hogy oktassák a rájuk bízott növendékeket.

Összegzés

Korunk új kihívásai miatt igen sok tennivaló van a kisgyermekkorai nyelvoktatás területén.

Az első lépést a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak kell megtenniük, hogy a hallgatók szemléletmódja modern irányban változzon. Ezután pedig sor kerülhetne a családok, az oktatási, kulturális intézményekben dolgozók és a társadalom közvéleményének formálására is. A szemléletváltásban nagy segítségünkre lehetnek az irodalmi alkotások. A bennük rejlő kincseket fel kell tárni és a közvéleményhez közelebb kell juttatni. *A technikai és materiális haladás mellett az embernek embernek kell maradnia.*

Irodalom

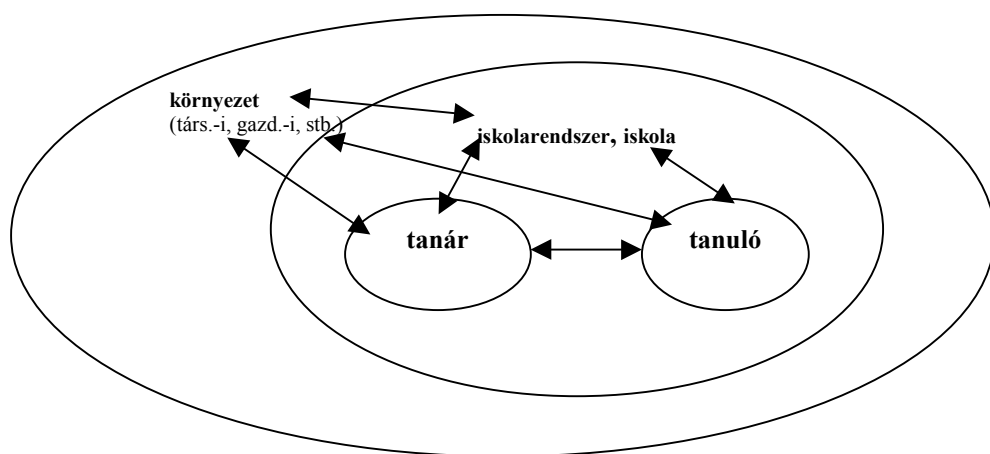
Märchen in Erziehung und Unterricht heute (1997) Schneider Verlag Hohengehren GmbH Herausgegeben von Kristin Wardetzky und Helga Zitzlsperger.
Judit Steiner-Molnár – Edith Pallás: Rund um die EU (Die Bildungspolitik im Mittelpunkt) (2003) Verleger:Károly Róbert KHT, Gyöngyös.

AZ AUTONÓM TANULÁSRA NEVELÉS HELYE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

RADVAI TERÉZ

Az autonóm tanulásra neveléshez kapcsolódó neveléstudományi kutatásaim elkezdése előtt a kapcsolódó-, a címben szereplő fogalmak közül több is tisztázásra vár: az autonóm tanulásra nevelés felvetésének általános megalapozottsága az oktatásban, azon belül az idegen nyelv oktatásában, ill. helye az alsó tagozatos oktatásban, azon belül a nyelvoktatásban. Kézenfekvő ezek tisztázása egyenként. Alább az egyes fogalmakhoz felmerülő kérdésekre keresem a választ vizsgálva a tanulási/oktatási folyamat résztvevőinek szerepét az alsó tagozatos autonómiára nevelő idegen nyelv-tanításban. (Ez az írás nem tekinti feladatának az autonóm tanulás módszereinek felsorolását és magát a fogalmat is ismertnek fogja fel.)

A tárgyalni kívánt fogalmak közti hálózatos viszony feltárására az alábbi ábra tesz kísérletet:



1. ábra: A tanuláshoz kapcsolódó szereplők viszonya

A minden mindennel összefügg esetéről van itt szó, az egyes elemek állandó kölcsönhatásáról, ahol a hatások intenzitása természetesen eltérő, de figyelmen kívül nem hagyható. (Az iskolán kívüli oktatás nem témája ezen dolgozatnak.)

Fontos-e az idegennyelv-tanulás a XXI. században Magyarországon?

Magyarországon az iskolai oktatás *legdinamikusabban változó területe* az informatika mellett az idegen nyelv tanítása. A szakterület felgyorsult fejlődése többek között a minden téren megjelenő globalizációs folyamattal, a nemzetközi szinten a versenyképesség megőrzésének kényszerével magyarázható. Könnyen belátható, hogy az *idegen nyelv tanulásának*, ill. tanításának hazánkban amúgy is elvitathatatlan jelentősége megsokszorozódott az Európai Unióba való belépéssel.

Az alsó tagozatban tanult idegen nyelv feltehetően az első a tanultak sorában, eltekintve a ritka kivételektől. Az *első idegen nyelv tanulásával* a tanuló felismeri és elfogadja más nyelvek létét és értékeit. Kialakul a nyelvek iránti érzékenysége. Anyanyelve és az idegen nyelv különbségeinek felfedezése elősegíti a későbbi többi idegen nyelv tanulását, valamint segít az európai multikulturális környezet elfogadásában és az abba való beilleszkedésben.

A tanulóknak feltétlenül szükségük van támpontokra, *technikákra, stratégiákra*, hogy ezen beilleszkedés közben ne vesszenek el a nemzetközi szintér megnyílásával még tovább bővülő soknyelvű *ismeretáradatban*, megtanulják az önálló, autonóm ismeretszerzés, -tanulás lehetséges módjait. Így az élethosszig tartó tanulás és az azt támogató autonóm tanulás kultúrájának terjesztése felbecsülhetetlen jelentőségű az idegen nyelv tanításában, tanulásában is.

Mikor érdemes elkezdni idegen nyelvet tanulni?

Az angol **Andrea Mechelli** kutatásának eredményei megmagyarázhatják, miért tanulnak a fiatalok könnyebben nyelveket: bebizonyosodott, hogy az idősebbek nem érik el ugyanazt a folyékonytságot nyelvhasználatukban, mint fiatal társaik, akik 5-10 éves koruk előtt kezdték a második nyelv elsajátítását. Eddig is ismeretes volt, hogy az agyi struktúra stimuláció hatására megváltozhat — ez a hatás a plaszticitás —, ez a kutatás azonban azt demonstrálja, hogy a nyelvtanulás hatására ez hogyan megy végbe. Az alanyok agyáról készült felvételek kimutatták, hogy a kétnyelvűek szürkeállománya sűrűbb a bal alsó parietális kéregben az idegen nyelveket nem beszélő társaiknál. Különösen a korai kétnyelvűség esetében volt megfigyelhető ez a jelenség. Az University College London kutatói úgy találják, az idegen nyelvtanulás megnöveli az agykapacitást. 105 alany agyát vizsgálták meg, közülük 80 kétnyelvű volt. Az eredmények szerint a nyelvtanulás hasonlóan hat az agy szürkeállományára, mint az edzés az izmokra. Minél fiatalabb korban kezdték az alanyok a második nyelv elsajátítását, annál fejlettebbnek bizonyult a szürkeállományuk.¹

A korai nyelvtanulás eredményessége neurológiailag más módon is alátámasztott tény, mivel a kutatások szerint egy gyermek hétéves koráig képes bármilyen

nyelv tökéletes fonológiai elsajátítására. Ez után a kor után ez a képessége fokozatosan hanyatlik. Hároméves korára már kialakul a nyelvtanuláshoz szükséges implicit memória, ami azt is igazolja, hogy az óvodai nyelvtanítás helyénvaló. Egy kb. hétéves gyermekben pedig már bizonyos szinten tudatosítható a tény, hogy az anyanyelven kívül más nyelv, más nép és kultúra is létezik.²

Egy idegen nyelv korai tanítása az anyanyelv fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez is hozzájárul. Valamint lényeges szempont még, hogy a nyelvi neveléssel a más népekkel szemben esetleg kialakuló előítéletek, „idegen”-komplexusok is jelentősen csökkenthetők. Fontos tehát ezért is a nyelvi nevelés minél korábbi elkezdése.

Léteznek természetesen eltérő vélemények is: az életkor és a nyelvtanulás hatékonysága közti összefüggés igencsak vitatott téma. Egyetértés uralkodik azonban abban, hogy a fiatalok nyelvtanulása mindenképpen támogatandó. Természetesen a később elkezdett nyelvtanulásnak is vannak előnyei és hátrányai. Előbbihez tartozik például a tanuló fejlettebb olvasás- és íráskészsége, az anyanyelv rendszerének és a tanulási stratégiáknak bizonyos fokú ismerete és a többértű háttértudás.

A két különböző szemlélet közül — korán vagy később kell-e elkezdni a nyelvtanulást — saját tapasztalataim alapján is a korai nyelvtanulás fontosságát támogatók véleményével osztozom.

Miért kell már az alsó tagozatban elkezdni az autonóm tanulásra nevelést?

Korunk sajátja, hogy megváltozott érdeklődésünknek vagy a körülmények kényszerítő erejének engedve, akár felnőttként is át kell képeznünk magunkat. Ha pedig már kisiskolásként megtanuljuk az önálló tanulás fortélyát, a tanulás örömmé válik és ezáltal kellemes feladat lesz felnőttként is beülni az iskolapadba, az *élethosszig tartó tanulás (lifelong learning)* természetes részévé válik az életünknek.

A *nyelvtanulás* természeténél fogva is *egész életen át tartó folyamat*, amely az iskolában — vagy már az óvodában — kezdődik és az iskola befejezése után is tart. A korai nyelvtanításnak feladata a *tanulás megtanítása* is (a már említett technikák, stratégiák elsajátítása), azért hogy garantálja a tudás folytonos gyarapítását az önálló, egész életen át tartó tanuláson keresztül. Ez a folytonosság tehát elengedhetetlen és fontossága mindenképpen tudatosítandó az iskolai oktatás keretein belül. A hatékony iskoláknak fel kell ezt ismerniük, és ennek megfelelően kell működniük.

Több egyéb faktor is alátámasztja az autonóm tanulásra nevelés szükségességét a tanulási- és ezzel egyidejűleg a nyelvtanulási folyamat kezdetekor:

A gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek azzal, hogy *egyedül* kell megoldaniuk egy-egy problémát (pl. sokaknak nyelvtudás híján nem tudnak otthon segíteni a házi feladat elkészítésében, vagy eligazodni az interneten).

Az életkor előre haladtával a tanulók *önállósági igénye* is nő, ami sürgeti az önálló feladatmegoldás technikáinak elsajátítását.

Mindannyian *egyéni tanulási stílussal* rendelkezünk, ami majdnem olyan egyedi, mint az ujjlenyomatunk. Ezek a jegyek már az általános iskola alsó tagozatán tetten érhetők. Fontos ezért, hogy a tanulóban tudatosodjon, mely tanulói típusba tartozik, hogy ezáltal megismertethessük a számára legmegfelelőbb tanulási módszerekkel. Számítalan tanulási stratégia, technika elsajátítható már ebben az életkorban játékos, motiváló formában.

Milyen iskolai keretei vannak az alsó tagozatos idegen nyelv oktatásnak?

A német nyelvet hazánkban nem csak idegen nyelvként oktatják az általános iskolákban, hanem nemzetiségi tárgyként is. *„1988-tól hazánkban ismét jelen van a kisebbségi jogok tiszteletben tartására súlyt helyező országok többségében elterjedt három oktatási forma: az anyanyelvű oktatás (total immersion), amelyben a többségi nyelv és irodalom kivételével mindent célnyelven oktatnak, a kétnyelvű oktatás (partial immersion), melynek esetében legalább három tantárgyat célnyelven kell tanulni, valamint a nemzetiség nyelvét tantárgyként bevezető oktatás.”*³

„A két tanítási nyelvű oktatás célja, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudást kiegyensúlyozottan fejlessze, a tanulók alkalmassá váljanak arra, hogy tanulmányaikat akár magyarul, akár idegen nyelven folytassák, illetve szakmájukat mind a két nyelven gyakorolják. Célja továbbá, hogy a különböző kultúrák értékein keresztül nevelje a tanulókat türelemre, megértésre és nyitottságra. A korai (általános iskolai) két tanítási nyelvű oktatásban a célnyelv tanulása és a célnyelven történő tanulás egyidejűleg kezdődik az iskola pedagógiai programjában meghatározott évfolyamon (többszire már az első évfolyamon) és legkésőbb a 8. évfolyamon fejeződik be.”⁴

Magyarországon a *nemzetiségi nyelvtanuláshoz* való hozzáférés feltételei európai viszonylatban is kedvezőnek mondhatók. „A közoktatási törvény szerint minden gyermek, tanuló joga, hogy nemzeti, ill. etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön.” A közoktatási törvény szerint minden gyermek, tanuló joga, hogy nemzeti, illetőleg etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön. (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (3) bekezdés b) pont.)⁵

Erősödik az a tendencia, hogy a nemzetiségi kisebbségi oktatásban résztvevők nem feltétlenül tartoznak az adott nemzetiséghez: a szülők a korai és eredményes nyelvtanulás reményében elsősorban német nemzetiségi osztályokba íratnak be nagyobb számban magyar gyerekeket. A nemzetiségi oktatás többek között ezért a kilencvenes évek végére visszaesett, míg nőtt a kétnyelvű, és még inkább a

nyelvoktató programokat vállaló általános iskolák száma. „A nyelvoktató programban tanulók létszáma harmincszorosa, a két tanítási nyelvű programot látogatók száma is mintegy nyolcszorosa a tannyelvi képzésben részesülőkének (Vámos, 2002a)6.”

Mindeközben az általános iskolai nyelvoktatás mutatói romlottak az új központi tantervek (NAT, kerettanterv) bevezetése óta. Határozottan csökkent az idegen nyelvet tanulók száma és az összes általános iskolai tanulón belüli aránya: 1990/2000-ben 72,8%, 2001/2002-ben 66,3% .

Évek	Összes tanuló	Kötelező nyelvet tanuló**	Az összes tanuló %-ában	Nyelvtanulás alól felmentett***	Az összes tanuló %-ában
1992/93	1 044 164	609 231	67,9	n. a.	n. a.
1997/98	963 997	687 735	71,2	22 813	2,4
1998/99	964 248	695 594	72,1	17 819	1,9
1999/00	960 601	699 808	72,8	14 666	1,5
2001/02	944 244	625 730	66,3	—	—

* 1999/2000-ig a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok 5–8. évfolyamát is tartalmazza. A 2001/2002-es általános iskolai adatokban a gyógypedagógiai oktatásban nyelvet tanulók is szerepelnek.

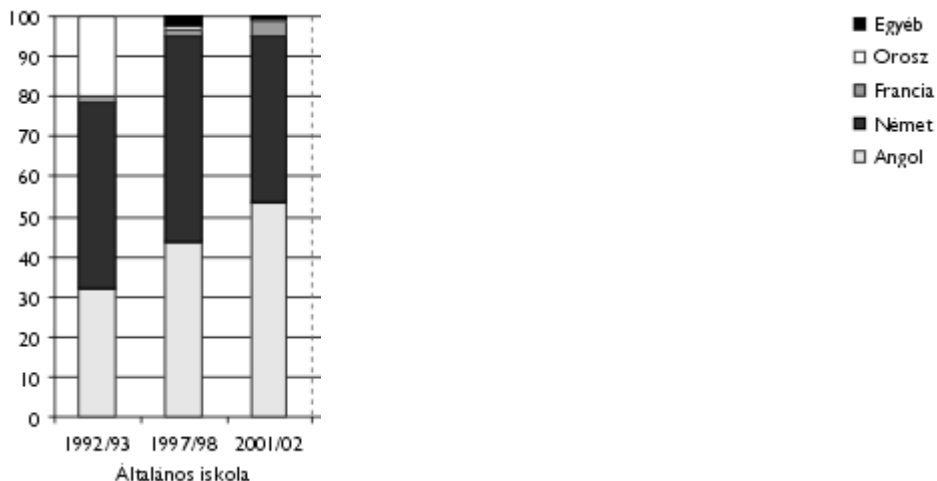
** 1999/2000-es tanévig csak a kötelező (első) idegennyelv-oktatásban részt vevők, attól az évtől kezdve a nyelvet akár első, akár második nyelvként tanulók.

*** 2001/2002-től az oktatási statisztika ilyen adatot nem gyűjt.

2. ábra: Az általános iskolai idegennyelv-oktatás mutatóinak alakulása 1992/93 és 2001/02 között⁷

Nem csak az idegen nyelv iránti kereslet csökkent. Az angol térhódításával a német nyelvet tanulók száma fokozatosan visszaszorul. (Ez azért különösen fontos

e helyütt, mert az empirikus kutatásokat a németnyelv-tanításban ill. -tanulásban résztvevő szereplők válaszai alapján tervezem végezni.)



3. ábra: Az egyes idegen nyelveket tanuló diákok arányának megoszlása az általános iskolákban 1992/93, 1997/98 és 2001/02 (%).⁸

Milyen az autonómiára nevelő tanár, tanító?

Az elmúlt két-három évtizedben felértékelődött a *tanulni tanulás folyamata*, alapvető szerepet kapott a diákok tanulásának segítése, támogatása. Ez azonban nem működik hatékonyan az iskolai gyakorlatban, ha a tanítás alapvetően az ismeretek reprodukálásaként értelmezett tanulásra épül. A pedagógiában egyre szélesebb körben hatnak a konstruktív tanuláselméletek, amelyek az eredményes tanulást célirányos, konstruktív, önszabályozó, szociális, szituatív folyamatnak tekintik és ennek rendelik alá a nevelést, az oktatást⁹.

A tudás személyes alkotás közben, az egyénekre jellemző tanulás folyamán alakul. A folyamatban kiemelkedő szerepe van az önszabályozásnak, azaz annak, hogy a tanuló mennyire tudja irányítani saját információfeldolgozási folyamatát. A tanulásnak ez a sajátossága egyénre szabott, önszabályozást segítő tanítást, nevelést igényel.

Napjainkban a *tanárok* megszűntek az információ megszerzésének kizárólagos birtokosaiként létezni. Ezért be kell vonni a szülőket, a nagyszülőket, a közösséget

és a diákokat is a tanításba. Ki kell alakítani azt a szemléletet, hogy mindenki tanuló és tanár is egy személyben.

A tanárok csak akkor tudják eredményesen segíteni a diákok tanulását, ha a pedagógusképzésben és -továbbképzésben lehetőséget kapnak a tanuláshoz kapcsolódó tudásuk bővítésére és önnön önszabályozó képességük fejlesztésére.

Összegzés

Vagyis a változó, gyorsuló társadalmi, gazdasági környezet egyre sürgetőbbé teszi új, hatékony tanulási módok kidolgozását és kipróbálását. Már az általános iskola alsó tagozatában meg kell ismerniük a tanulóknak ezeket az önszabályozó tanulást segítő stratégiákat, hogy a későbbi tanulmányaik során hatékonyan sajátíthassák el a tananyagot.

Olyan tananyag modellre van szükség, amely nem a tartalmat helyezi az első helyre. Dr. Jeannette Vos szerint pl. egy négyrészes modell lenne ideális. Ez tartalmazna egy személyes fejlődés tananyagot, az élethez szükséges készségek tananyagot, a tanulás tanulása és a gondolkodás tanulása tananyagot, végül a tartalom tananyagot. A hagyományos tanítás és a hagyományos tesztelés a teljes intelligenciának mindössze két szegmensére összpontosít. Az új tanulási módszereknek magukban kell foglalniuk a teljes személyt, és az értékelő rendszereknek is így kell felépülniük.

A tanulás új értelmezése nemcsak új tanulásszervezési módok meghonosítását, új tartalmak tanítását, új tanítási módszerek alkalmazását igényli az iskolákban, hanem olyan pedagógiai szemléletváltást, amely valóban az alkotó, együttműködő, életszerű tanulást és a tanulót állítja a középpontba.

Az eddigi *különböző kutatások* adatai jelzik, hogy a pedagógusok nagy többsége elfogadja, fontosnak tartja az egyéni bánásmódot, a differenciált oktatást, de a gyakorlatban mégsem érvényesíti.¹⁰

Tervem, hogy kutatásaim során felmérjem, mennyire ismerik ma a német nyelvet tanító tanítók itthon és külföldön az autonóm tanulás módjait, ill. hogyan jelenik ez meg a gyakorlatban a tanórán. A külföldi és hazai tapasztalatok és az eltérő hazai eredmények összehasonlításával, szeretném az autonóm tanulás hatékonyságát vizsgálni tanítók, tanulók, szülők bevonásával. A vizsgálati eredmények függvényében pedig javaslatokat tervezek kidolgozni a tanulási hatékonyság növelésére az autonóm tanulásra nevelés esetleges tökéletesítésével, ill. rendszerbe szedésével a tanítók és szülők számára.

Irodalom

1. A nyelvtanulás agytágító – www.weborvos.hu - 42.szám - BBC Flash News
2. Bérces Judit, „Korai nyelvtanulás, és utána...?”- www.oki.hu/upsz = Új Pedagógiai Szemle 1998.április
3. Vágó Irén: Az oktatás tartalma — 5.3. A kiemelt területek fejlődése — 5.3.1. Idegennyelv-oktatás - www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom
4. A két tanítási nyelvű oktatás formái, az iskolatípus feladatai - www.om.hu
5. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (3) bekezdés b) pont - www.oki.hu/32
6. Vágó Irén: Az oktatás tartalma - 5.3. A kiemelt területek fejlődése - 5.3.1. Idegennyelv-oktatás - www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom. Vámos Ágnes (2002): A két-tannyelvű nemzetiségi középiskolai oktatást folytató intézmények nyelvenként és oktatási típusonként az egyes évfolyamon tanulók számával (1999/2000). Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia Tanszék.
7. Vágó Irén: Az oktatás tartalma - 5.3. A kiemelt területek fejlődése - 5.3.1. Idegennyelv-oktatás www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom Forrás: MKM és OM oktatás-statisztikai adatbázisa alapján 1998/99-ig Vágó Irén, 1999/00-tól Garami Erika számításai
8. Vágó Irén: Az oktatás tartalma - 5.3. A kiemelt területek fejlődése - 5.3.1. Idegennyelv-oktatás www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom Forrás: MKM és OM oktatás-statisztikai adatbázisa alapján 1998/99-ig Vágó Irén, 1999/00-tól Garami Erika számításai
9. Golnhof Erzsébet: A tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-sz-golnhof
10. Petriné Feyér Judit: Pedagógusok a differenciálásról. In A pedagógusok pedagógiája. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó, 208.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 10. § (3) bekezdés b) pont – www.oki.hu/32
A két tanítási nyelvű oktatás formái, az iskolatípus feladatai - www.om.hu
A nyelvtanulás agytágító - www.weborvos.hu - 42.szám - BBC Flash News
- Bérces Judit. „Korai nyelvtanulás, és utána...?” in: www.oki.hu/upsz = Új Pedagógiai Szemle 1998. április
- Csoma Gyula: A tanulás értelmezése és funkciói -Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=akademia-2002-csoma-tanulas>
- Golnhof Erzsébet: A tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák -www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-sz-golnhof
- Golnhof Erzsébet – Szekszárdi Júlia: Az iskolák belső világa www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=jelentes2003-belso
- Golnhof E.- Nahalka I. (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó, 232-260.
- Nahalka István: A tanulás.; Az oktatás tartalma. In Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 117–155., 190–221.
- Petriné Feyér Judit: Pedagógusok a differenciálásról. In: A pedagógusok pedagógiája. Budapest, 2001, Nemzeti Tankönyvkiadó, 202–232.
- Réthy Endréné: Az oktatási folyamat. In Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, 1998, Nemzeti Tankönyvkiadó, 221–271.
- Vámos Ágnes: A nemzetiségi kisebbségek oktatása, in. A „Jelentés a magyar közoktatásról 2000” háttér tanulmányai
ftp://oki.hu/jka2k_hatter/05_kisebb.pdf
- Vámos Ágnes: A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében
In: Országos Közoktatási Intézet Új Pedagógiai Szemle 2000. július–augusztus

TARTALOMALAPÚ NYELVTANULÁS ÉLVEZETESEN.

Célnyelvű tantárgy-pedagógia a német nemzetiségi tanítóképzésben

M. BATÁRI ILONA

A tanulmány a környezetismeret-tantárgy célnyelvű oktatása során felmerülő aktuális kérdéseket vázolja. Az egyes témák tárgyalásakor ismerteti a megkérdezett, nemzetiségi osztályokban tanító kollégák kérdőíves eljárással felmért véleményét is.

A német nyelv a kisebbségi nyelvek között kiemelkedő státuszt élvez, a nyelvterület országainak az európai gazdasági életben elfoglalt szerepéből következően. Ezért német nemzetiségi osztályba nemcsak nemzetiségi származású szülő írhatja be gyermekét.

A nemzetiségi képzésben a kisebbség nyelve mint célnyelv jelenik meg. A tanulók egy része — akik nem nemzetiségi származásúak és külföldön sem töltöttek hosszabb időt — iskolakezdekéskor a célnyelvet még alig ismeri, jó esetben nemzeti-ségi óvodába járt. Tehát a célnyelv elsajátítása a gyerekek többségénél még folyamatban van, amikor környezetismeret órán máris médiumként szeretnénk használni. A bilingvis oktatás legnagyobb kihívása a nyelvi és kognitív igények közötti diszkrepancia áthidalása.

Bár az Európai Unió létrejötte óta egyre bővül a bilingvis oktatás szakirodalma, a bilingvis didaktika még fiatal tudományág: a célnyelvű oktatás hatékonyságáról alig áll rendelkezésünkre felmérés, sok európai országban pedig még megoldatlan a szaktanárok képzése. Az elmélet kidolgozása és a gyakorlati oktatás párhuzamos-ságáról beszélhetünk, hiszen elsősorban a gyakorlati tapasztalatokból, a terepen tett megfigyelésekből szűrhető le a legjobban használható módszer.

A bilingvis nyelvelsajátítás módszertanáról

Mivel a német nyelven tartott környezetismeret oktatásakor a kitűzött cél magas, a kisdíjakok részéről pedig nyelvi akadályok állnak fenn, a bilingvis oktatás sikerességében döntő szerepe van a pedagógusi munka módszertani átgondoltságának.

A célnyelven tanító pedagógusnak ismernie kell a korai nyelvelsajátítás specifikumait tanórája tervezésekor. A tartalomalapú nyelvtanítás során szem előtt kell tartanunk, hogy az emberi agy tárolókapacitása idegen nyelvű tartalmak esetén lényegesen kisebb, memóriánk kevesebb információt tud befogadni és elraktározni,

mintha anyanyelvünkön tanulnánk (Robert Lado: 1971). Ha a tanuló tudásszintjéhez közelítő, egyszerűsített nyelvezettel, gyakori szemléltetéssel és mimikai alátámasztással közvetítjük a gazdag szóincset igénylő környezeti ismereteket és a diákot aktivizáló, játékos, élvezetes órákat tartunk, hatékonyabbak leszünk, mintha egy szakszavakkal teli, a gyerek tudásához képest túl nehéz szöveghez ragaszkodnánk.

Mivel a tartalmakat a hosszú távú memória képek formájában tárolja, fontos, hogy a tanóra folyamán az új kifejezéseket rögtön szemléltessük: kép vagy maga a tárgy/élőlény bemutatásával. Ezzel nemcsak az új kifejezés asszociációs rögzítését segítjük elő, hanem meg tudjuk ismertetni a kisgyereket a szó jelentésével anélkül, hogy nyelvi váltásra kerülne sor, tehát fordítás nélkül.

A korai nyelvtanulók (itt 7–9 évesek) tanulási stratégiájával foglalkozó kutatások arról számolnak be, hogy a tanulók a nyelvórán legelőször azon *ismétlődő* instrukciókat sajátítják el (pl. Nyisd ki a könyvet, ismételd el stb.), amelyek jelentését a szituáció, a felszólítás mimikája illetve a szemléltetés segítségével kreatívan következtették ki (Ewa Andrzejewska: 2004). Ezeket a gyerekek aktívan alkalmazták más kontextusban is, míg a tankönyvből tanult, házi feladatként is feladott egyéb szóincsről ez nem mondható el. Fontos tényező az effektív elsajátításban, hogy az instrukciókra a gyerekek cselekvéssel reagáltak: a szavak mozgással összekötése pedig elősegíti a memorizálást.

Az új szó jelentését ebből következően lehetőleg ne nyelvi váltással közöljük, hanem tegyük felismerhetővé szemléltetéssel, pantomimmal, mimikával, haladóknál pedig szóösszetételeket, körülírásokat, antonimákat is alkalmazhatunk. Arra a kérdésre, hogy „Szoktál találgatni, hogy egy szó mit jelenthet?”, a gyerekek a következő válaszokat adták (többek között): „Igen, és élvezem.”; „Örülök, ha kitalálok valamit, amit még nem tanultunk.”; „Ha egy szót sikerül kitalálnom, meg is jegyzem, nem kell külön megtanulnom.”

A gyermeki személyiség komplex fejlesztését célzó, mostanában tért hódító minél több érzékszervvel tanulás a megfigyelésen, szagláson, tapintáson, érzékelésen, kóstoláson keresztül elősegíti az effektív memorizálást.

Az élményszerű, a gyermek személyiségfejlődését központba állító, tantárgyak összeolvasásával járó ún. komplex tanítási módszer felhasználása idegen nyelven történő tanításkor az alsó tagozatban kézenfekvő. Mivel a gyerekektől egy tanítási egység alatt aligha várhatjuk el, hogy 10 új szónál többet elsajátítsanak, sokat kell játékosan ismételni, s az új szavakat, terminusokat részben már az órán rögzíteni. Emellett tanulhatunk a fáról úgy, hogy megérintjük, kéreglenyomatot készítünk róla, megpróbáljuk testünkkel formáját felvenni, testrészeinkkel összehasonlítani, elgondolkozni azon, miért nem dől el, énekelhetünk neki vagy róla stb. Míg a hatvanas évek Nyugat-Európájában a gyerekekből tudományorientált, nagy tárgyi tu-

dással bíró felnőttet akartak képezni, a kilencvenes években a pedagógiai elgondolások középpontjába ismét a komplex gyermeki személyiség fejlesztése került.

A mai gyermekbarát pedagógiai gyakorlatra hatással volt a Montessori- ill. Waldorf-irányzat, a gyermekpszichológiai kutatások legújabb eredményei valamint a gyógypedagógia is. Fontos szempont, hogy a gyermeki érdeklődésre tekintettel egy-egy témát sokoldalúan közelítsünk meg. Németországban például a legtöbb tanóra nem elkülönült egységet képez, hanem ha indokolt, tartalmazza egy-egy másik tantárgy elemeit is. Az Erasmus-pályázat keretében Schwäbisch-Gmündben hospitáló hallgatóink is erről számoltak be: „Volt ugyan órarend, de gyakran nem tudtuk megállapítani, milyen órát nézünk éppen.” Így a környezetismeret-órákon énekelnek, barkácsolnak, kísérleteznek, tornáznak, verset-mondókát tanulnak, sőt még számolhatnak is a gyerekek. A mi esetünkben feltétlen szükség van ezekre a tanórán túlnyúló elemekre a tárgyi tudás és szókincs egyidejű rögzítésekor.

Fontos szerepet játszik az ismeretek átadásának effektivitásában a személyes motiváció, hogy sikerül-e személyesen megszólítanunk a kisgyereket témánkkal. Edith Wittassek-Angelika Meltzer módszertani kézikönyvében (1998) a komplex személyiséget középpontba állító felfogás szerint a következőkben látja a sikeres tanulás biztosítékát: „A gyermeknek éreznie kell, hogy őt és érzelmeit komolyan veszik, biztonságban érezheti magát /érzelmi terület aktivizálása/, ekkor valóban hajlandó lesz érdeklődni a tananyag iránt /értelmi terület/, főleg akkor, ha a tananyagban valamiféle köze van az énjéhez /belső én/ és a tananyaggal produktívan, cselekvésorientáltan foglalkozhat /testi terület/.” A tanóra elején motiválni kell az érzelmi területet, hogy beindítsa az érdeklődés kialakulásának láncolatát, hogy a tanulandó tartalmakra megnyíljon a gyermek. Esetenként meditatív gyakorlatokat is integrálnak a tanórába, a diákok koncentrációs készségének fokozása érdekében, vagy így lazítják el a gyerekeket egy dolgozat előtt.

Elengedhetetlen, hogy az új szavakat az írni még alig tudó kisdíák már a tanórán begyakorolja, elindítsa a hosszú távú memóriához vezető úton: szükséges a szókincs és az új struktúrák játékos rögzítése. A célnyelvű környezetismeret-órába egy mini nyelvóra-szigetet kell véleményem szerint integrálni, amelyben a fő feladatot a szókincsmunka képezi. A szókincs más-más kontextusban felhasználása, játékos ismétlése ideális esetben szinte észrevétlenül rögzíti az új szavakat.

Ennek eszközei lehetnek a szó- és képkártyák, memória-játékok, megnevező, csoportosító, hozzárendelő, helyesírást játékosan gyakorló feladatok. A szókincsmunka során a gyerekek először olyan feladatokat kell, hogy kapjanak, melyeknél csak passzívan kell felismerniük a szót, vagyis dolgoznak vele, pl. képét kikeresni, csoportokba rendezni, párosítani, írott párját megtalálni stb., majd később maguk is rekonstruálják, kreatívan alkalmazzák őket. (M. Batári Ilona: 2003)

A hallás ill. olvasás utáni megértési gyakorlatok, szituációs játékok, kiegészítő szövegek (olvasás-tréning) szintén elősegítik ezt a folyamatot. Fontos, hogy az új

szavakat a gyerekek maguk is kimondják, néha elismétlés formában is. Hogy ez ne legyen unalmas, különböző stílusban, hangulati átérzéssel is ismételtethetünk. Dinamikusabb az óránk, ha változatos szociális keretek között (pl. munkaformák: pármunka, csoportmunka; stációmunka, műhelymunka, projekt stb.) tevékenykednek a tanulók.

A differenciálás lehetőségei a nyelvórán

Manapság az oktatáspolitikusok egyre nagyobb figyelmet szentelnek a gyermekek egyéni sajátosságainak. Miért lehet indokolt nyelvórán a differenciálás?

A német nemzetiségi osztályokban, mint minden olyan általános iskolai osztályban, ahol nem szűrték előzetes felvételi vizsgával a gyerekeket, különböző teljesítőképességű, kifejezetten jól teljesítő és lassabb, alulteljesítő tanulókat egyaránt találunk. Ennek természetesen részben személyes okai vannak, de ezen kívül is sok-sok egyéb dimenzió — a szülők jövedelmi helyzete, presztízse, lakóhelye — játszik szerepet az egyenlőtlenségek kialakulásában.

Eltérő a tanulók német nyelvismeretének szintje — nehéz lekötni a németül már folyékonyan beszélő és a valamennyire tudó gyerekek figyelmét, miközben a kezdőket még csak a legismertebb állatok nevére tanítjuk.

Tekintettel kell lennie a pedagógusnak arra is, hogy a tanulók közül egyesek már az óvodai évek alatt megtanultak olvasni, számolni, míg mások rajzolni sem tudnak. Az íráshoz szükséges finommotoros fejlettségre a gyerekek nem azonos életkorban, hanem valamikor a 6. és 10. életévük között tesznek szert, a lányok többnyire hamarabb, mint a fiúk. Mégis egyszerre kell írni tanulniuk.

Egy osztály tanulói elsajátító módszereik szerint is különböznek egymástól, míg némelyik gyerek kifejezetten motorikus típus, állandó mozgásban van vagy inkább haptikus, mások vizuális vagy audiovizuális úton tanulnak a legeredményesebben.

Mind a nemzetiségi osztályokba járó tanulók német nyelvtudása, mind a gyerekek egyéni sajátosságai, eltérő képességei igénylik a pedagógustól a tanórai differenciálást.

Német nyelvterületen az általános iskola alsó tagozatán szinte naponta gyakorolt tanulási forma a differenciálásra kiválóan alkalmas ún. nyitott tanulás. Lényege, hogy egymástól eltérő érdeklődésű, más-más területen tehetséges, gyorsabb és lassúbb tanulási tempójú, rövidebb-hosszabb ideig koncentrálni képes gyerekeknek ne kelljen mindig ugyanazon anyagokkal és módszerekkel tanulniuk.

A stációmunka többnyire egy egész tanítási napra kiterjed és a stációk bemutatásával kezdődik. Valamennyi aznapi tantárgy témaköréből választhatnak feladatot a gyerekek. A tanulók 8-10 feladat közül legalább 6 feladatot meg kell, hogy oldjanak. Hogy ezt milyen sorrendben és egyedül vagy pármunkában végzik, kedvük

szerint dönthetik el. Egyéni szükségleteik szerint tarthatnak szünetet is, saját felelősségük a rendelkezésre álló idő ésszerű beosztása. Dolgozhatnak ülve, fekve, állva, konzultálhatnak a tanárral vagy valamelyik osztálytárssal. Egyedüli kitétel, hogy a többieket zavarni nem szabad, s a megkezdett feladatot be is kell fejezni. A feladat elvégzése után önállóan ellenőrzi teljesítményét a tanuló. Ezt Montessoritaneszközök, önellenőrzésre alkalmas feladatok mellékelt megoldó kulccsal, valamint interaktív számítógépes szoftverek teszik lehetővé.

Az önellenőrzés rendkívül fontos, mert ha a diák saját maga javítja hibáját, jobban megjegyzi a helyes megoldást, ráadásul nem szégyenül meg sok hiba esetén az egész osztály előtt. Így feladatait stressz nélkül, ellazultan végezheti. A nyitott tanulás az aznapi élmények — általában ülőkörben történő — közös megbeszélésével zárul.

Mivel a pedagógus fő feladatát ezúttal nem a tanóra megtartása, hanem a tanóra előkészítése, a feladatok átgondolt és esztétikus kivitelezése, vagyis a stációk kidolgozása képezi, a nyitott tanulás napjain megfigyelheti diákjait munka közben és időt szakíthat a differenciálást igénylő gyerekekkel való törődésre.

Tudjuk-e alkalmazni a stációmunkát nyelvóránkon is?

Legfontosabb érv a nyitott tanulás nyelvórai bevezetése ellen, hogy nyelvórán a tanár a tudás kizárólagos forrása, hisz csak ő ismeri az új szavak jelentését, csak ő tudja ezeket a célnyelven elmagyarázni, helyesen kiejteni, a tanulók hibáit korrigálni és még folytathatnánk a felsorolást, vagyis a nyelvórán elengedhetetlen a beszéd, a tanár nélkül pedig nem beszélnének a gyerekek az órán.

Ha belegondolunk, hogy a domináns tanári szerepből következően szélsőséges esetben akár az is előfordulhat, hogy egy gyerekre heti öt 45perces tanórán az összesen kb. 200 percből csak 4 egész perc beszédidő jut, nem olyan nagy a veszteség. A számolás levezetése: heti 200 percből (mivel legalább 5 percet mindig másra kell fordítani) a beszédidő megoszlása a következő: az idő 40%-ában a tanár beszél, kb. 30%-ában írnak a gyerekek és gyakorlatilag heti 60 perc jut az átlagosan 15 tanulóra, tehát tanulónként heti 4 percet beszél egy gyerek németül. (Jürgen Weigmann: 1992)

A másik érv amellett, hogy nyelvórán nélkülözhetetlen a folyamatos tanári irányítás, az a tény, hogy nem igazán tudnak önállóan dolgozni a gyerekek.

A nyelvóránkon is rendelkezésünkre állnak önellenőrzésre alkalmas, játékos feladatok, valamint sok média is felhasználható: a személyi computer (CD-ROM, interneten tanári segédoldalakon vagy ismeretterjesztő könyvsorozatok honlapján található interaktív feladatok), magnó fejhallgatóval és mikrofonnal, írásvetítő. A Montessori-játékok, mint a Bandolo/Bandolino, a Minilük, a Bergedorfer Klam-

merkarte (feladatlapokat csíptetős megoldással ellenőrző eszköz), az ún. Stöpselkarte-k, és hagyományos játékok is, mint a kvartett kártyajáték, dominó, memória, puzzle. Ezeken kívül alkalmazhatjuk a „dobozdiktálást”, a „mondat-dobókockázást” és természetesen hanganyagokat, feladatlapokat, vékonyabb könyveket/képeskönyveket is. A tanulók párban is végezhetnek stációmunkát, kreálhatnak párbeszédeket, amit magnóra rögzítenek, válaszolhatnak magnóról hallott kérdésre is stb.

Érdemes megismerkednünk változatos, a szókincset és a nyelvtant begyakorló feladattípusokkal, például Annegret von Wedel-Wolff „Lernkartei Deutsch” (Westermann Schulbuchverlag 1990) című gyűjteményében kiváló önellenőrzésre alkalmas feladattípusokat találhatunk.

Milyenek legyenek a célnyelvi stációmunkánál alkalmazható feladatok?

- A feladatok legyenek vonzóak, érdekesek, esztétikusak.
- Legyen szinte magától értődő, hogy mi a teendő, tehát legyen jól áttekinthető, rövid magyarázattal.
- Legyenek önállóan ellenőrizhetőek a feladatok.
- Teljesíthetőek, megoldhatóak.
- Különböző nehézségi szintűek, tehát differenciálásra alkalmasak.
- Különböző érdeklődési körű gyerekek/ fiúk-lányok számára is érdekes témájúak.
- Játékos, aktivitást igénylő feladatok.
- Kapcsolódjanak a tananyaghoz.
- Legyenek meghallgatandó, hallás utáni értést megkívánó, hallás után elvégzendő, beszéltető, megmozgató, rajzolós, elolvasandó, és írásos feladatok, tehát a nyitott tanulás óráján is törekedjünk valamennyi nyelvi készség fejlesztésére.

Projekt munka a tartalomalapú nyelvórán

A nyitott tanulás másik, szintén cselekvésközpontú és talán még kreatívabb megnyilvánulási formájában, a projektorientált, projekt szellemű oktatásban a zárt és nyitott oktatás elemei együtt fordulhatnak elő. Az igazi projekt munka során a projekt tartalmát is a tanulók gondolják ki, ez azonban rendkívül időigényes és nem feltétlenül egyeztethető a tantervi előírásokkal. Ezért a pedagógusok inkább az ún. n. projektorientált munkaformát preferálják.

A tanár a tantervvel szinkronban javasol választható projekt témákat. A tanuló egyedül (ez ritkább) vagy társakkal dolgozik. Először megtervezik a projektet,

majd elosztják a részfeladatokat. Munkájuk közben alakíthatják az oktatás időbeli körülményeit, színhelyét, akár otthon is folytathatják feladatukat. Bevonhatnak külső személyeket is a projektbe (ezek általában a szülők). Rendszeres időközönként a team a tanárral projektmegbeszélést tart, így követhető a haladás tempója és kiderül, megfelelő-e az iránya.

A projektmunka során, mint az igazi munkahelyeken, konfliktusok sora merül fel, ezek békés és pozitív megoldása is fejleszti a diákok kommunikációs-empátiás készségeit.

Alsó tagozat végén már ismerkedhetnek a gyerekek a projektmunkával, egyre több élvezetüket lelik a közös tervezésben és alkotásban, szociálisan is érettebbek.

Milyen projekt-feladatokat kaphatnak célnyelvű környezetismeret-órán a negyedikesei? Néhány ötlet:

- Tanulmányozhatnak, előkészíthetnek, elvégezhetnek németül leírt kísérleteket pl. a „Mein erstes großes Umweltbuch” című képeskönyv alapján.
- Összeállíthatnak német anyagokból füzetet egy témához.
- Készíthetnek német nyelvű képes újságokból plakátot, montázképet egy témához szöveges illusztrációval
- Egy élelmiszer-áruház ajánlati prospektusa alapján állítsanak össze egy hétfégi bevásárló listát, amely egészséges ételeket tartalmaz.
- Ha van iskolai konyhánk, eltervezhetik a gyerekek egy közös étel főzését német nyelvű recept alapján, majd elkészítik az ételt.
- Interjút készíthetnek német anyanyelvű személyekkel egy témáról. (kérdések előkészítése)

Az osztálynak lehet közös projektje is, például először könyvekből tanulmányozzuk a környezetünkben élő bogarakat vagy csúszó-mászókat, majd tanulmányi kirándulásra megyünk kis ásókkal, üvegekkel, nylon zacskókkal felszerelve és megfigyeljük a földben vagy kövek alatt talált gilisztákat, pókokat, hangyákat, hogyan és mivel táplálkoznak, milyen a mozgásuk és gyűjtünk is néhányat. Az osztályterembe visszatérve nagyítóval, mikroszkóppal is megnézzük őket. Ekkor sok új kérdés felmerül az állatok viselkedésével kapcsolatban, amire a lexikonokból ismét ki kell keresnünk a választ. Németországban egy iskolában berendeztek egy kísérletező-termet homokkal borított terepasztallal, vízi sarokkal, elektromos sarokkal stb., ez természetesen ideális lenne a projekthez (Beate Hekele: 2001).

A nyelvórai projektmunka veszélye, hogy a gyerekek egymás közt szinte biztos, hogy magyarul, nem pedig az idegen nyelven kommunikálnának. Ha viszont autentikus célnyelvű anyagokkal dolgoznak, olvasás-értési, kikeresési, szótározási készségük fejlődik. A projekt kidolgozása folyamán a belső motivációra épülő tanulás magától értetődően alakulhat ki. Azért tevékenykedik a diák, mert feladatát

fontosnak tartja, mert ahhoz köze van, mert annak jelentősége számára is világos (M. Nádasi Mária: 2003). Tehát a projektanyag-keresést nem értő olvasást gyakorló, kötelező feladatként éli meg.

A projekt prezentálása a munka megkoronázása s egyben informálja a csoport a többieket a munka folyamatáról és az elért eredményekről. Ha ezt célnyelven teszik a gyerekek, kommunikációs készségük is fejlődik.

A projektmódszer az értékelés terén új lehetőségeket kínál: felerősödik az önértékelés és a társak értékelése, de a feladatmegoldásnál való beváláshoz kapcsolódva. A témafeldolgozás komplexitása sokféle tevékenységet, teljesítményt tesz lehetővé, így mindenki találhat magának testre szabott feladatot, amelyet sikeresen teljesíthet.

Kihívások a célnyelvű környezetismeret oktatásakor

A célnyelvű környezetismeret óra tervezésekor a tanárnak tekintettel kell lennie a korai nyelvelsajátítás sajátosságaira, a tanulók differenciált nyelvtudására és tanulási képességeire, a diákok korosztály-specifikus adottságaira, de szem előtt kell tartania a tantervi előírásokat is. Könnyen belátható, hogy mind a pedagógus, mind a gyerekek számára komoly kihívást és erőfeszítést jelent a kétnyelvű rendszer.

Hogyan vélekednek erről a gyakorló pedagógusok?

2005 tavaszán egy OM által kiírt nemzetiségi projekt keretében helyzetfelmérést készítettem a környezetismeret tantárgy célnyelvű oktatásáról.

Pest megyei általános iskolák nemzetiségi osztályaiban környezetismeretet célnyelven tanító pedagógusok számára kérdőívet állítottam össze, melyet az általános iskolák német szakcsoportjainak küldtem el és névtelenül kértem kitölteni.

A kérdőív célkitűzése a tantárgy személyi és tárgyi feltételeinek felmérése.

A kérdőívre adott válaszokból azt is megtudjuk, mely környezetismeret-tankönyvet használja a kollega, miért, és az mennyiben segíti a tanár és a diákok munkáját.

A tankönyvről a kérdőív nemcsak bírálatot kér: fontos információkat nyerünk a tanító által kifejezetten jól felhasználhatónak tartott anyagrészek áttekintésekor, valamint a megküldött, saját készítésű feladatlapok elemzésekor.

Megkértem a tanítókat, hogy egy-egy tananyagszegmenshez csatolják készített óravázlatukat. A tervezetek a jelenlegi bilingvis oktatási gyakorlatról is képet adnak, megvizsgálhatók a leggyakrabban alkalmazott módszertani elemek, összehasonlíthatók az órák a külföldi célnyelvű oktatásban aktuális gyakorlattal.

Kérdőívem 26. kérdésére:

„Miben látod a német nyelvű környezetismeret tanításakor a legnagyobb nehézséget?”

a tanítók 35%-a adta azt a választ, hogy a tanulók nyelvtudásához képest túl nehéz, túl sok szakkifejezést tartalmaz a tananyag, amit tanítania kell. További 35%-uk azt fogalmazta meg, hogy az ismereteket röviden, csak a tanult nyelvtani jelenségek használatával kellene közvetíteni, s közben szem előtt kellene tartani a diákok életkori szellemi fejlettségi szintjét. A fennmaradó 30% a használható tankönyv és segédanyagok hiányát hangsúlyozta, amiből következően aránytalanul sokat kell készülnie a célnyelvű tanórára.

A célnyelvű környezetismeret órán felhasznált tankönyvekről

Hogy milyen tankönyvből tanítsunk célnyelven környezetismeretet, ennek megválasztása Európa-szerte gondot okoz. Nyugaton az autentikus forrásokat, tehát a nyelvet terület országában kiadott könyveket preferálják, de a szakirodalomban megjelenik annak problematikussága is, hiszen a nyelvvországból származó anyagok sem mindig használhatók (Martina Wider-Kippe: 2003).

Magyarországon jelentek meg tankönyvek a környezetismeret tantárgy idegen nyelven tanításához. Ezek a könyvek a magyar nyelvű könyvek szó szerinti fordításai. A fentiekben írtam már arról, mennyiben másként alakul az idegen nyelven tartott szakóra tananyaga, a tanóra felépítése. Ebből kifolyólag az egzakt tankönyvfordítások nem tesznek eleget az idegen nyelven folyó tanításhoz szükséges tankönyv követelményeinek. Bognár Anikó így ír ezekről a könyvekről (Bognár Anikó: 2000): „A kísérlet indulásakor azokat a tankönyveket fordíttatta le a minisztérium a célnyelvekre, amelyek az akkor kötelező tananyagot tartalmazták. Mára már igencsak eljárt az idő felettük.” Ráadásul a fordítások minősége is hagy maga után kívánnivalót. Ezért az iskolák két irányba lépnek. Vagy a célnyelv országából rendelnek tankönyveket, amelyek meglehetősen borsos árúak, a szülőkre hatalmas terhet rónak, ráadásul anyanyelvi tanulók számára írták őket. Mégis megfelelhetnek a célnak, mivel egyrészt a nyugat-európai alsó tagozatos tantervek követelménye többnyire nem olyan magas, mint a magyar tanterveké, tehát nem ránk hárul a tananyag célnyelvű oktatásnál szükségszerű szűkítésének feladata, másrészt pedig gyermek-személyiségközpontú szellemben íródtak, s ez véleményem szerint rendkívül ideális célnyelven folyó tanítás esetén. Hiányoznak viszont belőlük a szókincs begyakorolását megcélzó feladatok.

A másik lehetőség a „házi feladat megoldás”. A tanítók egy része ezt az utat választja: maguk készítik feladatlapokat a tananyaghoz. A nyugati tanári segéd-

anyagokat tartalmazó internetes oldalak nagy segítséget jelentenek ebben. Mindez óriási mennyiségű tanári munkaráfordítást és fénymásolást (többletköltség) igényel.

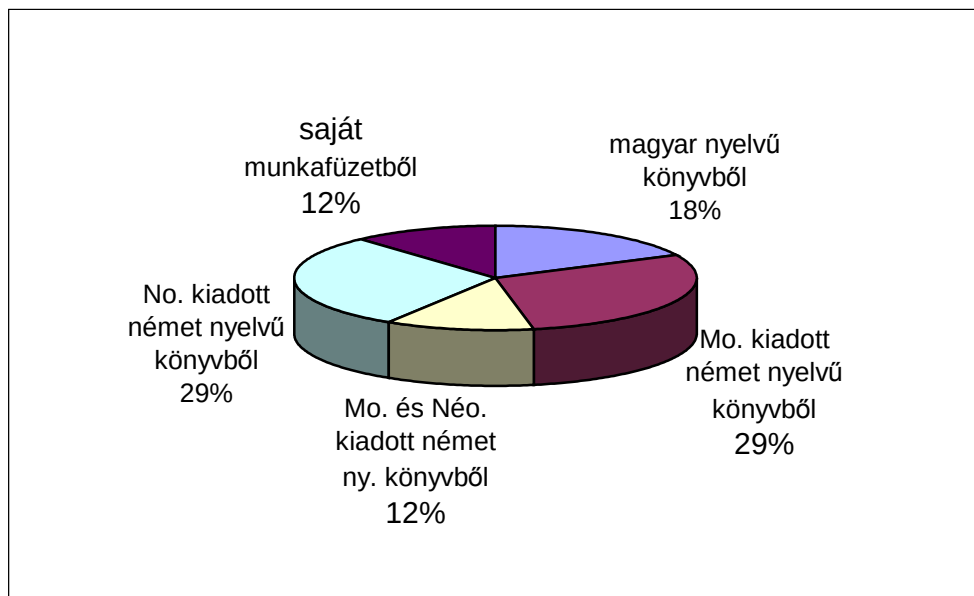
Példaértékű a Nemzetiségi Tankönyvkiadó 2004 végén megjelent speciálisan német nemzetiségi osztályok számára írt munkafüzete, amelyet gyakorló tanítók állítottak össze. (Ősné Szigeti Vass Erzsébet – Farkas Brigitta:Umweltkunde Arbeitsheft Klasse 2.)

A 2005 tavaszán készített kérdőívem 15. kérdése a következő volt:

Milyen tankönyvre/munkafüzetre vagy egyéb nyomtatott tananyagra alapul környezetismeret-órád? (A-E)

- A) magyar kiadású tankönyvre/munkafüzetre, címe:
- B) német nyelvterületen kiadott tankönyvre/munkafüzetre, címe:
- C) saját készítésű munkafüzetre
- D) az egyes témákhoz feladatlapokat készítek
- E) az egyes témákhoz feladatlapokat keresek interneten
- Egyéb:...

A felhasznált primer taneszközök (%-ban):



A kérdőívet megválaszoló tanítók többsége, 59%-a Magyarországon kiadott tankönyvet használ, de hozzá kell tennünk, hogy közülük 18% magyar nyelvű könyvből tanít és a lényegét megtanítja németül is (német nyelvű feladatlapot készít hozzá).

A magyar nyelvű könyvvvel ők egyöntetűen elégedettek.

A hazánkban megjelent német nyelvű könyvet felhasználók (a megkérdezettek 29%-a) azonban átlagban közepessel osztályoznák a tankönyvet (felvetődik a kérdés, hogy akkor miért azt választották: „nincs más” illetve „az iskola választotta”, „ez legalább össze van fűzve”).

A tanítók 12%-a Magyarországon és Németországban kiadott német nyelvű tankönyvet használ párhuzamosan, ezeket összehasonlítja és ebből készít vázlatot diákjai számára.

A nálunk kiadott tankönyvet felhasználók valamennyien a tankönyv mellé feladatlapokat vagy saját munkafüzetet készítenek, tehát úgy érzik, a tankönyv önmagában nem felel meg oktatási eszközként.

*A javaslatok rovatba az összes kitöltő 47%-a írta, hogy nagy szükség lenne **használható** német nyelvű környezetismeret-tankönyvcsaládra.*

A tanítók 29%-a német nyelvterületen kiadott könyvet használ, érdekes módon azonban többségük szintén közepessel osztályozná azt. Tehát feltehetően úgy érzik, nem felel meg a könyv tanulók speciális igényeinek. (Ők valószínűsíthetően a Magyarországon kiadott német nyelvű könyveket még rosszabb jeggel értékelnék.)

A fennmaradó 12% kizárólag saját készítésű anyagból – speciálisan diákjai számára írt, tehát tudásszintjüknek, érdeklődésüknek megfelelő munkafüzetből – tanít.

A válaszoló tanítók 88,2 %-a rendszeresen készít feladatlapokat órájára – tehát a tankönyvet választók közül is sokan szükségét érzik „testre szabott” anyagnak, 23,5%-uk az internetről tölt le feladatlapokat.

Szükséges-e a célnyelvű környezetismeret órán a nyelvi váltás?

A nyelvi váltás mellett szóló érvek

Nyugat-Európában a bilingvis osztályoknak általában két tanítója van: az egyik a célnyelv területéről érkezett, külföldi tanár, a másik nyelvtanár, aki a tantárgy szaktanára is. A beszédkészség és a kiejtés fejlesztése érdekében szükség van arra, hogy anyanyelvi tanár /ezek többnyire vendégtanárok/ is foglalkozzon a gyerekekkel, két-tannyelvű iskola a célnyelv anyanyelvi tanárai nélkül elképzelhetetlen.

A külföldi tanárok ismereteket és módszereket közvetítenek országuk és hazánk között, így a diákokon kívül a tantestületek is profitálhatnak a kapcsolatból, nem

beszélve a nyelvi szintentartás lehetőségéről a vendégtanár kollegával folytatott beszélgetések során. Azonban, mint Spengler Györgyné „Válságban a két tannyelvű képzés?”(1991) című cikkében kifejti, a vendégtanárok foglalkoztatása különösen problematikusává vált, igen nagy a fluktuációjuk, nehezen lehet őket országunkba csalogatni. Másrészt az anyagi keretet is nehéz az iskolának előteremteni. Az átalás gondot jelent a külföldi tanároknak, hiszen hazájukban általában csak anyanyelvű gyerekeket tanítottak. Meg kell találniuk az optimális nyelvi és szaktárgyi szintet (Hansági Károly: 1993). Többnyire iskolánként egy anyanyelvi tanár „szerezhető”.

A szaktantárgyak tanításakor ugyanakkor a bilingvis didaktika egyes kutatói szerint részben előnyösebb a célnyelvet jól beszélő magyar szaktanárok alkalmazása, mert ők jobban ismerik a magyar követelményeket, terminológiákat. Az idegen nyelven folyó tantárgyoktatás során ugyanis szükségessé válhat pl. a szakkifejezések gyorsabb, biztosabb megértetése érdekében a tanórán belüli nyelvi váltás, amely az eredményességi mutatókra gyakran a tantárgyak nyelvének évenkénti váltásánál effektívebben hat (Vámos Ágnes: 1991). Indokolt lehet ezen kívül az időszakos nyelvváltás, pl. heti váltás, ill. tematikus nyelvváltás, amikor bizonyos témaköröket idegen nyelven, bizonyos témaköröket magyar nyelven tanítanak. Bognár Anikó úgy látja (Bognár Anikó: 2000), hogy „Ma már ... nem ragaszkodunk ... az idegen nyelv kizárólagos használatához. Sokszor kifejezetten jól tesz az anyanyelv használata, világosabbá, gyorsabbá teszi a probléma megoldását.” Oppel Klára, a nyelvi váltás elkötelezett híve, egyenesen egy kombinált kétnyelvű oktatási módszert dolgozott ki. Ezt ugyan a felsőoktatásban alkalmazza, ahol az írásbeliség már rutinkészség, szerinte azonban adaptálható lehet alacsonyabb fokú képzésekre is (Oppel Klára: 1990).

Az egy szaktantárgyon belüli „dinamikus kétnyelvűséget” írásvetítő föliákra és törzsanyag-jegyzetekre támaszkodva biztosítja, amelyek mindkét nyelven tökéletesen, pontos hasonmásként közlik az információkat. Az órai tanári magyarázatok során a tananyagot gyakran az épp időszerű nyelven értelmezi, majd kiegészítésként felvetíti a másik nyelvű föliát. A hallgatók nyelvi rugalmasságának, átkapcsolási készségének fejlesztésére az egyik nyelven vetíti az ábrát, a másik nyelven pedig magyarázza, s egy idegen nyelvű gondolatsor után a megértést egy magyar nyelvű kérdéssel ellenőrzi.

Az általános iskola alsó tagozatán a tanulók írás-olvasás szintjének még viszonylagos fejletlensége miatt a dinamikus kétnyelvűség módszere nem tűnik adaptálhatónak.

Az immerziós módszer

A vendégtanár tanóráin kizárólag anyanyelvén szólal meg, titkolja, ha netalán beszéli az ország nyelvét. Ezért a gyerekek automatikusan elfogadják, hogy a tanítás nyelve kizárólag a célnyelv. Igazi motivációt éreznek a célnyelven való megszólalásra. A célnyelvű ingerekben való nyelvi megmártózás koncepcióját immerziós módszernek hívjuk.

Az immerziót célnyelvi közeggel való intenzív együttélésként definiálhatjuk. A tanulók a nyelvvel mint szöveggel találkoznak, nem pedig hangokkal, szótagokkal, szavakkal, végződésekkel, mondatokkal és nyelvtani formákkal (Herbert Christ: 2001). A gyerekek összefüggő beszédet hallanak, a szövegeket nem frekvenciát szókincs vagy bizonyos nyelvtani jelenségek szerint választják ki, hanem a gyerekek korosztály specifikus érdeklődése alapján. Nyelvtani elemzés és tudatosítás nélkül, komplex struktúrákat, makrolexémákat úgy sajátítanak el, mintha szavakat tanulnának, anélkül, hogy elemezték vagy szintetizálták volna őket.

A nyelvterület országaiból származó, autentikus forrásokból dolgoznak a diákok, így a nyelv mint médium interkulturális információkat is közvetít, a témát sokszor más perspektívából, más kérdésfelvetésekkel dolgozza fel a nyelvterületen élő szerző. Mivel anyanyelvi olvasóknak adresszálták a szöveget, valószínűleg kihívást, többletnehézséget jelent feldolgozása, viszont olyan összehasonlításra, kulturális információk szerzésére nyújt lehetőséget, ami új perspektívát mutathat a diákok számára, s megalapozhatja az országok közötti sikeres együttműködést.

Az immerziós szisztéma oktatási gyakorlatáról

Az ún. cselekedtető tanulás módszerével tanulnak a gyerekek, vagyis az énekeket, mondókákat, meséket mimikával, pantomimmal, mozdulatokkal kísérik, gyakran adnak elő színdarabokat. Sok autentikus szöveget, földrajzi adatot tanulnak meg „kívülről”. Cél, hogy a gyerekek bátran kommunikáljanak a célnyelven, a nyelvtani helyességre nem helyeznek hangsúlyt. A tanár a tanuló beszédét csak akkor javítja ki, ha a közlés során megérthetőségi problémák lépnek fel vagy tartalmilag hibás a kijelentés. Ilyenkor legjobb, ha a tanár válaszában a diák szóhasználatával él, de nyelviileg helyesen ismétli el a kijelentést. Így a tanulók hallják a helyes verziót anélkül, hogy eltérítették volna őket az eredeti témától.

Az immerziós módszer veszélye, hogy az évek során egy bizonyos, már sikeres kommunikációt lehetővé tevő nyelvi szint elérése után a nyelvsajátítás fossilizálódhat, stagnálhat (Martina Wider-Kippe: 2003). Ez akkor fordulhat elő, ha a tanulók nem látják annak szükségességét, hogy tökéletesítsék tudásukat, hiszen a tanár pongyolább mondatok használatakor is megérti, mit akarnak vele közölni,

megvalósul a kommunikáció. Ezt megelőzendő a pedagógus haladó nyelvtudású diákok tanításakor már ne törekedjen nyelvezete egyszerűsítésére, dolgozatírásakor pedig az adekvát módon kifejtett válaszokat többletpontokkal honorálhatná. Alsó tagozatban a fosszilizálódás veszélye még nem fenyeget, inkább a gimnáziumi tanulmányok során merülhet fel.

Mint a fentiekből kiderül, a szakirodalomban megoszlanak a vélemények a nyelvi váltás szükségességéről. Hogy a nyelvi váltást alkalmazó vagy az immerziós módszer alkalmazása az üdvözítő, sok tényezőtől függ. Magyarországon már csak anyagi okokból kifolyólag sem megoldható, hogy minden bilingvis osztályt anyanyelvi tanár tanítson. A magyar anyanyelvű tanár pedig nyelvtudásának függvényében kell, hogy eldöntse, képes-e kizárólag célnyelven tanítani, célnyelven szemantizálni, mielőtt fontolóra venné, alkalmaz-e nyelvi váltást.

A tartalomalapú nyelvoktatás kizárólag célnyelven tanító illetve a nyelvi váltást tudatosan alkalmazó gyakorlatának összehasonlító eredményességi vizsgálatáról a bilingvis szakirodalomban még nem olvasható tudományos szintű értékelés.

PhD-dolgozatom egyik kutatási témájaként ezért a nyelvi váltás nyelvelsajátítási hatékonyságra gyakorolt hatásának vizsgálatát választottam. Első vizsgálatom céljaként két azonos óraszámú nyelvet és célnyelvű tárgyakat tanuló negyedik osztályos aktív és passzív szókincsének felmérését tűztam ki.

Mindkét osztály tanítója anyanyelvi szinten beszéli a német nyelvet. Egyikük német állampolgár és diákjaival kizárólag német nyelven kommunikál. Ezáltal tanulói megértési készségét valószínűleg igen magas szintre fejlesztette. Másikuk magyar anyanyelvű, de sok éven át külföldön járt iskolába, német nyelvtudása és kiejtése az anyanyelvi szintjén áll. Óráin az érthetőség, időtakarékoság és a kommunikációs zavarok megelőzése érdekében alkalmazza a nyelvi váltást.

Természetesen minden iskolai felmérésnek vannak objektivitást nehezítő tényezői, körülményei. Tökéletesen azonos nyelvi kiinduló helyzetből tanulni kezdő osztályokat lehetetlen találni: eltérő a tanulók hozott nyelvtudása, egyéni nyelvtanulási képességeik és készségeik, az őket iskolán kívül érő nyelvi ingerek. Különbözhet az osztályok létszáma, és az őket tanító pedagógusok módszertani eszköztára és tudása, lelkesedése is eltérő lehet.

A minél objektívebb kiértékelés érdekében mindkét osztály tanulóinak nyelvi előéletéről és háttéréről, a családi motiváció fokáról információkat gyűjtöttem.

Felmérésem

A felmérés előkészítésére előtanulmányt készítettem a szókincs mérhetőségéről, majd ennek alapján kidolgoztam a tesztet. Mivel alsótagozatos gyermekek idegen nyelvi szókincséről van szó, elsősorban a mindennapi és az iskolai élet szókincsé-

ről, másodsorban a célnyelven tanult készségtárgyak és a célnyelvű környezetismeret órák szókincséről kívántam felmérést végezni. A tesztelés során többnyire a szókincs mennyiségének mérése a cél, kezdő nyelvtanulóknál (5-6000 szó alatt) — az általános iskola alsó tagozatát végző gyermek még a bilingvis oktatás mellett is ide sorolható — Meara (1996) szerint a „lexikai kompetencia alapvető dimenziója a méret”.

Ha a szókincset kívánjuk tesztelni, az természetesen csak mesterségesen választható el a nyelvi készségektől. A szókincs tesztelése során a mentális lexikon felidéző funkciójának működését ellenőrizzük, melynek előfeltétele a bemeneti szakaszt követő, ismétlésen alapuló megtartás, bevésés (Bíró Anett: 2003). Ezért indokolt a szókincset szövegösszefüggésekbe ágyazva mérni.

A felmérés kidolgozásakor tekintettel kell lenni a minta-csoport életkori sajátosságaira is. A 8-10 éveseket érdeklődésüket felkeltő tartalommal, játékosággal lehet motiválni. A tartalmon kívül arra is gondolni kell, hogy absztraháló képességük még csak kialakulóban van, így alsótagozatosok teszteléseinél bizonyos feladattípusok eleve nem jöhetnek szóba.

A passzív szókincset receptív, hallás utáni értést mérő feladattal tervezem vizsgálni, amelynél a feleletválasztás során tanúsítja a tanuló bizonyos lexikai egységek ismeretét. Az aktív szókincset produktív feladattal, képekről való beszélgetéssel szeretném felmérni, de ezen kívül izoláltan is szeretném vizsgálni.

Kézenfekvő izolált felmérési módszer bizonyos betűvel ill. bizonyos hívószótaggal kezdődő szavak gyűjtése korlátozott időintervallum alatt. Ez a vizsgálat kutatásom szempontjából különösen hasznos lehet, hiszen a környezetismeret célnyelvű tanulása során a gyerekek sok szakkifejezést is elsajátítottak, és izgalmas megvizsgálni, hogy ezek a terminus technikusok kizárólag a passzív szókincs részét képezik, vagy aktívan is előjönnek-e, ráadásul egy bizonyos idő elteltével. A gyűjtött szavak számát és összetételét össze lehet hasonlítani környezetismeretet célnyelven nem tanuló diákok ill. a célnyelvű környezetismeretet kizárólag egy nyelvűen (=célnyelven) tanító pedagógus ill. nyelvi váltást alkalmazó tanító csoportjának eredményével.

Az aktivizált szavak szófaját és alaktani szerkezetét (pl. főnévi dominanciát), jelentését, jellegét (pl. hétköznapiak, mesék szókincsébe tartozók vagy szakkifejezések) elemezni fogom.

A szókincs nagyságára irányuló mérés annál megbízhatóbb, minél több szót tesztel. Mivel gyorsabban elvégezhető az izolált tesztelés, úgy vélem, a hallás utáni szövegértéssel és a képekről való mondatalkotással kombinálva viszonylag megbízható képet kapunk a diákok szókincséről a választott módszer alkalmazásával.

A szómennyiség mellett így egyúttal a szókincs automatizáltsági fokát, az elérés könnyedségét is vizsgálom.

A munka folytatásáról a későbbiekben számolok be.

Irodalom

- Ewa Andrzejewska: Lernstrategien bei der Aneignung von deutscher Lexik im frühen Schulalter In: Frühes Deutsch : Forschung Goethe-Institut 2004/Heft 2 /1. Jahrgang.
- Bíró Anett.: A szókinsz tesztelése In: Nyelv Info 2003/2.
- Bognár Anikó: Két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon. In: Nyelv Info 2000/1.
- Dr. Herbert Christ: In der Grundschule in zwei Sprachen lernen. Beispiel der Texterschule in Frankfurt am Main. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1999.
- Hansági Károly: Tapasztalatok a kéttannyelvű oktatásról. In: Iskolakultúra 1993/3.
- Beate Hekele: Projekt „Krabbeltiere“ — Ein Beitrag zum Thema „Praktisches Lernen mit Tieren“/in: Die Grundschulzeitschrift Heft 145 / 2001.
- Robert Lado: Testen im Sprachunterricht: Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht /Robert Lado; ... übertr. von Reinhold Freudenstein. München: Hueber, 1971.
- M. Batári Ilona: Methodische Texte zum Sachunterricht / Módszertani szöveggyűjtemény a környezetismeret célnyelvű oktatásához elméleti bevezetővel — az NTK német nemzetiségi szakos hallgatói számára. ELTE TÖFK Budapest, 2003.
- M. Nádaszi Mária: Projektoktatás Oktatás-módszertani Kiskönyvtár Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet Budapest, 2003.
- Oppel Klára: Kétnyelvű jegyzet — kétnyelvű oktatás 1990. In: Kétnyelvűség 1994/6.
- Haido Papadopoulou – Günther Storch : Das Deutschmobil-Lehrerhandbuch 2. Ernst Klett Verlag , Stuttgart 1993.
- Jürgen Weigmann: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache Max Hueber Verlag 1992.
- Martina Wider-Kippe: Didaktik des Immersionsunterrichts / Referat an der 4. Netzwerktagung Immersion an der Sekundarstufe II. Basel 2003.
- http://rebege.zh.ch/downloads/Projektstellen/Referat_Netzwerk03.pdf
- Edith Wittassek – Angelika Meltzer: Der ganzheitliche Sachunterricht im 1. Schuljahr, Oldenbourg Verlag München, 1998.

A PORTFOLIÓ MINT TANULÁSI FORMA ÉS AZ EVALUÁCIÓ AUTENTIKUS MÓDSZERE A NÉMET NYELVTANÍTÓ ÉS NEMZETISÉGI TANÍTÓKÉPZÉSBEN

PETŐCZ JÁNOSNÉ

A portfólió fogalma

A **portfólió** jelentése eredetileg boríték (l.: Portemonnaie), mai értelemben konkrétan bizonyos típusú értékek gyűjteményét, átvitt értelemben módszereket, eljárásokat vagy a cselekvést irányító utasításokat, segítő gyűjteményeket jelent.

A fogalom használatos:

- a pénzügyi világ,
- management, marketing,
- az oktatás, képzés,
- a politika és
- a design/művészetek területén

Legáltalánosabb megfogalmazása: „A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (Bird 1990; idézik Barton és Collins, 1993, 203).

Az *oktatásban* valójában még kevésbé tisztázott fogalom.

A portfólió kifejezéssel nyelvtanárként az oktatásban először az Európai Unió Europass Nyelvtanulási Napló nyelvi portfólióként nevezett dokumentumgyűjtemény kapcsán találkozhattunk. A gyűjtemény az állampolgár nyelvi készségeiről rögzít adatokat, alapja az Európa Tanács által kifejlesztett ELP.

Csapó Benő megfogalmazása szerint a portfólió „alternatív értékelési módszer, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók, tanárok és szülők átfogó képet kapjanak a tanulók teljesítményének időbeli alakulásáról. A portfólió az értékelést inkább a tanulással párhuzamos folyamatnak tekinti, nem pedig egy tanulási szakaszt lezáró eredménynek. A portfólió a tanuló önmaga által megfogalmazott céljainak, különböző produktumainak (pl. írások, rajzok), önértékelő feljegyzéseinek gyűjteménye. A portfóliót maguk a tanulók állítják össze a tanárok által meghatározott szempontok szerint, megadott formában, és bizonyos időközönként szüleikkel együtt megvitatják”.(1)

Más nézetek szerint a portfólió önmagában *nem* teljesítményértékelő *módszer*, hanem teljesítmények dokumentációjának és gyűjteményének *eszköze*.

Az oktatásban két alapvető formája jelenik meg:

— személyes portfólió: végzettségek és kompetenciák elismertetésére, a munkaadók tájékoztatására

— folyamatot (képzést, kurzust) dokumentáló portfólió

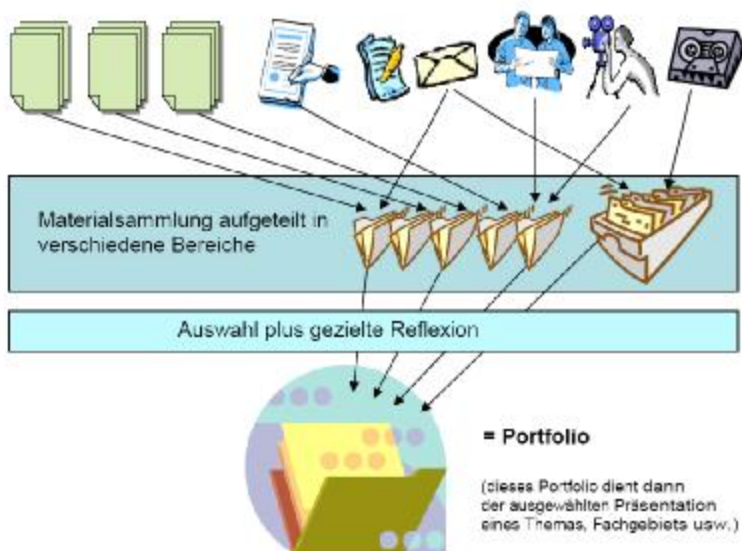
Több fajtáját különböztetik meg:

- Munkaportfólió (das Arbeitsportfolio/Working Portfolio) A tanulók speciális tantárgyhoz összeállított válogatott munkái;
- Értékelő portfólió (das Beurteilungsportfolio/ Status Report- bzw. Assessment Portfolio). Portfóliók a teljesítményértékeléshez és jegyadáshoz;
- Bemutató portfólió (das Vorzeigepportfolio/Showcase, Display oder Best Works Portfolio). Átgondolt és indokolt válogatás a tanulók legjobb munkáiból;
- Fejlődést dokumentáló portfólió (das Entwicklungsportfolio/Time Sequenced — oder Process Portfolio) hosszabb időtartamon keresztül összeállított munkák gyűjteménye;
- Interdiszplináris portfólió (das fächerübergreifende Portfolio/Interdisciplinary Unit Portfolio). Egy téma feldolgozásának dokumentációja tantárgyi koncentráció keretében;
- Témafeltáró portfólió (das themaerschließende Portfolio/Celebration Portfolio). Egy téma feldolgozásához készített munkák gyűjteménye;
- Pályázati portfólió (das Bewerbungsportfolio). Az iskolai végzettségek dokumentációja;
- Prezentációs portfólió (das Präsentationsportfolio/Presentation Portfolio). Ami a prezentációs portfólióba bekerül azt pontosan meg kell határozni, hogy betölthesse feladatát a tanulási folyamat elvárt dokumentálásánál és a teljesítmény értékelésénél.

A portfólió készítésének komplex folyamata a következő lépéseket tartalmazza:

- Anyaggyűjtés(Stoffsammlung /Collection)
- Kiválasztás(Auswahl/ Selection)
- Reflexió (Reflexion/ Reflection)
- Egyéni evaluálás (Projektion/Projection (2))

A dokumentumgyűjtemény témája bármi lehet. Nyelvtanításban a szokásos tárgyalási témakörökön kívül feldolgozható portfólió formában: egy ismert német személyiség portréja (sportoló, énekes, zeneszerző, író, színész, művész, politikus stb.), utazás valamelyik német nyevű országba illetve városba,. saját országunk, városunk bemutatása, egy németnyelvű újság bemutatása, mesefeldolgozás, egy szöveg hallás utáni megértése, film, koncert, könyv kritikája, nyelvtani téma gyakorlattal vagy játékkal, fotóalbum saját szöveggel stb.



Az *anyaggyűjtés és kiválasztása* a meghatározott témakörökhöz viszonylag egyszerűbb feladat. Különböző dokumentumok, szakirodalmak, újságcikkek, hanganyagok, videofelvételek stb. szolgálhatnak az anyaggyűjtés alapjául. A megadott szempontok szerint rendezzük anyagunkat, majd a kiválasztott témakörhöz összeállítjuk a munkafolyamat és munkamódszerek önálló kritikus elemzését jelenti. Megvalósításához javasolt a tanulási napló vezetése.

Az *evaluáció* az egyéni munkát, munkamódszereket és létrehozott produktumokat érinti. Az értékelés szempontjait a tanulók és a tanár közösen alakítja ki. Az elkészült munka megjelenhet mappagyűjteményként nyomtatott formában és digitális formában mint Word vagy Web dokumentum. A nyelvtanítás ismeri a szóbeli portfólió fogalmát (Sprechportfolio) is, amelynek célja, hogy a tanulók szóbeli kifejezőképességének fejlődését értékelje.

A portfólió munka bemutatása konkrét példán

A feladat egy (virtuális) osztálykirándulás előkészítése Münchenbe, írásbeli, digitális dokumentumgyűjtemény összeállítása. A feladathoz segítségként egy feladatlapot állítottam össze (l.: 1. sz. melléklet).

1. Bevezetés

A tanulók megkapják a feladatlapot, átolvassák és kérdéseket tesznek fel. Mielőtt az internettel dolgoznának *írásban értékeli* (reflexió) németnyelvű ismereteiket.

Szavakat és kifejezéseket gyűjtenek az utazás témájához, röviden bemutatkoznak. A tanár és a tanulók közösen kialakítják az elkészítendő munkák értékelési szempontjait.

2. A feladat végrehajtása

A résztémákat és a weboldalakat a tanár megadja és a tanulók érdeklődés szerint kiválasztanak három témát, amelyet egyedül vagy csoportmunkában feldolgoznak. A feladatlapon elektronikus szótároldalakat is találnak. *Írásban megfogalmazzák céljaikat.* (Tartalom, munkatechnika, módszerek). A nyelvi célokat is tudatosítani kell. Webmappájukhoz anyagot gyűjtenek és *jegyzeteket készítenek* arról, *hogyan választották ki az anyagaikat.*

3. Feldolgozás

Összeállítják dokumentumgyűjteményüket a résztémákhoz. (A munkát több tanítási órára is eloszthatjuk, illetve házi feladatként is feladhatjuk).

4. Otthoni munka

A tanulók *röviden leírják a módszereket*, ahogyan dokumentumgyűjteményeiket elkészítették.

További feladatok

- § Az egyes munkák leosztályozása;
- § A legjobb munka kiválasztása;
- § A nyelvi fejlődés értékelése a megadott szempontok alapján.
- § *A munkát összességében értékelni* (röviden írásban).

5. A munkák bemutatása (szóban)

A tanulók bemutatják munkáikat lehetőleg digitális eszközökkel. A webportfoliókat az órán az osztályban bemutatják és szóban összefoglalják, hogy fejlesszék szóbeli kifejezőkészségüket. Szógyűjteményeiket kölcsönösen kicserélik. A bemutatót esetleg értékelhetjük osztályzattal. Megbeszélhetjük a bemutatás módszereit is, előnyeit, hátrányait.

A portfóliók lényege a reflexiós folyamat (Die Bedeutung des Portfolios liegt im reflektiven Prozess)

A portfóliók elkészítésekor a reflexiós folyamat megvalósításához a következő feladatokat kell figyelembe venni:

- § A saját nyelvismeret értékelése.
- § Célkitűzések egyéni megfogalmazása (írásban)
- § Az anyagok kiválasztásáról jegyzeteket készíteni.
- § A feldolgozás módszereit megfogalmazni
- § Az elkészült munkákat egyenként és összességében értékelni
- § A nyelvi fejlődést a megadott értékelési szempontok szerint megállapítani.

Tapasztalataim a portfólió munkaformával a német nyelvtanító és nemzetiségi tanítóképzésben

A portfólió munkaformával a Goethe Intézet „*Internet im Deutschunterricht*” továbbképzésén ismerkedtem meg. A szakirodalom többszörös tanulmányozása a gyakorlati feladat elkészítése után sem volt könnyű elképzelni e módszer alkalmazását a nyelvtanítás gyakorlatában. A többi továbbképzésen résztvevő kolléga által elkészített gyakorlati munka is arra utalt, hogy az elkészítendő feladat tartalma elfeledtetni velünk az autonóm tanuláshoz szükséges folyamatos reflektálást. Előismeretek feltérképezése (írásban), mi a célom a munkával, miért pont az adott anyagokat választottam ki, miért a kiválasztott módszereket használtam a téma feldolgozásához, mennyit fejlődtem nyelvileg (Előzőleg megadott szempontok pontos elemzése).

Ha a gyakorló nyelvtanároknak ennyire szoktalan ez az új tanulási forma, hogyan lehet ezt megvalósítani a nyelvpedagógus és a nemzetiségi tanítóképzésben. Kísérletezéseimből az elsőt írom le: Hannele Kara a lehetséges digitális portfólió témák között megemlítette a nyelvtani témaköröket feladatokkal vagy játékkal. A nyelvtan tanítása meglehetősen egyhangú akár előadást tartunk, akár gyakorlatokat oldunk meg, bármilyen jó szemléletű tankönyv alapján.

Kísérletképp kiválasztottam egy nem túl nehéz, de mégis összetett nyelvtani témakört, az igeidők képzését és használatát a német nyelvben. A tanórai munka kiegészítéseként önálló munkában portfóliót kellett készíteni tanítójelöltjeinknek. Az elkészített munka — úgy gondoltam — várhatóan több lesz mint egy írásbeli referátum. Az írásbeli *referátum* egy munka *eredményét* tartalmazza a *portfólió* figyelmünket egyaránt irányítja a *folyamatra és eredményre*.

A szemináriumi órán ismertettem a portfólió munka lépéseit, bevezetésül mindenki írásban értékelte nyelvtudását és alapvető ismereteit az igeidők használatáról, majd az elkészítendő portfólió értékelésének tartalmi és formai szempontjait megbeszéltük és leírtuk a munkatervünk számára (l.: 2. sz. melléklet). A munkatervet otthon kellett elkészíteni, és egy hét múlva leadni.

A munka elkészítése mellett a már fentt felsorolt „reflektáló” feladatokat is önállóan kellett volna megoldani: Célkitűzések megfogalmazása (írásban), az anyagok kiválasztása, erről jegyzeteket készíteni, a feldolgozás módszereit megfogalmazni, az elkészült munkákat egyenként és összességében értékelni, a nyelvi fejlődést a megadott értékelési szempontok szerint megállapítani.

A feladat annyira újszerű volt, hogy többszörös konzultálás után mankóként feladatlapot készítettem, (L.: 2. sz melléklet) ugyanis a munkamódszert a hallgató önállóan képtelen volt elsajátítani, és amíg közösen a feladatlap alapján nem dolgoztunk szemináriumi órán, addig munkatervet sem tudott készíteni.

A portfóliók elkészítését szóbeli bemutatás követte. Az általánosságban megadott felkészülési szempontok eléggé elbizonytalanították a hallgatókat (Miért ezt a részt választottad ki? Mi dokumentálja legjobban a munkádat? Melyik képet, táblázatot szeretnéd bemutatni, és hogyan szeretnéd a munkádat bemutatni?).

Természetesen az első kísérletből tanárként is sokat tanultam. A módszer olyan tanulási kultúra kialakítását követeli, amelyben tanár és tanuló igazi partnerként áll kapcsolatban.

A portfólió elkészítésének lépéseit a gyakorlatban tanári segítséggel lehet elsajátítani. Ehhez nyújtottak segítséget a tanár által összeállított feladatlapok. A feladatlapok konkrét utasításainak tükrözniük kell a tanulás folyamatszemléletét is, külön kiemelve kell megfogalmazni az önértékeléshez kapcsolódó feladatokat. A saját munka folyamatos értékelése (reflexiója) komplex követelmény, ezért rendszeresen gyakorolni kell, folyamatosan jelen kell lennie a tanulásban. A közös tanulásra, az együttműködésre való felkészülés lehetőségét kell látnunk benne.

Irodalom

- Petneki Katalin: Portfólió a nyelvszakos tanárképzésben. Új Pedagógiai Szemle 2005/10 118–125. p.
Útmutató a portfólió készítéséhez. Magyar Nyelvészeti Tanszék. Szeged Összeállította: Sejtes Györgyi *Az anyanyelvtanítás módszertana kurzus* és Cs. Czachesz Erzsébet, Vidákovich Tibor, Zsolnai Anikó által kidolgozott általános elvek alapján
- Az oktatás és képzés célkitűzései, irányai és a közelmúltban végbement változások az Európai Unióban OM 2004/09.
- Gerd Bräuer: Schreiben als reflexive Praxis — Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio Freiburg 2000, 200 Seiten.
- Reinhard Donath: Englischunterricht in der Informationsgesellschaft.
- Portfolioarbeit in Finnland (Hannele Kara) http://www.englisch.schule.de/portfolio_finn.htm
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézet
- (1) <http://www.pedagogia-online.hu>
<http://www.pedagogia-online.hu/modules.php?name=PedLex>
- (2) Ábra: www.methodenpool.de/uki K. Klein: Die Portfolio Methode

Eine virtuelle REISE nach



MÜNCHEN

(**Aufgabenblatt** zur Anfertigung eines schriftlichen, digitalen Portfolios)

Datum: _____

Name: _____

Bevor du mit der Internetarbeit beginnst:

- *Beschreibe kurz deine deutschsprachigen Kenntnisse!*



- *Stell dich mit 5 Sätzen vor!*
- *Wähle die fünf wichtigsten Sätze einer Reise aus!*

Dein Thema: **MÜNCHEN**

- *Wähle nach eigenen Interessen von den unten aufgezählten Themen **drei** aus, die du allein und teilweise auch in Kleingruppen bearbeitest. Wenn du in Gruppen arbeitest wähle deine Partner aus!*
- **Photoalbum mit eigenem Text,**
- **Presseschau: Bekanntwerden mit einer deutschsprachigen Zeitung,**
<http://www.sueddeutsche.de/> <http://www.sendlingeranzeiger.de/>
- **Steckbrief / Porträt einer deutschsprachigen Person (Sportler, Sänger, Forscher, Komponist, Schriftsteller, Schauspieler, Künstler, Politiker usw.)**
- **Reiseroute, Unterkunft, Essen planen**
- **Aus der Geschichte der Stadt**
- **eigener Vorschlag zum Thema. (zB.:Studieren)**

Web-Seiten

www.muenchen.de

<http://www.muenchen.de/home/82221/stadtplan.html>

<http://www.taxibus-muenchen.de/Stadtgeschichte/stadtgeschichte.html>

www.uni-muenchen.de/

www.tu-muenchen.de/

<http://www.munichtoday.de/>

http://www.entdecke-muenchen.info/d_sightseeing.htm

www.bayern-im-web.de

http://www.muenchen.de/Tourismus/Junges_Reisen/Unterkunft/79853/index.html

<http://www.munichtoday.de/>

www.br-online.de/

Was du herausfinden möchtest:

- *Setze dir **Ziele** für die Arbeiten, (inhaltlich, arbeitstechnisch, methodisch). (Beschreibe die gesetzten Ziele höchstens in zehn Sätzen!)*

Deine Startadresse:

- *Mache dir hier Notizen, **wie** du deine Materialien **ausgewählt** hast!*



Nach der Internetarbeit

Dies hast du herausgefunden:

- *Veranschauliche die einzelnen Themen (in World oder in Web-Seiten), du kannst beliebig deine Themen*

mit Bildern, Photos, Texten, Karten aber auch mit Videoaufnahmen bereichern.

Beschreibe kurz die Methoden, mit denen du die Sammlungen angefertigt hast. (Vorteile, Nachteile)

Hier hast du deine Informationen gefunden:

http://

Hier hast du sie abgespeichert:

Das wirst du zu Hause machen :

- *Beurteile deine Arbeiten mit Note*
- *Wähle deine beste Arbeit aus !*
- *Beurteile deine sprachliche Entwicklung nach den Bewertungskriterien!*
- **Bewerte deine Arbeit insgesamt (kurz)**

Diese neuen Wörter wirst du lernen:

- *Sammle die neuen Wörter und Ausdrücke, die du gelernt hast.*

Wörterbücher: <http://www.goethe.de/dll/mat/wob/lks/deindex.htm>

<http://szotar.sztaki.hu/nemet-magyar>

2. sz. melléklet **AUFGABENBLATT**

GEBRAUCH DER TEMPUSFORMEN

(**Aufgabenblatt** zur Anfertigung eines schriftlichen digitalen Portfolios)

Datum: _____

Name: _____

**Bevor Sie mit der Internetarbeit
beginnen:**

- *Beschreiben Sie kurz Ihre
deutschsprachigen
Kenntnisse!*
- *Stellen Sie sich mit 5 Sätzen vor!*
- *Wählen sie fünf wichtige Sätze zu dem
Thema aus!*



Ihr Thema: Gebrauch der Tempusformen

- *Sie sollen zwei Aufgaben anfertigen!*
 - 1. Gebrauch der Tempusformen (möglichst übergreifend, aus dem Gesichtspunkt des Lehrers)
 - 2. Bitte erarbeiten Sie das Thema für die Schüler der 6. Klasse und planen Sie dafür ein kleines (oder größeres) Unterrichtsprojekt. Machen Sie sich zwi-
schendurch Notizen.

Einige Web-Seiten dazu

<http://194.68.97.106/learnetz/>

<http://www.goethe.de/dll/mat/auf/lks/deindex.htm>

<http://194.68.97.106/learnetz/>

<http://www.langenscheidt.de/>

<http://www.deutsch-online.com/modules.php?op=modload&name=News&file=index>

[http://www.deutsch-online.com/modules.php?op=modload&name=NS-
ezcms&file=index&menu=1&page_id=4](http://www.deutsch-online.com/modules.php?op=modload&name=NS-
ezcms&file=index&menu=1&page_id=4)

<http://www.udoklinger.de/Grammatik/inhalt.htm>

deutsch-online.com 

und sie können natürlich weitere Web-Seiten aufsuchen wie zB. google.de

Was Sie herausfinden möchten:

- *Setzen Sie sich Ziele für die Arbeiten, (inhaltlich, arbeitstechnisch, methodisch). (Beschreiben Sie die gesetzten Ziele höchstens in zehn Sätzen!)*

Ihre Startadresse:

- *Machen Sie sich hier Notizen, wie Sie Ihre Materialien ausgewählt haben!*



Nach der Internetarbeit

Dies haben Sie herausgefunden:

- *Veranschaulichen Sie die einzelnen Themen (in World oder in Web-Seiten), Sie können beliebig Ihre Themen mit Bildern, Photos, Texten, Karten aber auch mit Videoaufnahmen bereichern.*

In der Mappe

- ***Beschreiben Sie kurz die Methoden, mit denen Sie die Sammlungen angefertigt haben. (Vorteile, Nachteile)***

Hier haben Sie Ihre Informationen gefunden: <http://>

Hier haben Sie sie abgespeichert: <http://>

Das werden Sie noch zu Hause machen :

- *Beurteilen Sie Ihre Arbeiten mit Note*
- *Wählen Sie die bessere Arbeit aus !*
- *Beurteilen Sie Ihre sprachliche Entwicklung nach den Bewertungskriterien!*

- ***Bewerten Sie Ihre Arbeit insgesamt (kurz)***

Diese neuen Wörter werden Sie lernen:

- *Sammeln Sie die neuen Wörter und Ausdrücke, die Sie gelernt haben.*

Wörterbücher: <http://www.goethe.de/dll/mat/wob/lks/deindex.htm>
<http://szotar.sztki.hu/nemet-magyar>

Zusammenfassend: Während der Anfertigung eines Portfolios sollen die folgenden Aufgaben beachtet werden:

- Reflektieren über die eigenen Sprachkenntnisse
- Ziele setzen (schriftlich formulieren)
- Zur Auswahl der Materialien Notizen machen
- Methoden der Bearbeitung beurteilen
- Die Arbeiten im einzelnen und insgesamt bewerten
- Die sprachliche Entwicklung nach den Bewertungskriterien beurteilen

Bewertungskriterien für die Arbeiten:

1. Inhaltliche Korrektheit, grammatische Korrektheit, Veranschaulichung des Themas (nach Möglichkeit, Überschaubare Seiten, weiterführende Web-Seiten aufgezählt.
2. Inhaltliche Korrektheit, grammatische Korrektheit, Veranschaulichung des Themas (nach Möglichkeit, Überschaubare Seiten, weiterführende Web-Seiten aufgezählt.

Bewertungskriterien für die sprachliche Entwicklung:

Neue Kenntnisse: *Wortschatz, neue Fachausdrücke zur Grammatik, grammatische Kenntnisse, neue grammatische Regeln für den Satzbau, schriftlicher Ausdruck in einem Grammatikthema.*

Präsentation mündlich: Die Webportfolios werden in der letzten Stunde vor der Studentengruppe präsentiert und mündlich zusammengefasst, damit die mündlichen Sprechfertigkeiten der Studenten auch entwickelt werden. Wörtersammlungen werden gegenseitig ausgehändigt. Eventuell Bewertung der Präsentationen. Evaluation der Methode.

Reflexionen

Konkrete Aufgaben

3. sz. melléklet

Bewertungskriterien und –Stufen zur sprachlichen Entwicklung

nach Hannele Kara (Normalschule Jyväskylä)

In: Gesprächskultur im Klassenzimmer. Ein Unterrichtsversuch anhand von Portfolioarbeiten
1998

AUSSPRACHE

3	2	1
Deine Sprache ist angenehm zu hören und leicht zu verstehen. Größtenteils kannst du richtig artikulieren und du strebst schon nach der deutschen Intonation.	Aussprache und Intonation enthalten zeitweise solche Mängel, dass sie das Verstehen deiner Rede beeinträchtigen können. Deine Aussprache enthält noch finnische Charakterzüge.	In deiner Rede sind noch lange Pausen und Artikulationsfehler zu hören, die das Verstehen beeinträchtigt. Deine Aussprache hat starke Interferenzen mit der Muttersprache.

WORTSCHATZ

Dein Wortschatz ist umfangreich und ziemlich vielseitig. Einer falschen Wortwahl gegenüber kannst du dich natürlich verhalten und in Gesprächssituationen kommst du schon gut zurecht.	Den zentralen Wortschatz beherrschst du im Allgemeinen ganz gut. In einigen Situationen kann deine Wortwahl die Diskussion einschränken oder erschweren.	Dein Wortschatz ist knapp und er schränkt deine sprachlichen Gedanken stark ein. Du brauchst noch Hilfe von deinem Gesprächspartner, um alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen.
--	--	--

GRAMMATIK

Im Allgemeinen beherrschst du die Grammatikstrukturen gut, nur in komplizierten Zusammenhängen kann die Grundgrammatik ab und zu problematisch für dich sein.	Die üblichen Grammatikstrukturen beherrschst du ziemlich gut und kannst schon längere Sätze mit Nebensätzen bilden. In deiner Rede tauchen noch einige gelegentliche Grammatikfehler auf.	Du kannst schon verständliche kurze Sätze produzieren, obwohl in den Grundstrukturen noch systematische Fehler auftauchen können. Du stützt dich noch oft auf die Strukturen anderer Sprachen, die du beherrschst.
---	---	--

FLÜSSIGKEIT

Du bist schon fähig, dich frei auszudrücken und du kannst mit Schwierigkeiten fließend umgehen. In längeren und komplizierteren Ausdrücken zögerst du noch gelegentlich.	Hin und wieder kommunizierst du schon recht fließend, obwohl Pausen hinsichtlich der Grammatik, des Wortschatzes und des Korrigierens noch wesentlich für dein Sprechen sind.	Du kommunizierst noch langsam und das Verstehen deiner Sprache verlangt vom Hörer Gewöhnung. In deiner Rede erscheinen noch lange Pausen, in denen du nach Ausdrücken suchst.
--	---	---

GESPRÄCHSBEHERRSCHUNG

Du bist fähig, deine Gedanken auf angemessene Weise auszudrücken und an der alltäglichen Diskussion ungezwungen teilzunehmen. Du verstehst das Sprechen in normalem Tempo und reagierst schon gewandt.	Ab und zu kommunizierst du in alltäglichen Situationen schon recht fließend: du kannst das Gespräch beginnen, ums Wort bitten und das Gespräch beenden, wenn es nötig ist. Du hast Interesse an dem, was du gehört hast.	Du hast noch Schwierigkeiten, normales Sprechen in alltäglichen Situationen zu verstehen und du reagierst sehr langsam. Das Aufrechterhalten eines Gesprächs bereitet noch Schwierigkeiten und das Interesse am Gesprächspartner ist zu gering.
--	--	---

ANGEMESSENHEIT DER SPRACHE ZUR SITUATION

Du gebrauchst fast immer eine die Situation treffende, natürliche und höfliche Sprache. Du kennst auch schon solche kulturellen Erscheinungen, die typisch für die Zielsprache sind.	Du kannst schon ziemlich gut eine zur Situation passende, normgerechte Sprache gebrauchen und die Höflichkeitsformen wählst du im Allgemeinen auch richtig. Das Erkennen der kulturellen Unterschiede gelingt dir recht gut.	In einer bestimmten Situation verlangten Sprachbeherrschung und bei der Höflichkeit gibt es Mängel. Die kulturgebundene Kommunikationsart bereitet dir noch etwas Schwierigkeiten.
--	--	--

KÉRDŐFRÁZIS-KAPCSOLATOK¹ TÖBBSZÖRÖS KÉRDÉSEKBEN

NAGY GIZELLA MÁRIA

1. Bevezetés

A tanulmány célja a többszörös kérdésekben található kérdőszavak csoportként, azaz klaszterként való elemzése. A Klaszter Elv lényege, hogy egyes nyelvekben az egy adott funkcionális fejhez történő többszörös kiemelést nem úgy tekintjük, mintha a mozgó frázisok egyenként mozognának, hanem mintha egy csoportot, „klasztert”, képeznének, és együtt, egy komplex elemként mozognának a funkcionális fejhez. Bemutatom, hogy több szempontból is előnyös feltételeznünk fráziscsoportok létezését: a többszörös kérdő mondatok nyelvek közötti szerkezeti különbségei visszavezethetők erre az elvre és több, eddig problematikusnak tartott jelenség magyarázható vele. Egyrészt nem kell többszörös pozíciókat feltételeznünk, pl. több CP-specifikátorpozíciót, mint Boskovic (1999) elemzésében; másrészt a kérdőszavak egy csoporton belüli több lehetséges pozíciója is levezethető lesz.

Az elemzésben a Minimalista Programot (Chomsky 1995) használom elméleti keretként. Ez alapján abból indulok ki, hogy (i) a szerkezet elemei gyenge, ill. erős nyelvtani-funkcionális, ill. szemantikai jegyeket hordoznak; (ii) minden mozgatót valamilyen funkcionális jegy ellenőrzésének szükségszerűsége vált ki.

2. A Klaszter elv és a klaszterképződésben részt vevő jegyek

Ebben a részben a bemutatom az elemzés alapjául szolgáló Klaszter elvet Sabel és Wolfgang (2001) alapján, és a specifikusan kérdőfrázis-kapcsolatokra megfogalmazott Kérdőfrázis-klaszter elvet.

(1) *Klaszter elv* („The Cluster Hypothesis”, Sabel és Wolfgang (2001))

Egy F jegy, amit K funkcionális fej vonz, maga is vonzza a hasonló F jegyeket.

(2) *Kérdőfrázis-klaszter elv* („The Wh-Cluster Hypothesis” Grewendorf (2001))

A kérdőfrázis egy meghatározott jegye ellenőrizheti más kérdőfrázisok jegyeit.

¹ Siptár (pl. Új magyar nyelvtan, 1998) a „mássalhangzó-kapcsolat”, ill. „mássalhangzó-csoport” kifejezéseket használja mint az angol „consonant cluster” magyar formáit. Mivel a magyar generatív szintaxisban a „csoport” szót „phrase” értelemben használják általánosan, így a félreértések elkerülése végett inkább „kapcsolat”-nak és „klaszter”-nek nevezem az angol „cluster”-eket.

A fentiekből kiderül, hogy a kérdőszó-kapcsolatok létrejöttének oka, hogy egy adott elem, amelyet egy felsőbb funkcionális kategória vonz, maga is vonzhat más elemeket, amelyek azonos jeggyel rendelkeznek. Ezt a viszonyt a következőképpen definiálhatjuk:

(3) *Vonzás*

K vonzza F-et, ha F az a legközelebbi jegy, amely ellenőrzési kapcsolatba tud lépni K-val.

(Sabel és Wolfgang 2001: 533)

Miután a helyi vonzás eredményeként a frázisokból klaszter alakul ki, egy elemként mozognak tovább az azonos jegyet tartalmazó funkcionális fejhez.

2.1. A kapcsolatképződés okozói: a releváns jegyek

Mivel a mozgás csak a legvégső esetben jön létre („Last Resort operation”), a felszínen is látható klaszterképződéssel csak akkor találkozunk, ha ezt erős jegyek váltják ki. Továbbá mind a célpontként szolgáló funkcionális fejnek, mind a mozgó frázisoknak tartalmazniuk kell a jegyet azért, hogy klaszterképződés és további felfelé mozgás is bekövetkezzen.

A klaszterképződés oka nincs részletesen kifejtve Sabel és Wolfgang (2001) elemzésében; Grewendorf (2001) részletesebben foglalkozik ezzel, kifejezetten kérdő-klaszterekkel kapcsolatban. Az egyik fontos kérdés az, mi történik az azonos jegyekkel a klaszterképződés során: ha a vonzás kölcsönös jegytörlést eredményezne — mint funkcionális kategóriához történő mozgás esetén —, akkor semmi oka nem lenne a klaszternek tovább mozogni. Az utolsó lépést, a funkcionális kérdő fejhez történő mozgást a csoport elemei együtt teszik meg: tehát ekkor még kell lennie ellenőrizendő jegyeknek a csoportban, amelyek azonosak a funkcionális fej jegyeivel.

Grewendorf (2001) ennek a problémának a megoldására dolgozta ki a kérdő frázisok jegyösszetételét, amely lehetővé teszi számukra, hogy egyszerre vonzást kifejtő és vonzott elemek is legyenek. Megfigyelték, hogy klaszterformáló nyelvekben a kérdő szavak nem inherens kvantorok, mert például morfológiai változataik határozatlan névmásokként is használhatók. Ez arra enged következtetni, hogy nem rendelkeznek inherensen operátor-jellemzőkkel, hanem egy DP (determinátorfrázis) részei, amelynek feje egy kérdő operátor (4). Ez a kérdőfrázison belüli operátorpozíció képes más kérdőszavakat vonzani, ezért lehet mozgás célpontja.

(4) [_{DP} **Q_{op}** [_{D'} kérdőfrázis]]
 [+Q] [+wh]

A releváns jegyek elhelyezkedése a következő: az operátor fej az értelmezhetetlen [+Q] jegyet tartalmazza. A kérdőszó [+w] jeggyel rendelkezik, amelyet a Q jegy vonz, és amely a Q jeggyel történő ellenőrzés után törlődik. Továbbá a funkcionális C fej szintén értelmezhetetlen Q -t hordoz: a mozgatas utolsó lépéseként a kérdőfrázis Q jegye a C fej Q jegyéhez mozog, és ellenőrzés után törlődnek.

Egy kivétel létezik a kérdőfrázisok jegyellenőrzési tulajdonságaihoz kapcsolódóan: nem referáló kérdőfrázisok (*miért, hogyan*), amelyek nem argumentum szerepűek a mondatban, nem képesek vonzani alsóbb kérdő frázisokat, mert nem rendelkeznek Q operátorral. Fontos különbséget tennünk referáló és nem referáló kérdő frázisok között. A referáló kérdőfrázisok (vonzatok: *ki(t)*, *mi(t)* és bővítmények: *hol*, *mikor* stb.) tartalmazzák a fent említett operátort, ezáltal képesek magukhoz vonzani alsóbb kérdő frázisokat. A nem referáló kérdőszavak, mivel nem tartalmaznak operátor-fejet, nem vonzhatnak magukhoz más kérdőfrázisokat, így csak vonzott elemként viselkedhetnek; emiatt a kérdő klaszter képződésének alapfeltétele egy referáló kérdőszó jelenléte a szerkezetben. Ez a feltevés azt jósolja, hogy az argumentum szerepű kérdő frázisok megelőzik a nem referálókat egy klaszterben, illetve hogy ha két nem-referáló kérdőfrázis fordul elő egy tagmondaton belül, a szerkezet nyelvtanilag biztosan helytelen lesz.

3. A klaszterképződés

A klaszterképződés szempontjából a nyelvek parametrikusan különböznek, azaz nem minden nyelvben lehetséges. Sabel és Wolfgang (2001) alapján a bolgárban a felszíni szerkezetben látható kérdőklaszterek vannak, a japánban láthatatlan kérdőszó-mozgatas és emiatt láthatatlan klaszterek, míg a malagasy nyelvben fókuszkapcsolatok képződhetnek.

Az angolt, Grewendorf (2001) alapján, olyan nyelvnek tekintjük, amelyben nincs klaszterképződés, míg a németben igen. Annak ellenére, hogy a felszíni szerkezetben csak egyszeres kérdőszó-mozgatas tapasztalható — mint pl. az angolban —, egyes jelenségek azt mutatják, hogy mégis beszélhetünk kérdőklaszter-képződésről, ami látható és láthatatlan lépésekből áll, az azt kiváltó jegy erős vagy gyenge jellegétől függően.

A német kérdőszavak egyes morfológiai jellemzői is a klaszterképzés lehetőségét mutatják. A német kérdőszavaknak lehet határozatlan jelentése, azaz szerepelhetnek határozatlan névmásként is, ami azt sugallja, hogy önmagukban nem kvantorok, nem rendelkeznek az ehhez szükséges operátorjeggyel.

- (5) Gestern hat *wer* seinen Mantel vergessen.
 tegnap segédige (s.i.) valaki a kabátját elfelejtette
- (6) Gestern hat Peter *wen* überfahren.
 tegnap s.i. Péter valakit elütött

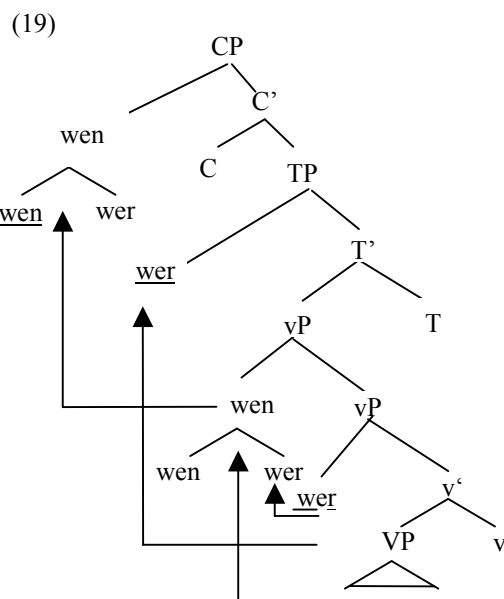
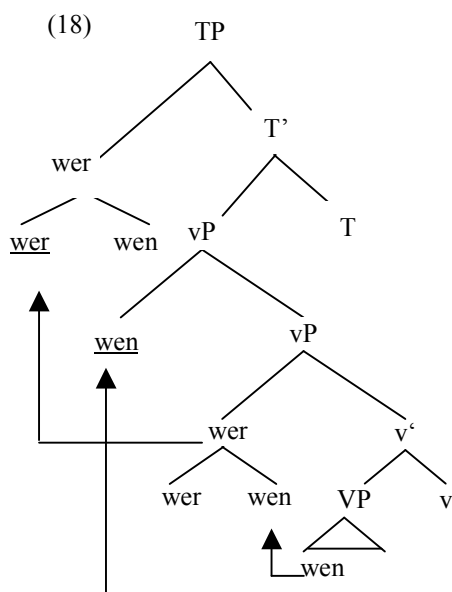
Az angolban a kérdőszavak inherensen operátorok, ez abból is látszik, hogy nincs határozatlan jelentésű olvasatuk. Emiatt nem lesz lehetséges a klaszterképződés.

A következőkben az angol és a német szerkezeti különbségeit vizsgálom, és azt a feltevést, miszerint ezek oka a klaszterképző tulajdonságaik eltérése. Két érvre térek rá részletesen, az elsőt Grewendorf (2001) is megemlíti.

3.1. Szuperioritási jelenségek

Ismert tény, hogy rövidtávú superioritási jelenségek, azaz egy tagmondaton belüli hatások, nem észlelhetők a németben: nem találunk alany-tárgy aszimmetriát német kérdő mondatokban, míg az angolban igen.

- (7) *wer* liebt *wen* *who* loves *who*
 ki szeret kit ki szeret kit
- (8) *wen* liebt *wer* **who* does *who* love
 kit szeret ki kit s.i. ki szeret



A német szerkezetek kétféleképpen képződhetnek, ez magyarázza a kétféle lehetséges sorrendet. Az első esetben (9) a tárgyi kérdőszó kapcsolódik a magasabb alanyihoz, és együtt mozognak tovább, hogy esetjegyeiket ellenőrizzék. A második esetben (10) a tárgyi kérdőszó először egy alagnál magasabb pozícióba mozog, hogy ellenőrizze esetjegyét, ezután kapcsolódik hozzá az alanyi kérdőszó. Ez a két lehetséges klaszterképződési sorrend magyarázza a két mondat különböző szórendjét. A létrejövő szórend tehát attól függ, kapcsolódás vagy a tárgy-jegy ellenőrzése történik hamarabb.

Az angolban, ahogy feltettük, nem jön létre kérdőcsoport, így csak a CP-hez legközelebb levő kérdőszó, azaz az alanyi, mozoghat, a gazdaságosság elve szerint. A tárgyi kérdőszó nem mozoghat át az alanyi felett, így a tárgy-ige-alany sorrend nem lesz nyelvtanilag helyes.

3.2. Többszörös kérdések nem referáló bővítményekkel

A második érv amellet, hogy a német és az angol eltér a kapcsolatképző tulajdonságaikban, olyan kérdő mondatok sajátosságaiból vezethető le, amelyek egy kérdő argumentumot és egy kérdő bővítményt is tartalmaznak. Egyes szerkezetek nem formálhatók meg az angolban, a kapcsolatképzés hiánya miatt.

A különbség olyan többszörös kérdésekben mutatkozik, amelyek alany szerepű és bővítmény szerepű nem referáló kérdőfrázist tartalmaznak. A németben lehetségesek ilyen szerkezetek, lásd a példamondatot (11).

- (11) *Wer* wohnt *warum* in den ehemaligen Gasbehältern?
 ki lakik miért az egykori gáztartályokban

A szerkezet úgy jöhetett létre, hogy a nem referáló kérdőszó (*warum*) először hozzákapcsolódott az alanyi kérdőszóhoz, és ily módon hozzájutott az interpretációjához szükséges Q operátorhoz. Mivel a bővítményi kérdőszó jegyei ekkor már ellenőrződtek, nem mozog tovább láthatóan, csak az alanyi kérdőszó, hogy értelmezhetetlen Q jegyét ellenőrizze a CP projekcióban.

Az angolban azonban ilyen szerkezetek nem lehetségesek, sem alany-bővítmény, sem bővítmény-alany sorrenddel. Ennek oka, hogy nem képződött klaszter, így a nem referáló bővítmény nem asszociálódhat a kérdőszóként való értelmezéséhez szükséges Q operátorral (12a). Másrészt az alanyi kérdőszó közelebb van a CP-hez, így nem mozoghat át felette a bővítmény, ezért nem helyes a b. mondat.

- (12) a) **Who* lives *why* in the former gas containers?
 ki lakik miért az egykori gáztartályokban
 b) **Why* lives *who* in the former gas containers?
 miért lakik ki az egykori gáztartályokban

Más a helyzet tárgy és bővítményt szerepu kérdőszavak esetén: a német kérdés a fentiekhez hasonlóan nyelvtanilag helyes, és az angol megfelelője is levezethető, előremozgatott bővítménnyel:

- | | | | | | |
|------|------------|-------|-------|--------------|-------------|
| (13) | <i>Wen</i> | hat | Maria | <i>warum</i> | geküsst? |
| | kit | s. i. | Mária | miért | megcsókolt |
| (14) | <i>Why</i> | has | Mary | kissed | <i>who?</i> |
| | miért | s. i. | Mária | megcsókolt | kit |

A német mondatban a bővítmény kapcsolódott a tárgyhöz, ellenőrizte a jegyeit, és a tárgy mozgott láthatóan tovább a CP projekcióhoz. Itt tehát a nem referáló kérdőszó a referáló tárgyi kérdőszó Q operátorához tudott kapcsolódni, hogy megkapja kérdő értelmezését.

Amint feltételeztük, az angolban nem formálhatók kérdőszó-kapcsolatok. Ahhoz, hogy a nem referáló *why* Q operátorhoz jusson, a CP-be kell mozognia, mivel a C fej rendelkezik ezzel az absztrakt operátorral. Ebben az esetben ez lehetséges is volt, mivel a [Spec, CP] pozíció nem volt még elfoglalva—ellentétben a (12) mondatnál, ahol az alanyi kérdőszó elfoglalta ezt a szerkezeti helyet.

4. Többszörös kérdő mondatok a magyarban: klaszter-alapú megközelítés

4.1. Bizonyítékok a kérdőszó-kapcsolatok létezésére

Mivel a magyarban a felszíni szerkezetben többszörös kérdések esetén többszörös kérdőszó-mozgatás történik, rögtön megállapíthatnánk, hogy léteznek kérdőszó-klaszterek a nyelvben. Ezt a feltevést más jelenségek is alátámasztják.

A kérdőszavak morfológiai sajátosságainak tekintetében a magyar a klaszterképző nyelvekhez hasonlít. Mint már a német esetében említettem, ilyen nyelvekben a kérdőszavak határozatlan névmásként is használhatók, ami arra utal, hogy inherensen nem rendelkeznek kérdőoperátor jelleggel, míg pl. az angol kérdőszavak igen. A magyarban szintén találkozhatunk kérdőszavakkal, melyeket határozatlan jelentéssel használunk:

- (15) Van *mit* inni.
- (16) Nincs *mit* mondani.
- (17) Van *kivel* beszélgetnem.

Továbbá az is alátámasztja a kérdőszavak operátorának hiányát, hogy univerzális és egzisztenciális jelentéseket is kifejezhetnek (Lipták 2002:293), ha megfelelő előtaggal — *minden-* és *vala-* — látjuk el őket (18).

- (18) ki *mindenki* *valaki*
 mi *minden* *valami*
 hol *mindenhol* *valahol*

Az is tény, hogy a mondat eleji többszörös kérdőszó-kapcsolatot más elemek nem szakíthatják meg (19). Ez is arra enged következtetni, hogy a kérdőszavak csoportot, klasztert alkotnak, amelyből más jellegű konstituensek ki vannak zárva.

- (19) * *Ki is mikor* utazott el?

* *Hova ő mikor* utazott el?

Miután bemutattam, hogy a magyar is a kérdőfrázis-kapcsolatot formáló nyelvek közé tartozik, a következő részekben arról lesz szó, milyen előnyökkel szolgál ez a feltevés a többszörös kérdő mondatok elemzése szempontjából.

4.2. A magyar többszörös kérdések klaszter-alapú elemzése

Általánosan elfogadott tény, hogy a magyarban a kérdőszavak nem a [Spec, CP] pozícióba mozognak, hanem egy az alatt található helyre. Erre utal, hogy a kérdőszavakat megelőzhetik a topikok (20) és a kötőszavak is alárendelő szerkezetekben (21).

- (20) Péternek *ki* adta oda az ajándékot?
 Topik kérdőszó

- (21) [Azt kérdezte], hogy Mari *kivel* ment tegnap moziba.
 kötőszó topik kérdőszó

Disztribúciós érvek és az igekötő elhelyezkedése alapján megállapítható, hogy a kérdőszavak a fókuszcsoport specifikátor pozíciójában landolnak [Spec, FokP], és a felszínen nem mozognak tovább a [Spec, CP]-be. Tehát elmondható, hogy a magyarban a többszörös kérdőszó-mozgatás valójában egy kérdő klaszter mozgatása fókuszpozícióba. Így a magyar mondatszerkezet következő szerkezeti felépítését veszem az elemzés alapjául:

[_{CP} Spec C [_{TopicP} XP_{Top} [+Top] [_{FocusP} XP_{Foc} [+Foc] [_{VP} V XP*]]]. (Nagy 2003: 32)

4. 2. A magyar kérdőfrázisok jegyszerkezete

A fentiekből következik, hogy a magyar kérdőszavak jegyei valamelyest eltérnek a többi klaszterképző nyelvtől, mivel más szerkezeti pozícióba mozognak. Az bizto-

san állítható, hogy nekik is külső operátorfejjel rendelkező frázisoknak, DP-nek kell lenniük, hiszen ez a csoportképződés alapja. Mivel nem történik a felszínen látható CP-be mozgatás, a kérdőszó-kiemelést kiváltó jegynek gyengének kell lennie a C fejen. Tehát a Q jegy tipológiája alapján (22), amelyet Grewendorf (2001: 105) állított fel, a magyar olyan nyelvtípusba tartozik, amelynél a kérdőfrázisok Q jegye erős, de a C-ben levő operátorjegy gyenge.

(22)	<u>Q jegy C-ben</u>	<u>Q-jegy D-ben</u>
bolgár:	erős	erős
japán:	gyenge	gyenge
német:	erős	gyenge
(magyar:	gyenge	erős)

Ez magyarázza, hogy, bár csoportképződés történik, de a csoport végleges pozíciója egy CP alatti hely lesz. Közelebbről megvizsgálva a tipológiát, világossá válik azonban, hogy a helyzet ennél bonyolultabb. Ha valóban csak a kérdőszavak hordoznák az erős jegyet, akkor a klaszter mozgása megállna azon a ponton, amikor az utolsó elem is kapcsolódik hozzá, amikor eléri a legmagasabb kérdőszót, azaz valahol a VP-n belül. Itt már az összes erős jegy ellenőrizhető lenne, nem motiválna semmi a továbbmozgásra. Azonban a valóságban nem ez történik: a klaszter megformálódása után egy magasabb szerkezeti helyre, VP-kívülre emelkedik a csoport: ez természetesen arra utal, hogy egy magasabban levő szerkezeti fej rendelkezik olyan erős jeggyel, ami kiváltja ezt az utolsó lépést.

Mint már említettem az előző részben, a kérdőszavak a felszíni szerkezetben a fókuszpozícióban helyezkednek el, tehát ez arra utal, hogy a fókuszjegy is szerepet játszik mozgásukban. Ezért felteszem, párhuzamban a D-fejet tartalmazó kérdőfrázisok Grewendorf-féle elemzésével, hogy a magyar kérdőfrázisok DP-k, amelyek erős Q-jegyet tartalmazó D fejjel rendelkeznek, amely a szemantikai komponens számára értelmezhetetlen, ezért más kérdőfrázisokat vonzanak, hogy ezt a jegyüket ellenőrizzék. A másik jegy, amelyik itt szerepet játszik, a Fókusz fej erős, értelmezhetetlen [+fókusz] jegye, amely vonzza a kérdőfrázis-kapcsolatot. Vonzásról természetesen csak akkor beszélhetünk, ha a vonzást kifejtő és a vonzott elem rendelkezik legalább egy megegyező jeggyel: tehát a kérdőfrázisoknak is tartalmazniuk kell a [+fókusz] jegyet, amit a funkcionális fókuszfej vonzani tud. Ezt a tényt, hogy a kérdőfrázisok fókuszjegyet tartalmazhatnak, szakirodalmi példák támasztják alá, pl. Karimi (2000).

Természetesen a látható fókuszmozgatás után a kérdőszó-klaszter láthatatlanul a CP-be mozog, a gyenge Q jegy ellenőrzése céljából.

4.3. A kiemelt kérdőfrázisok sorrendje

Bemutattam, hogy a kérdőfrázisok különböző lehetséges sorrendjeinek levezetése nem kivételes, és könnyen elérhető a Kérdőszó-klaszter elv felhasználásával. Általánosan elfogadott tény, hogy a kérdő argumentumok szórendje szabad a magyarban, különféle sorrendben generálódhatnak az argumentumok a VP-n belül (É. Kiss 1995: 237). Ebből fakadóan a kiemelt kérdőszavak sorrendje is nagy variációt mutat.

Mint már láttuk, a nem referáló kérdő bővítmények különböznek a többi kérdőfrázistól klaszterképzési tulajdonságaikat illetően. Mivel nincs bennük kvantor-elem, más kérdőszavak nem kapcsolódhatnak hozzájuk, nekik viszont kötelező egy interrogatív operátorhoz csatlakozniuk. Ebből következik, hogy nem referáló kérdőszavak nem állhatnak első elemként egy klaszterben, és egynél több ilyen elem nem lehet jelen egy szerkezetben belül.

A fenti következtetéseket a magyar adatok is alátámasztják. Mint a (23)-(26) példák mutatják, hogy a mondat elejére mozgatott, argumentum szerepű és referáló bővítmény szerepű kérdőszavak szórendje szabad, az elemek a szabadon generált alapsorrendjének megfelelően. Mivel úgy érveltünk, hogy mindegyik rendelkezik operátorfejjel, bármilyen sorrendben csatlakozhatnak egymáshoz.

(23) *Ki hova* utazott?

(24) *Hova ki* utazott?

(25) *Ki kivel hova* utazott?

(26) *Ki hova kivel* utazott?

Ahogy a kérdő klaszterek elvéből következik, nem referáló kérdőszó nem előzhet meg referáló jelentésűt: emiatt lesz (28) és (30) nyelvtanilag helytelen.

(27) *Mit miért* vettél?

(28) **Miért mit* vettél?

(29) *Ki hogyan* rajzolt macskát?

(30) **Hogyan ki* rajzolt macskát?

Ezt így is várnánk: a klaszter (28) és (30) esetén csak úgy alakulhatott ki, hogy az argumentum kérdőszó csatlakozott a nem referáló kérdőszóhoz. Ez azonban nem lehetséges operáció rendszerünkben.

Szintén a klaszterek tulajdonságaiból következik, hogy két nem referáló kérdőszó egy mondaton belül csak helytelen szerkezethez vezethet. Mivel egyikük sem tud a másikhoz kapcsolódni, nem képesek csoportképzésre, és nem asszociálódnak a megfelelő operátorfejjel. Ez a következtetésünk is helyesnek bizonyul a magyar adatok alapján:

- (31) **Miért hogyan* javítottad meg Béla autóját?
(32) **Hogyan miért* javítottad meg Béla autóját?

5. Konklúzió

A tanulmány célja egyrészt a kérdőfrázis-klaszterek bemutatása és annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy a német és angol kérdő mondatok alapján kidolgozott Kérdőfrázis-klaszter elv használható-e magyar többszörös kérdőmondatok elemzésére, és ha igen, milyen előnyökkel jár. Ezzel a feltevéssel (i) megmagyarázható, hogy többszörös kérdésekben miért lehetséges többféle kérdőfrázis-sorrend; (ii) kizárhatók a nem lehetséges kérdőfrázis-sorrendek; ezenkívül (iii) bemutatatható, hogy miért látható magyar többszörös kérdések felszíni szerkezetében az egész kérdőfrázis-kapcsolat kiemelt pozícióban, míg pl. a németben csak láthatatlan klaszterekről beszélhetünk. Az elmélet másik előnye, hogy ha feltesszük, hogy a VP-ben képződött kérdőfrázis-kapcsolat egy elemként viselkedik, feloldható az az ellentmondás, miszerint többszörös kérdőszó-mozgatás lehetséges, de többszörös fókuszmozgatás nem, bár mindkettő célpontja a [Spec, FP] pozíció.

Irodalom

- Boskovic, Zeljko (1999) On multiple feature checking. In: David Samuel Epstein, Norbert Hornstein (eds) *Working Minimalism*. Massachusetts: MIT Press. 161-188.
- Chomsky, Noam (1995): The Minimalist Program. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grewendorf, Günther (2001): Multiple wh-fronting. *Linguistic Inquiry* 23. 87-122.
- Lipták, Anikó (2002) On the syntax of wh-items in Hungarian. *Glott International*, Vol. 6, No. 9/10, November/December 2002. 293-301.
- É. Kiss, Katalin (1995) NP movement, operator movement and scrambling in Hungarian. In É. Kiss Katalin (ed.) *Discourse Configurational Languages*. Oxford University Press. 207-244.
- Grimshaw, Jane (2001) Optimal clitic positions and the Lexicon in Romance clitic clusters. In Geraldine Legendre, Jane Grimshaw, Sten Vikner (eds.) *Optimality-theoretic Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 205-240.
- Karimi, Simin (2000): Is scrambling as strange as we think it is? University of Arisona <<http://www.indiana.edu>>
- Nagy, Gizella (2003) Konstituenz und Serialisierung im Deutschen und Ungarischen. Die Struktur von w-Fragesätzen. ELTE, MA Thesis.
- Pesetsky, David (1987) Wh-in-situ: movement and unselective binding. In: Eric J. Reuland, lice G.B. ter Meulen (eds.) *The Representation of (In)definiteness*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 98-130.
- Richards, Norvin (1999) Featural cyclicity and the ordering of multiple specifiers. In: David Epstein, Norbert Hornstein (eds.) *Working Minimalism*. Massachusetts: MIT Press.
- Sabel, Joachim, Johann Wolfgang (2001) Deriving multiple head and phrasal movement: the Cluster Hypothesis. *Linguistic Inquiry* 23. 532-545.

A kötet szerzői

Dr. Bagi Éva tanszékvezető főiskolai tanár, kandidátus (CSc)
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen

Bajner Mária PhD tanszékvezető főiskolai docens
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Szekszárd Idegen Nyelvi
Tanszék és Lektorátus

Dankóné Kovács Réka főiskolai docens
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen

Dr. Gorjánác Zsivkó főiskolai docens
Eötvös József Főiskola Nemzetiségi Tanszék, Baja

Kézi Erzsébet PhD
Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak

Klein Ágnes PhD főiskolai docens
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Szekszárd Idegen Nyelvi
Tanszék és Lektorátus

Kovács Judit PhD MEd főiskolai docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék angol nyelvi szakcsoport

Lipócziné dr. Csabai Sarolta intézetvezető főiskolai tanár
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Kar Idegen Nyelvi Intézet
Kari tudományos és nemzetközi főigazgató-helyettes

Márkus Éva PhD főiskolai docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék német nyelvi szakcsoport

Molnárné Batári Ilona vendégoktató
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék német nyelvi szakcsoport

Nagy Gizella Mária PhD-hallgató — óraadó
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék német nyelvi szakcsoport

Palláné Szénási Magdolna főiskolai adjunktus
Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi
Tanszék - Lektorátus

Petőcz Jánosné dr. tanszékvezető főiskolai tanár
Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegen Nyelvi Tanszék, Vác

Radvai Teréz főiskolai adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék német nyelvi szakcsoport

Szabóné dr. Daczi Margit főiskolai adjunktus
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Idegen Nyelvi Tanszék és
Lektorátus, Szekszárd

Szilágyi Magdolna főiskolai adjunktus
Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Tanítóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Győr

Szilágyiné dr. Hodossy Zsuzsanna tanszékvezető főiskolai docens
Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi
Tanszék – Lektorátus

Szuchy Gabriella főiskolai adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék angol nyelvi szakcsoport, csoportvezető

Trentinné Benkő Éva MEd főiskolai adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen
Nyelvi és Irodalmi Tanszék angol nyelvi szakcsoport

Újlakyné Szűcs Éva főiskolai docens,
Kecskeméti Tanítóképző Főiskolai Kar, Idegen Nyelvi Intézet