

## NYELVÉSZETI ÉS NYELVPOLITIKAI MEGJEGYZÉSEK

**A** NYELVPOLITIKA AZT IMPLIKÁLJA, HOGY egy adott történeli korszakban, a társadalomnak egy szektora – a mi földrajzi tájunkon ez a leggyakrabban a központi kormányzat – kialakít (s néha megfogalmaz) bizonyos prioritásokat a nyelvekkel kapcsolatban. Írásomban a saját szakmám szempontjából igyekszem hozzájárulni a nyelvpolitika aktuális kérdéseinek tisztázásához.

### Globalizáció és nyelvtudás

A kötet tervezői négy friss témára hívják fel a munkatársak figyelmét. Ezekre írásom elején kitérek; a későbbiek folyamán valószínűleg ismét előkerülnek valamilyen összefüggésben.

A *globalizáció* nem nyelvi folyamat, hanem olyan összetett jelenség, amelynek – gazdasági, információhálózati, illetve környezetvédelmi aspektusa mellett – kétségtelenül létezik oktatási aspektusa. A globalizáció nyelvi problematikája a fenti összefüggésekből vezethető le. A globalizáció nyelvi problematikájával kapcsolatos gyors válasz az angol nyelv világméretű elterjedése volna; ez azonban csak a globális rendszer felszínére vonatkozik. Egyelőre kétséges, hogyan volna levezethető egy még nem létező (csak kialakulóban levő) rendszerből a világ több ezer nyelvének a sorsa több száz országban. Inkább fordítva áll a helyzet. Azt kell vizsgálni, hogy milyen módon fognak egymással kommunikálni az emberek: egy családon belül, egy elsődleges (de nemcsak falusi) közösségben, egy vidéken, egy tartományban, egy államban, egy föderációban, egy földrészben, földrészek között, valamint bárhol, nem pontosan lokalizálható partnerrel. Ennek a témakörnek a megértéséhez olyan összetett modell megalapításának szükségességét érzem, amely az anyanyelvtől, a kétnyelvűség különböző formáján át a „lingua franca”-k és – különféle szintű hivatalossággal rendelkező – nyelvek együttes kezelését teszi lehetővé.

Mindjárt felmerül az a kérdés, hogy mi volna itt a teendő; nem elég-e, ha egyszerűen figyelemmel kísérjük a spontán folyamatokat (s esetleg extrapolációt hajtunk végre alternatív forgatókönyvekkel). Egyelőre nem lehet megválaszolni ezt a kérdést, mert a megbízható figyeléshez sem állnak rendelkezésre tiszta eszközök. Itt elsősorban arra gondolok, hogy a demográfiai leírások, a politika/igazgatás – és gyakran a

közoktatás – számára felhasznált nyelvvel, nyelvtudással kapcsolatos adatok korunk nyelvészeti követelményeit csak alig-alig elégítik ki: nem adnak számot arról, hogyan beszélnek az emberek ténylegesen. Ezek az adatok a nyelvnek az identitáshoz kapcsolódó funkcióját helyezik előtérbe. Ennek a fő oka az volt, hogy a megelőző évezredben egyre inkább a nyelvi identitásra épülő politikai struktúrák (nemzetállamok), illetve a velük kapcsolatos standardizált írott nyelvek monopolizálták a közfigyelmet. Ez a tematizálás egyébként összhangban volt a centralizációval, a klasszikus nagyhatalmi politikával és a gyarmatosítással.

Feltehető, hogy a globális funkciót ellátó intézmény-rendszeren és annak jelenlegi nyelvén a (nemzetközi) angolon kívül hosszú ideig megmarad a funkciója az olyan regionális szerepű nyelveknek, mint például a mi közép-európai régióinkban a német. Most egyébként de facto ez a helyzet Magyarországon. A félreértések elkerülésére mindjárt megemlítem, hogy egyéb nyelveknek is fontos szerepe lehet a globalizált világban; így például a francia nyelv – mint intézmény – egy történetileg és spirituálisan definiált régiónak, a „frankofón” világnak a regionális nyelve, amelynek egyéb aktuális funkciói – illetve hajdani funkcióinak maradványai – is vannak és hosszú ideig megmaradni látszanak (illetve saját fejlődési utat járhatnak be). Magyar szempontból elemezni kellene, természetesen, az orosz és az olaszt is, valamint a szomszédos nyelvek és magyarországi nemzetiségekkel leírható sajátos nyelvi térséget. A rétegzett nyelvi modellnek a többi szintjére, köztük az anyanyelvre később térek vissza.

## Az EU nyelvi problematikája

A jelenlegi – 15 tagállamból álló – Európai Uniónak voltaképpen nincs saját nyelvpolitikája. Intézményeinek három munkanyelve van (az angol, francia és a német); s valamennyi ország központi hivatalos (standardizált) nyelve egyúttal az EU-nak is olyan hivatalos nyelve, amelyre minden hivatalos dokumentumot le kell fordítani. Ez az Európa még a „hazák Európája” (franciául: „Europe de patries”). Ennélfogva EU jelenleg 15 országot jelent; azok centripetális nyelvi-kommunikációs rendszerét. A 15 EU ország 11 EU-nyelvet jelent: a luxemburgi és az ír esetében nincs igény a nemzetközi használatra; Belgium három nyelve – a nederlandi, a francia és a német – más országok nyelveként is szerepel; Németország és Ausztria hivatalos nyelve egybeesik.

A 11 nyelv összekapcsolása sziszifuszi fordítási és tolmácsolási tevékenység folyamatos szervezését teszi szükségessé. Az EU-t egyelőre fordítók, tolmácsok (és többnyelvű diplomaták) tartják össze. A fordítók egységes munkáját az EU egységes terminológiája biztosítja, amelyben az egyes terminusoknak minden nyelvben egyértelmű a megfelelése. (Az EU terminológiai konvencióján belül egyedül a németben tolerálnak minimális számú osztrák nyelvi/terminológiai változatot.) A terminológiai rendszer mélyén egy EU-szemantikai háló van kialakulóban: ez folytatja, illetve megerősíti az igazgatásban, a tudományban és a gazdaságban történetileg kialakult három nyelvű (brit angol-francia-német) ekvivalencia-hagyományokat, végső soron a görög-latin kultúra elemeiből kiépült közös európai mentalitást.

Az európai szabályok és intézmények voltaképpen kedveznek az egyes országok nyelvi kisebbségeinek; nemcsak „védelmüket”, hanem összegezésüket és fejlesztésü-

ket is feladatuknak tekintik. A kisebbségek emberi jogainak, köztük nyelvi jogainak az ügye több európai szervezetben, elsősorban a konfliktusok megelőzésével foglalkozó EBESZ-ben napirenden van.

Az egyes országok többségi nyelveinek ügye viszont egyáltalában nem tartozik az EU által figyelt jelenségek körébe. Közvetve azonban minden egyes európai nyelvre kihatással lesz a fordítás révén érvényesülő európai terminológiai szabványosítás. Emellett az elektronikus eszközöknek (az internetnek és a televízióknak) feltehetően lesznek nyelvi hatása is. Megfigyelhető egy európai „diskurzus” kialakulása.

A közeljövőben kibővülő EU kénytelen megőrizni alapstruktúráit. Aligha hihető azonban, hogy az volna egy ilyen szervezet feladata, hogy a jelenlegi 11 nyelvre kialakult bonyolult közvetítőrendszert névlegesen duplájára (valójában négyszeresére) növelje. Hosszabb távon a kibővülő EU feltehetően a nagyobb nyelveknek fog kedvezni. Ezen legfeljebb a kisebbségi nyelvek szerepének és a szomszéd országok közti kapcsolatok növekedése, illetve a kétnyelvűség új felfogása enyhíthet.

## A nyelvi terjedés és a nyelvi verseny

A *nyelvi terjedés* (language spread) arra utal, hogy bizonyos nyelvi alakulatok terjednek más nyelvi alakulatok rovására. Ennek az tanulsága, hogy az egyes nyelvi alakulatoknak a határai nincsenek egyszer s mindenkorra rögzítve. Voltak olyan korok, amikor nagyobb volt a mozgás, mint a 20. században. A nyelvközösségek által ténylegesen beszélt nyelvek határainak módosulása csekélyebb fontosságú, amióta a nyelvek ügye összekeveredett az államok ügyével. A szociolingvisztika/nyelvszociológia elég jól tudja kezelni azt a fajta kétnyelvűséget, amely egy adott állam hivatalos nyelve és ugyanazon állam területén használt kisebbségi (vagy egyéb) nyelvek viszonyában található. Azt tapasztalom, hogy a magyarországi közvélemény a határon kívüli magyar kisebbséggel kapcsolatos mindenféle asszimilációs jelenségre (így a terjedésre/visszaszorulásra, a szomszédos országok belső nyelvi határainak megváltozására is) egyaránt érzékeny. Az országon belüli nyelvi, etnikai és kulturális kisebbségekre már nem terjed ki ez az érzékenység.

A *nyelvi verseny* esetében megpróbálható ennek hozzákapcsolása a gazdasági versenyhez. Itt már nem egyszerűen két, egymással érintkező nyelv viszonyáról van szó, hanem aktív (darwinista jellegű) kiszorítósdíró. Nem a nyelvek szorítják ki egymást, nem azok állnak egymással versenyben, hanem a mögöttük álló gazdasági és politikai erők, illetve kulturális megszokások. Ilyen versenyszerű viszony található – bizonyos szférákban – a régi és az új domináló nemzetközi nyelv: a francia és az angol között. A magyarországi idegennyelv-oktatás számára ez a választható nyelvek viszonylatában válhat érdekessé. A lehetséges – nemzetközi – nyelvi konfliktusok felsorolása nem tartozik ide.

## A nyelvek iskolai tanításának problematikája

Aki a közoktatás ténylegesen létező szerkezetéből indul ki, annak számára az élő idegen nyelv egyike az iskolai tantárgyaknak. Mint ismeretes az élő (modern) idegen

nyelvek iskolai oktatása fokozatosan vált önálló iskolai tantárggyá (előrelépve a latin-tanítás árnyékából).

A latin évszázadokon át komplex iskolai tantárgy volt, amelynek többféle funkciója volt. Eredetileg ez volt az európai iskolázás nyelve; később elitképzési eszközzé vált; majd – korunkban – olyan sajátos stúdium(ok)nak, illetve iskolai tantárgyaknak a formájában működik, amelynek konstansa a klasszikus értékek őrzése. Tudomásom szerint nem fordult elő, hogy a latin nyelv esetében a modern pszicholingvisztika értelmében vett nyelvelsajátításról beszéltek volna.

Az iskolai idegennyelv-oktatás alaptételeit – a magam részéről tapasztalati alapon – úgy foglalom össze, hogy *lehetetlen*

- 1) 10 éves életkor fölött,
- 2) négy tanév alatt,
- 3) heti 2–3 órában,
- 4) 25–30 főnyi osztályközösségben
- 5) olyan szinten elsajátítani
- 6) egy más nyelvi típushoz tartozó idiómát,
- 7) hogy annak a tanulók számára
- 8) valamennyi releváns funkciója
- 9) működőképes legyen.

A közoktatási irányultságú kutatások egyrészt a helyzetnek valaminő regisztrálására irányulnak (általában azon túl, amit szimpla osztályzatok mutatnak), vagy pedig a fenti kilenc szempontnak (s talán még többnek) a lazítására irányulnak valamilyen módon (ez utóbbi a fejlesztések fő terepuma).

A következőkben a fenti 9 paraméterrel kapcsolatban igyekszem – a jelenlegi magyarországi közoktatási rendszer keretében – azonosítani, felvázolni az alapvető (gátló) problémákat.

A pszicholingvisztika keretében kifejlődött nyelvelsajátítás diszciplína döntő jelentőségű; az újítások jelentős része az első idegen nyelv tanításának – a középiskola (magyarországi nyolc osztályos gimnázium és a négy osztályos polgári iskola) első osztályánál – korábbi kezdésre törekedett. A pszicholingvisztikai kutatási eredmények konfliktusba kerültek az iskolák szerkezetével, sőt az általános iskola esetében az adott iskolatípus belső szerkezetével. Az Európában hagyományos lineáris tanterv-építkezés arra a feltevésre épül, hogy az egyes osztályokban egymást követő tantárgyak tanulásának eredményei kumulálódnak. (Ez nem zárja ki azt, hogy a tantárgyak vízszintesen is kiadhatnak valamilyen együttes pedagógiai hatást.) Általában erre a feltevésre épülnek az iskolai idegen nyelvi tantárgyak tantervei is. Egyébként semmi nem mutat arra, hogy bármely emberi képesség elsajátítható négy-hat évnyi (vagy annál hosszabb) ideig tartó lineáris folyamat révén. Az idegen nyelvek tanulásában a lineáris rendszer csak azért nem vált elviselhetetlenül monotonná, mivel a folyamat abbagyása, illetve újramegzése ezt a strukturális defektust többször is korrigálhatja. Az eleve sikertelen, elnyújtott lineáris nyelvtanulási folyamatot japán példákkal szokták illusztrálni; magyar példák nyilván fellelhetők volnának a többszöri kezdésre és

abbahagyásra (csak hogy a pedagógiai kutatásokból meglehetősen hiányzik a „teratológiai” szemlélet).

A heti 2–3 órában csepegtetett nyelvoktatás nyilvánvalóan szemérmetlenül kevés volna minden készség-tantárgyban (mint amilyen félig-meddig az idegen nyelv is). A testnevelés tantárgyával párhuzamosan bőséges iskolán kívüli kínálat van jelen: ezt hívják sportnak (ami egyúttal részleges életmodellekkel is szolgál). A szabadidőben és vakációban folytatott „testnevelési” tevékenység időbeli, szabadságfok szerinti és motivációs kerete potenciálisan sokszorosa az iskolai testnevelésnek. Nos, ez hiányzik az idegen nyelv esetében. Ezen is megpróbáltak segíteni mindenféle módon: a hagyományos cseregyerek és idegen anyanyelvű nevelőnő módszerének kialakult a kollektív változata a nyári táborok és a külföldi csoportos kirándulások keretében.

Az idegen nyelvi tantárgyakban szokásos 25–30 főnyi osztályok mennyiségi megbontása, illetve megfelelése a legegyszerűbb: csak pénz kell hozzá. Sőt ez a nyelvoktatási szervezése forma alkalmas volt a „kevésbé oktatót nyelvek” megindítására legalább egy fél-osztályban. A hetvenes évek végétől kezdve szinte pedagógiai közhely volt a differenciált, illetve individualizált oktatás; ez azonban csak kis mértékben fordult elő az idegen nyelvek oktatásában. A pusztán mennyiségi bontás egy teljesen lehetetlen helyzetből keletkezett probléma kezelését természetesen könnyítette, de nem oldotta meg. A probléma ugyanis nem kvantitatív jellegű.

Az idegen nyelvek ismeretének iskolai követelményei (beleértve a Nemzeti Alaptantervet) vázlatosak és nincsenek összhangban az iskolán kívüli nyelvi követelményekkel. Ezeket az iskolától független követelményeket az Európa Tanács Kulturális Bizottsága által javasolt küszöbszint-rendszer (threshold level) segítségével próbálták körvonalazni. Külön problémát jelent az iskolai követelményeknek és a nyelvvizsgai rendszerek követelményeinek egymáshoz való viszonya. (Ha nem tévedek, az állami nyelvvizsgák rendszerének a kelet-közép-európai országokon kívül csak a nyelveiket iparszerűen exportálni kívánó országokban van különleges fontossága. A méltányolható országos vizsgarendszerrel – a princetonival – rendelkező Amerikai Egyesült Államokban – nincs állami nyelvvizsga-rendszer.) Egyelőre az sincs igazolva, hogy léteznek olyan menet közben megkövetelhető idegen nyelvi követelményszintek, amelyeknek elérése részcelként kitűzhető egy populáció valamely kohorsza (vagyis valamely iskolai osztály) számára.

A magyar anyanyelvű nyelvtanuló óriási többségben indoeurópai nyelvet tanul. Ez nem olyan drámai oppozíció, mivel egyrészt a magyar nyelv részlegesen „indoeurópaizálódott”, másrészt a magyar grammatikai hagyomány is indoeurópai kategóriákat sugall. Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy nehezebb angolul tanulni egy magyar anyanyelvűnek, mint egy németnek, vagy svédnek vagy hollandnak. Ez majdnem triviális. A nyelvi típus nem korlátozódik a grammatikára; ez annak ellenére állítható, hogy ritka a példa szorosan vett nyelveírás (fonológia, morfológia, és szintaxis) kívül eső nyelvtipológiára.

Feltehető, hogy a nyelv unió (Sprachbund) keretében alakultnak ki olyan nyelvi szimbiózisok, amelyek kihatnak a szemantikára, szókincsre, a szóalkotás bizonyos részeire, a frazeológiára. Ezáltal egyes eltérő grammatikai típusú nyelvek is közelebb

kerülhetnek egymáshoz; erre példa a balkáni nyelvek csoportja. S ilyen a magyar és a cseh nyelvnek a „csatlakozása” a némethez. (Erre Henrik Becker mutatott rá.) Ezeken kívül figyelembe kell venni a nyelvtanuló saját kultúrájának viszonyát a tanulandó nyelvet beszélők kultúrájához; egészen pontosan a tananyag által tartalmazott kulturális részhez. Az egyes nyelvközösségek kultúrájának viszonyában a „közelség/távolság; szomszédság” metaforája használatos; ez csak részben esik egybe a kultúrák hordozóinak földrajzi távolságával. Mivel a „kultúra” lényegében nem térbeli kategória, ezért ennek a témának kezelésére alkalmasabb a komparativisztika, illetve a kulturális sztereotípiák vizsgálata. Mindezek ellenére a magyarok által történő angoltanulás során másféle különbségek és kevesebb (triviális) lexikai ekvivalencia fordul elő, mint a latintanulás vagy a némettanulás során. A globalizáció révén feltehetően ez is módosulni fog.

Az iskolai nyelvtanulás során kommunikációs szempontból található egy életkori, illetve szereppel kapcsolatos probléma. A tipikusan tizenéves tanulónak egyrészt saját korosztályán belül kellene kommunikálni, másrészt pedig a felnőtt kor kommunikációs szükségleteit kellene megelégtetve elsajátítani (beleértve a felsőoktatásbeli szerepeket is). Ez a kétféle szerep csak abban az esetben sajátítható el egyidőben, hogyha: a) a nyelvtanuló rendszeresen kommunikál hasonló körülményekkel azon a nyelven, amit tanul (mint a húsvéti vakációjukat Angliában töltő svéd diákok vagy a nemzetközi cserkésztalálkozók résztvevői); b) ha a felnőtt szerepek (beleértve a felsőoktatási szerepeket) átláthatók és tervezhetők. Persze, ha egyáltalában nincs kommunikációs összetevője a nyelvtanulásnak, akkor mindegy, hogy mi hiányzik. Ebben az esetben a Tower vagy a Kreml idegenforgalmi falvédőszövege mindenki: egyformán kielégít.

Vannak egyéb funkciók is, amelyek – csekély kivétellel – kimaradnak a nyelvtanulásból. Ezzel kapcsolatban a következő dilemma merül fel.

- a) Hogyan lehetne modellálni az anyanyelv első tíz-tizennyolc évében elsajátított nyelvi-kommunikációs funkcióit úgy, hogy azok alapul szolgáljanak egy másik – de iskolai keretben – tanult nyelvben történő elsajátításukra. Erre ugyanis szükség volna, ha az idegen nyelv tanulásában tényleg az anyanyelvhez hasonló (native like) tudás elérése törekednek. Ez a célkitűzés azonban – néhány kivételtől eltekintve – nem vehető komolyan.
- b) Vagy pedig körvonalazni kellene egy olyan szerepkört, amelyben az „külföldi/idegen” (nem turista) által történő
- c) kommunikációra is felkészítenék a nyelvtanulókat. Az ezzel kapcsolatos megfontolások keretében kerülhetnek megfelelő helyre olyan témák, mint például az idegen akcentus és az idiomatikus angol követelménye.
- d) Az idegen nyelvet közvetítő nyelvként (illetve lingua franca minőségben) beszélő szerepével feltehetően az eddigieknél nagyobb mértékben kell számolni, mivel lassanként jóval többen használják az angolt (és a franciát) idegen nyelvként, mint anyanyelvként. A nemzetközi szervezetekben külön „non-native English” kialakulása figyelhető meg.

Az idegen nyelvi kommunikáció működőképessége – véleményem szerint – differenciálásra szorul. Fel kellene adni a minden-vagy-semmi álláspontot. A későbbiek-

ben visszatérek majd arra, hogy milyen típusú nyelvtudásra lehet szükség, s ezeket hogyan lehetne megcélozni szakmák és életkorok szempontjából. Számos országban a nyelvtudás legitim formája az, hogy valaki idegen nyelvű szakmai szöveget olvasni és kezelni (például fordítani, kivonatolni) viszonylag magas szinten tud, de nem képes ugyanazon a szinten beszélni, illetve „in vivo” kommunikációban részt venni. Mindehhez – úgy gondolom – még a kommunikatív célú nyelvoktatás keretében is pontosításra szorul a beszélésnek mint alapvető és központi célkitűzésnek a mibenléte és funkciója.

### Mindenki képes-e egy „idegen nyelv” megtanulására?

Ebben hallgatólagos megegyezés van az alkalmazott nyelvészek és az idegennyelvtanítók túlnyomó többsége között. (Ha jól emlékszem, akkor a hetvenes években zajlott le egy magyarországi napilap hasábjain egy furcsa vita a „nyelvérzék”-ről.) Az „idegen nyelv”-et – a tanulóhoz képest – egy másik közösségben beszélik; tipikusan „külföldön”, egy másik országban. Ettől különbözik a „második nyelv”, amelyet ugyanabban a térségben beszélnek, s amelyet el lehet sajátítani az anyanyelv-elsajátítás kiterjesztése révén, különösebb „tanulás” – vagyis a szokványos iskola – nélkül. Így tanulhatják meg a vegyes nyelvű térségek (városok, szomszédságok, családok) gyermekei egymás nyelvét. Tipikusan ilyen természetes körülmények között sajátítják el a nyelvi kisebbségek gyermekei a többségi nyelvet.

Afelől ma már nincs vita, hogy a nyelvelsajátítás, illetve annak kiterjesztése mindenki számára elérhető. (Természetesen figyelembe kell venni az érzékszervek „defektusa” által létrehozott sajátos problémákat; ez viszont nem jelenti azt, hogy a gyógy-pedagógiai intézményeknek le kellene mondani az idegen nyelvek tanításáról.) Ebből azonban nem következik ugyanez az iskolákra. Ha eltekintünk a korábban említett problémáktól, akkor is megmarad az alapvető különbség: a) az iskolától független nyelvelsajátítás beépül a személyiségbe és a szocializálódás alkotórésze; b) az iskolai nyelvtanulás tevékenység-rendszeren belül szervezett nyelvtanulás – optimális körülmények között – tekinthető szervezett munkának, vagyis tanításnak. (Az iskolai tevékenység során természetesen, a valóságos folyamat számos összetevője modellezhető.)

Ezen felül megemlítendő, hogy a magyar anyanyelvű (illetőleg magyarországi) funkcionális analfabétákat nem szabad számításon kívül hagyni az idegen nyelvekkel kapcsolatban. Ezt a problémát, persze, szisztematikusan kell majd megvizsgálni. Eleve valószínűnek tartom, hogy a) a funkcionális analfabéták számára prohibítív módon használhatatlanok a jelenlegi magyarországi iskolai nyelvtanulási eljárások; b) ettől függetlenül a funkcionális analfabéták egy részének nagy szüksége lehet a magyaron kívül más nyelv bizonyos fokú használatára.

### Mindenkinek szüksége van-e egy idegen nyelvre?

Nincs; így például Nagy-Britannia és Írország lakosai esetében ez evidens. Nekik arra van szükségük, hogy mások tudjanak velük angolul kommunikálni. Ez arra utal,

hogy feltehetően egyre több embernek van szüksége arra, hogy más nyelvűekkel is tudjon kommunikálni; ennek a feladatnak azonban többféle megoldása képzelhető el.

Egy olyan méretű országban, mint a mienk, elméletileg nyilvánvaló, hogy szükséges egy másik nyelv ismerete ahhoz, hogy más országbeliekkel kommunikálni tudjunk, amennyiben ennek szüksége támad (most tekintsünk el a határon túli magyaroktól és magyarul is tudóktól). De mitől támad szükséglete? Ez az, aminek a vizsgálatára – tudomásom szerint – eddig nem került sor. Ha ezt a szükségletet a rendszeres munkavégzéssel hozzuk kapcsolatba, akkor kiderülne, hogy jelenleg meglehetősen csekély lehet a mindennapos nyelvtudásra irányuló szükséglet néhány munkaterület kivételével; ezek a nemzetközi közlekedési forgalommal, a külgazdasággal, a nemzetközi kulturális és kommunikációs kapcsolatokkal függenek össze. Ezeknek nagy többsége felnőtt korú (legalább) érettségizett szintű feladatkörnek felel meg; érdemes volna kiszámítani, hogy a munkaképes lakosságnak ez hány százalékára terjed ki.

Mivel a nyelvhasználat praktikus dolog, ezért bármilyen módon megszerezhető. A nyelvhasználatot a hatékonyság, nem pedig valamely osztályzat vagy egyéb mutató minősíti. Az üdülő-övezetekben és határok mentén meglevő kiskereskedelem és a „zimmer-frei”-ipar és hasonló tevékenységek révén – főleg az ország nyugati vidékein – kialakult egy (helyenként pidzsinserű) népi nyelvhasználat; ha helyesen tapasztalom, akkor elsősorban a némettel kapcsolatban, ennek azonban szinte méltányolhatatlan az írásbeli része. Az ország középső és keleti vidékein mennél kisebb településen van a lakóhely, annál kevésbé látszik szükségesnek idegen nyelvet használni. Ez a motiváció tehát mérsékelten működik. Új típusú motiváció a nyugati vendégmunkás életmód és kereseti forrás. Ez a nyugati határszélen máris működik. Általánosan elfogadott hiedelem, hogy egy évtizeden belül minden korlátozás nélkül lehet majd külföldön (vagyis többségében német nyelvterületen) munkát vállalni.

Az iskola természetesen a potenciális nyelvhasználatra képezi ki a tanulókat. Ennek az iskolai nyelvtanulásnak – tisztelet a kivételnek – a mutatói endocentrikusak; vagyis az iskola világában érvényesek (az osztályzatokban, az érettségi eredményében, a tanulmányi versenyeken, a felsőoktatási felvételi vizsgák értékrendszerében; valamint – a felvétellel egyre inkább összekapcsolódó – nyilvános nyelvvizsgákon). Nincs rá mód, hogy kimutassuk ezek közvetlen gyakorlati felhasználhatóságát. A feltett kérdésre az a válasz adható, hogy feltehetően sokkal kisebb mértékben és meglehetősen differenciáltan van szüksége az egyénnek nyelvtudásra, mint ahogy azt az oktatási szervezet implikálja. (Azért kellett az „implikálás” kifejezést használni, mivelhogy Magyarországon, akárcsak a legtöbb európai országban, nincs explicit nyelvpolitika.)

### Mihez van a tanulóknak joga az idegennyelv-tanulással kapcsolatban?

A „nyelvtanuló” itt az az állampolgár, akinek az ingyenes tankötelezettség végéig (vagyis 18 éves koráig) törvény biztosít bizonyos jogokat.

A nemzetközi nyelvi-jogi deklarációk a) általában szólnak az idegen nyelvek megtanulásának jogáról, b) ezen belül abból, hogy a nyelvtanuló választhasson az idegen nyelvek között (például ne kelljen neki feltétlenül és kizárólagos módon a régi



gyarmatosítónak vagy a jelenlegi befolyásoló hatalomnak a nyelvét tanulni). A Helsinki Zárónyilatkozatot követő összeurópai elképzelésekben, illetve az Európa Tanács által szóba hozott kegyes ajánlásokban már két nyelv szerepel némi futuroológus jelleggel.

A két élő idegen nyelv tanulásának igénye nem újdonság Kelet-Közép-Európában az egyetemre előkészítő középfokú oktatási intézményekben. A közoktatás egészében azonban – amennyiben tudom – csak a leggazdagabb kis és közepes méretű országokban található meg a két nyelv általánosan kötelező iskolai tanítása. Egyelőre nincs jogként rögzítve az, hogy minden tanulónak joga két idegen nyelvet tanulni. Az eredményesség a nyelvtanulás esetében sem garantálható jogi eszközökkel. Az iskolai nyelvtanulási folyamatnak több vonatkozása szóba került a nyelvi jogokkal az emberi jogok keretében foglalkozók tevékenységében (*F. Gomes de Matos*).

### Mi volna a közösségi érdek?

Ez az óvatos alcím két – elvetett – alternatív alcím helyére találtatott. Az egyik cím-alternatíva a állami/országos érdek lehetett volna. Állami érdek mint olyan (mi nem vezethető le az egyének érdekéből), azt hiszem, nem létezik egy jogállamban. Kormányzati prioritások viszont nagyon is létezhetnek, amelyeket a kormányzati szervek alakíthatnak ki – szakértők bevonásával. Az idegen nyelvek ismerete és megfelelő szintű (ezen közben magas szintű) használata meghatározható nemzetközi funkciót láthat el. Ezzel kapcsolatban politikai koncepciót lehet kialakítani, kormányprogramba lehet beépíteni, az igények kielégítését meg lehet tervezni (a szükséges beruházás jellegű támogatások biztosításával). A másik cím-alternatíva pedig az lehetett volna, hogy minden elvetendő, amit a paternalista állam ad. A rendszerváltáson frissen átessett kelet-közép-európai országokban egy régebbi hagyomány folytatásáról van szó; új tartalom, nyilvános ügyintézés esetében egy átmeneti időszakban aligha lehet kiiktatni azt, hogy a „paternalista állam”, vagyis a központi kormányzat ne foglalkozzon szinte minden felmerülő problémával. A szakemberek kötelességének tekintem, hogy – bármely átmeneti időszakban – segítsék a kormányt (voltaképpen majdnem mindegy, hogy milyen kormányról van szó) abban, hogy az egyre inkább ott segítsen, ahol arra szükség van. (Az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban erre még visszatérek.) Végül is azért választottam a jelenlegi alcímet, mert ténylegesen el tudom fogadni annak a jogosságát, hogy az egyéni érdeket csoportokba sorolják. A közérdek esetében – bárki fogalmazza meg – az látszik fontosnak, hogy minél több szelvényel, csoportérdekkel számoljanak. Egyáltalában nem volt abszurd az a szándék, hogy az akkori illetékes minisztérium előkészítésével kormány szintű egy idegennyelv-oktatási akcióprogram jöjjön létre 1997-ben. Nota bene a Terestyéni Tamás és mások által készített idegennyelv-tudásról számot adó reprezentatív felmérések többek közt épp a „közvélemény” formájában tükrözik a közérdeket. Tehát ezek nemcsak az adott felmérés tárgyáról adnak felvilágosítást, hanem a felmérésben résztvevők aspirációiról is.

## Mi lehet a teendő? S kinek mi volna a feladata?

Jó volna kialakítani minisztériumi szinten egy prioritás-rendszert, s ezen belül egy támogatási rendszert. Ha úgy tetszik, akkor ezt lehetne (explicit) nyelvpolitikának is nevezni. (Természetesen egy nyelvpolitikának lehetnek egyéb fejezetei is.) A prioritás-rendszert az említett előzmények és szempontok (vagy hasonló) alapján nem volna nehéz megalkotni. Ez összetett intellektuális tevékenység.

A támogatási rendszer kidolgozása jelenti az igazi feladatot: itt ugyanis pénzről van szó. Anyagiak nélkül nem vehető komolyan a legszebb prioritási rendszer sem. A támogatási rendszer alapját abban látom, hogy kormányzati adminisztratív, illetve pénzügyi támogatást csak ott kell nyújtani, ahol anélkül nem érhetőek el a prioritás-rendszer céljai. Ez azt jelenti, hogy Magyarországon közpénzből nem kell, nem szabad külön támogatni az angol és a német nyelv oktatását (egy-két kivételt nem tekintve, amelyekre visszatérek).

- a) Azon nyelvek tanítását kell szubvencionálni: speciális „beiskolázási” feltételekkel, amelyek révén az adott nyelvből a spontán társadalmi folyamatok révén nem lehet produkálni a szükséges szakember-gárdát.
- b) Végig kellene gondolni minden egyes szakmában azt, hogy milyen jellegű nyelvi-kommunikációs összetevők szükségesek az adott szakmában. Ez azt jelenti, hogy az idegennyelv-oktatás egy részét a szakképzéssel kellene integrálni. Ez pedig kihatással lehetne a felsőfokú intézményekben folyó nyelvoktatásra. Itt volna szükség egyrészt az egész nyelvi-szakképzési folyamat anyagi támogatásra, másrészt – átmeneti jelleggel – a képzést végző nyelvi lektorátusok adminisztratív védelmére (az autonómia anyagi terhei miatt a nyelvi képzéssel kapcsolatban ellenérdekeltségű egyetemi és főiskolai vezetőségekkel szemben).
- c) S támogatni kell a magas szintű: három vagy több nyelvű elit kiképzését. Ennek változatos eszközei lehetnek; ezen belül eldöntő jellegű a hosszabb (legalább egy éves) külföldi tanulmányok szerepe. (Természetesen hagyni kell azt is, hogy a társadalmi elit gyermekeit a saját költségén taníttassa külföldön.)
- d) A társadalmi egyenlőtlenségeket nem lehet az idegen nyelvek tanításának területén csökkenteni; ez ennél sokkal bonyolultabb feladat. Ha viszont ismét lesznek „tehetségmentő” akciók (mint a negyvenes évek elején), akkor ezeken belül szimbolikus jelentősége lehet az idegen nyelvek tanításának. (Nota bene, a pécsi Gandhi Gimnáziumban is egyik legkedveltebb tantárgy a francia.)

Mindez csak abban az esetben valósítható meg – véleményem szerint –, ha rendszeresen is végiggondolják az idegennyelv-oktatási szakemberek és oktatáspolitikusok az egész nyelvoktatás kérdését a magyar államilag szabályozott iskolarendszerben (kitekintéssel az iskolát körülvevő nyelvtanulási lehetőségekre is). Ebben valamilyen piramis formájú modell látszik szükségesnek. Tudomásul kellene venni a nyelvtanulás korai kezdésének szükségességét. Ahhoz, hogy 18 év alatt az iskolában ne legyen reménytelen két nyelv tanulása, az első nyelvet mindenképpen tíz év alatt kellene elkezdni. A rendszeren belül ki kellene centizni azt is, hogy mikor, hogyan és

milyen kiterjedésben fér bele a rendszerbe a latin; s hogyan lehet létrehozni harmóniát az élő idegen nyelvek és a latin oktatása között.

Mindössze említeni tudom, hogy az idegen nyelvek megtanulásának a jelenkori kontextusa olyan cölöpök által határolható be, mint a digitális korszak két vívmánya: a számítógép és a televízió (megőrizve az olvasás értékeit), továbbá az interkulturális kommunikáció (megőrizve az anyanyelvnek mind a személyiség, mind a társadalomba való beilleszkedésben levő pótolhatatlan alapértékeit).

Végül, de nem utolsósorban szólni kell az anyanyelvi nevelés témájáról, aminek figyelembevétele nélkül nemhogy átfogó nyelvpolitika nem készíthető el, de ez még az idegennyelv-oktatásra korlátozódó akcióterv felvázolását is megnehezíti. Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg.

SZÉPE GYÖRGY

#### IRODALOM\*

- ALDERSON, CHARLES & NAGY EDIT & ÖVEGES ENIKŐ (2000) *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. Budapest, The British Council of Hungary.
- ANDRÁS ISTVÁN (1999) *Térmelés, kultúra, nyelv. Külföldi tulajdonosi érdekeltségű vállalatok nyelvi-kommunikációs sajátosságai a Dunaferr Csoportnál*. Dunaújváros/Veszprém, Dunatáj Kiadói & Veszprémi Egyetem. (Nyelv, politika, oktatás, 2.)
- ANDRÁSSY GYÖRGY (1998) *Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Európai Központja.
- BALASKÓ MÁRIA & KOHN JÁNOS (eds) (1999) *A nyelv mint szellemi tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjtéményes kiadása*. Szombathely, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete – Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola.
- BALÁZS GÉZA (1998) *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. Budapest, A-Z Kiadó.
- BÁRDOS JENŐ (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Osiris.
- BECKER, HENRIK (1948) *Zwei Sprachanschlüsse*. Leipzig/Berlin.
- BORGULYA ISTVÁNNÉ (1999) Felkészülés az EU-csatlakozásra: új tartalmi elemek a nem filológus hallgatók idegen nyelvű kommunikációjának fejlesztésében. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2–3.
- CANDELIER, MICHEL (et alii) (1999) Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- CHRIST, HERBERT (1999) Az európai nyelvpolitika kihatásai az idegennyelv-oktatásra. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris.
- CERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN & FORDINTOS ÉVA (eds) (2000) *Nyelvi jogok*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. (Nyelv, politika, oktatás, 3.)
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- DEÁK PÉTERNÉ & MÁTÉ GYÖRGYI (eds) (1997) *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Pécs, Lingua Franca Csoport.
- DÖRNYEI ZOLTÁN (1996) Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- EINHORN ÁGNES (ed) (1998) *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- ENYEDI ÁGNES & MEDGYES PÉTER (1998) Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.

\* A bibliográfiának csak egyes rételeire hivatkozok a szövegben; azonban ezek a könyvek és cikkek együttesen szolgálták a témáról való jelenlegi gondolkozásom alapjául. – Sz. Gy.

- GLATZ FERENC (ed) (1999) *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest, MTA.
- GOMES DE MATOS, F. (1997) A tanulók és tanárok nyelvi jogairól. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban. A FEFA idegen nyelvi programjának eredményei. Tervek és lehetőségek az idegen nyelvi képzés fejlesztésében*. Budapest, Felsőoktatási Fejlesztési Alap-programok Irodája, 1999.
- IMRE ANNA (1999) Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Tanulmánykötet*. Budapest, Okker Kiadó.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1998) *Anyanyelvi tudástérkép*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KAHÁNNÉ GOLDMAN LEONÓRA & POÓR ZOLTÁN (eds) (1999) *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Veszprém, Tallér Kiadó.
- KISZELY ZOLTÁN (ed) (2000) *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban*. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola. (Kodolányi Füzetek, 6.)
- LABRIE, NORMAND (1993) *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- LESZNYÁK ÁGNES (2000) Az angol mint lingua franca a nyelvoktatásban. Problémák és perspektívák. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.
- MAJOR ÉVA (2000) Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás*, No. 1.
- MAJOROSI ANNA & PERJÉS ISTVÁN (eds) (1998) *A pedagógus-továbbképzés problémáira*. Budapest/Szombathely, OKKER Kiadó.
- MEDGYES PÉTER (1995) *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- MEDGYES PÉTER (1997) *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest, Corvina.
- MÉNUS BORBÁLA (2001) A magyarországi idegennyelv-oktatás egy nyelvpolitikus szemével. *Új Pedagógiai Szemle*. (Megjelenés alatt.)
- A Művelődési és Közoktatási Minisztérium idegennyelv-oktatási koncepciójának tervezete. Budapest, 1997. december 1. (Sokszorosított anyag.)
- MOON, JAYNE & NIKOLOV MARIANNE (eds) (2000) *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs, University Press.
- NIKOLOV MARIANNE (ed) (1999) *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*. Budapest, The British Council of Hungary.
- NIKOLOV MARIANNE (1999) Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- G. MOLNÁR BARBARA (ed) (1998) *Nyelvpolitika*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. (Nyelv, politika, oktatás, 1.)
- PETNEKI KATALIN (2000) A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.
- PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest, Typotext.
- POLYÁK ILDIKÓ (ed) (1997) *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 1997. április 3-5. I-II*. Budapest, Külkereskedelmi Főiskola.
- PRÓSZÉKY GÁBOR & KIS BALÁZS (1999) *Számítógéppel - emberi nyelven. Intelligens szövegkezelés számítógéppel*. Bicske, SZAK Kiadó.
- SZABLYÁR ANNA & MORVAI EDIT (eds) (1998) *Kapcsolatok. Diákkelevés és diákcsera az idegennyelvoktatásban*. Budapest, Soros Alapítvány.
- SZÉPE GYÖRGY (1998) Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: LENGYEL ZSOLT & NAVRACSICS JUDIT (eds) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Közép-Európa*. Vol. 2. Veszprém, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) (1999) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- SZÉPE GYÖRGY (1999) Az európai nyelvpolitika problémája. *Új Horizont*. 1999. évi különszám.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996) Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: TERTS ISTVÁN (ed) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs/Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem/PSZ Programiroda.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1997) Helyzetkép a magyarországi idegennyelv-tudásról. *Európai Tükör*, június.
- TITONE, RENZO (2000) *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért. Új megközelítések a nyelvi pszicho-pedagógiában*. Szeged, JATEPress.
- TRUCHOT, CLAUDE (1999) Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- VÁGÓ IRÉN (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó.
- VÁMOS ÁGNES (1998) *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest, Keraban Kiadó.
- WOLF, DIETER (1998) "L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas." Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és a nyelvi uniformizálódással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.

## AZ IDEGENNYELV-TUDÁS ALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON A KILENCVENES ÉVEKBEN

**A**KILENCVENES ÉVEKBEN MAGYARORSZÁGON – a kelet-európai országokhoz hasonlóan – a nyugati civilizációba történt visszatéréssel, a gazdasági, biztonságpolitikai, kulturális, turisztikai és egyéb külső kapcsolatok átalakulásával illetve kiszélesedésével, mindenekelőtt az Európai Unióhoz való közeledéssel és a NATO-ba történt felvétellel az idegen nyelvek ismerete, elsősorban a világszerte afféle *lingua franca*-nak, az új kor latinjának tekintett angolé, és a szűkebb geopolitikai környezetünk érintkezési hagyományaiban erős történelmi gyökerekkel is rendelkező németé rendkívüli módon felértékelődött. A nyelvtudás jelentőségét még inkább kiemelik a tudásalapú társadalom és az egyén információs horizontját soha nem látott mértékben kiterjesztő számítógépes világháló kommunikációs követelményei. A nyomást mi sem jelzi jobban, mint az, hogy a nagy presztízsű és jól jövedelmező foglalkozások esetében a megfelelő angol, német stb. nyelvi készségek nemcsak hangsúlyosan szerepelnek az alkalmazási feltételek között, hanem gyakran már maga az álláshirdetés is idegen nyelven van megfogalmazva.

### Felmérések és módszertani problémák

A nyelvtudás iránti felfokozott igények a társadalomkutatásban is visszatükröződnek. Az elmúlt tíz évben felmérések sokasága gyűjtött adatokat a magyarországi népesség idegen nyelvi ismereteiről. Az 1. táblázat néhány ismert intézmény vizsgálatainak eredményeit tünteti fel.

Első megközelítésben nagyon örvendetesnek találhatjuk az 1. táblázat oszlopait, hiszen számaiból úgy tűnik, hogy a kilencvenes évek kezdetétől az ezredfordulóig látványosan megnövekedett a magyarországi nyelvtudók száma. Ha azonban egy kicsit belegondolunk az idegennyelv-tudással kapcsolatos adatfelvételek módszertani sajátosságaiba és számolunk az adatgyűjtés nehézségeivel, akkor – nem vonva kétségbe a nyelvtudók számának emelkedő tendenciáját – komoly kétségeink keletkezhetnek azt illetően, hogy az emelkedés valóban olyan jelentős mértékű volt-e, mint ahogy azt az 1. táblázat adatai mutatják.

Az idegennyelv-tudás nagy populációban való kiterjedtségének és összetételének kutatásában kétféle módszertani problémával is szembe kell nézni. Az egyik abban áll, hogy az ilyen vizsgálatokban szokásosan alkalmazott kérdőíves adatfelvételi tech-

nika nem közvetlenül magát a tényleges nyelvtudást méri, hanem csak a kérdezetteknek a saját nyelvtudásukról adott nyilatkozatát regisztrálja. Ahhoz, hogy valóban közvetlenül a nyelvtudást mérhessük, tesztek sorozatára lenne szükség. Ez azonban már három-négy fontosabb nyelvre kidolgozva is rendkívüli mértékben megdrágítaná, illetve több száz vagy több ezer ember megkérdezése esetén szinte végrehajthatatlanul körülményessé tenné a vizsgálatokat. Így az elvileg a legmegbízhatóbb eredményeket ígérő tesztek alkalmazásáról a kutatók kénytelenek lemondani, és az adatok forrásaiként elsősorban a kérdezettek gyakorlatilag ellenőrizhetetlen válaszaira kénytelenek támaszkodni, ami viszont óhatatlanul igen erősen torzító szubjektivitást, azaz korrekciót igénylő bizonytalansági tényezőt visz az eredményekbe.

### 1. TÁBLA

*Néhány intézmény idegennyelv-tudási adatai 1990 és 2000 között (százalék)*

	Népszámlálás 1990*	TÁRKI 1992*	Eurobarometer 1995*	Eurobarometer 1996*	Medián 1997*	Szonda 2000**
Német	4,9	5,4	8,0	10,0	13,8	16,0
Angol	2,5	3,0	6,0	7,0	10,6	13,3
Orosz	1,7	2,4	3,0	3,0	5,0	5,5
Francia	0,6	0,8	-	-	1,6	1,8
Olasz	0,2	-	-	-	1,1	1,2
Egyéb	3,2	4,1	-	-	4,8	2,8
Összesen	10,6	12,5	-	-	24,3	30,5
N	7 763 762	2 998	1 000	1 000	1 187	3 000

\* Idézi Hartkamp 1998. Az idegennyelv-tudás alakulása Magyarországon 1990 óta. (Kézirat a JEL-KÉP szerkesztőségében.)

\*\* Ezúton mondunk köszönetet Závecz Tibornak, a Szonda-Ipsos közvélemény-kutatói igazgatójának, hogy lehetővé tette a cég adatainak felhasználását ebben a dolgozatban.

Közbevetőleg megjegyezzük, hogy a nyelvtudás szintjének megállapításánál kézenfekvőnek tűnhetne abból kiindulni, vajon van-e, és ha igen, akkor milyen szintű nyelvvizsgálója a kérdezettnek. Önmagában azonban a (valamilyen szintű) nyelvvizsga megléte a felnőtt populáció egészére vonatkozóan semmiképpen sem fogadható el a nyelvtudás valós indikátorának: nem mindegyik jó nyelvtudó rendelkezik (ilyen vagy olyan) nyelvvizsgálóval, és a (valamilyen) nyelvvizsgán átesettek közül nem mindenki boldogul azon a nyelven, amelyből vizsgálja van.

A valódi nyelvtudók kiválasztása mellett a másik módszertani problémát a Magyarországon élő nemzetiségi-kisebbségi nyelvtudók számbavétele jelenti. A gond az okozza, hogy a magyarországi nemzetiségek nem egy-egy nagyobb tömbben, hanem az ország egymástól távol eső területein sok-sok – főleg kisméretű – településen szétszóródva élnek. Ennek következtében ha nem a lakosság minden tagjára kiterjedő, népszámlálásszerű, hanem mintavételen alapuló kérdéses történik, akkor a településtípus szerinti reprezentativitás ellenére még nagy elemszámú minta esetén is fennáll a veszélye annak, hogy a nemzetiségi nyelvek (nemzetiségi) ismerői alul- vagy éppen felülreprezentáltak lesznek – attól függően, hány nemzetiségi település kerül bele a mintába.

A roma kisebbség esetében ezt az alapproblémát tetézi a magyarországi cigány (és román) nyelvi változatok bizonytalan státusa, a cigánysághoz tartozásnak a válaszadás őszinteségét kedvezőtlenül befolyásoló stigmatizáltsága, valamint az, hogy a cigányság periférikus helyzetű népes rétegei gyakorlatilag be sem kerülnek az ilyen jellegű adatfelvételek (ténylegesen megkérdezett) mintáiba.

A következőkben egy olyan vizsgálat sorozat eredményeit mutatjuk be a hazai idegennyelv-tudásról, amely a *survey*-jellegű kérdőíves vizsgálatok lehetőségeihez képest igyekezett kivédeni az említett módszertani problémákból adódó bizonytalanságokat, torzulásokat.

## A vizsgálat sorozat

Jelen sorok szerzője a Tömegkommunikációs Kutatóközpont munkatársaként 1979 és 1982 között három kérdőíves adatfelvételt végzett a nyelvtudás témakörében, majd több mint tíz évvel később – akkor már a Magyar Tudományos Akadémia kutatójaként – megismételte a korábbi vizsgálatot. Az eredeti felmérésekben a 18 éven felüli lakosság országos, nem, életkor, iskolai végzettség és településtípus szerint reprezentatív mintáin összességében 24000 főt kérdeztek meg idegen nyelvi ismereteiről. A kilencvenes évek közepén megismételt vizsgálatban az MTA Kommunikációelméleti Kutatócsoportnak ilyen nagy mintájú kérdésekre nem volt lehetősége. 1994-ben és 1995-ben két adatfelvétel keretében a 14 éven felüli lakosság kétszer 1000 fős, országos, nem, életkor, iskolázottság és településtípus szerint reprezentatív mintán történt a kérdés, mégpedig az összehasonlíthatóság érdekében – kisebb módosításoktól eltekintve – lényegében ugyanazzal a kérdőív-blokkal, mint másfél évtizeddel korábban.<sup>1</sup>

Arra a kérdésre válaszolva, hogy „Tud-e ön valamennyire a magyaron kívül valamilyen más nyelven?“, az interjúalanyok 32 százaléka nyilatkozott úgy, hogy valamennyire jártas legalább egy idegen nyelvben; 11 százalék két, 3 százalék pedig három vagy annál több nyelv valamilyen szintű ismeretét állította magáról. Nyelvenként a 2. táblázaton látható módon alakult azoknak az aránya, akik valamilyen szintű nyelvtudást állítottak magukról.

### 2. TÁBLA

#### *Nyelvtudónak állítják magukat (százalék)*

Német	17,3	Olasz	1,2
Angol	11,5	Délszláv	0,8
Orosz	8,8	Román	0,7
Francia	2,1	Egyéb nyelv	2,3
Szlovák	2,1		

<sup>1</sup> Az 1979–1982 közötti vizsgálat eredményeiből született fontosabb publikációk: Terestyéni Tamás: Idegennyelvi kommunikációs kultúra Magyarországon (Szociolingvisztikai adalékok). *Szociológia*, 1981/3–4.; U.ő.: The Knowledge of Foreign Languages in Hungary. *Acta Linguistica* 31, 1981.; U.ő.: Helyzetkép a hazai idegennyelv-tudásról. *Nyelvtudományi Közlemények*, 1985/1. Publikációk a kilencvenes évek közepén készült felmérésekből: Terestyéni Tamás: Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *JEL-KÉP*, 1995/2.; U.ő.: Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvtudomány*, II. évf. 3., 1996. szept.

Annak megítéléséhez, hogy az ily módon nyert – nyilvánvalóan igen erősen felfelé torzító – válaszok valójában milyen szintű nyelvtudást takarnak, egy olyan skálát kínáltunk fel az interjúalanyoknak, amely – az őszinteség és a kooperativitás minimumát feltételezve – viszonylag reális képet adhatott tényleges idegen nyelvi képességeikről. Azokat az interjúalanyainkat, akik (valamilyen szinten) nyelvtudónak vallották magukat, arra kértük, hogy a következő ötfokozatú skála segítségével jelöljék meg, saját értékelésük szerint milyen szintű a nyelvtudásuk:

- 1 – szinte már mindent elfelejtettem, alig értek meg valamit ezen a nyelven (szinte semmi);
- 2 – többé-kevésbé megértem, ha ezen a nyelven beszélnek, de nem nagyon tudom kifejezni magam (kevéske);
- 3 – jól értek szóban és olvasva, de a folyamatos beszéd és írás nehezen megy ezen a nyelven (elboldogul);
- 4 – jól értek szóban és olvasva is, és beszélni és írni is jól tudok ezen a nyelven, de nem olyan könnyedén, mint magyarul (jó);
- 5 – éppúgy tudom használni ezt a nyelvet szóban és írásban is, mint a magyart (nagyon jó).

(Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a szubjektivitást, az önértékelés bizonytalanságait ez a skála sem képes maradéktalanul elhárítani, mindenesetre a legnagyobb torzulások kiszűrésére feltétlenül alkalmas.)

A magukról valamilyen szintű nyelvtudást állítóknak több mint a fele (az angol és a francia esetében csak közel a fele) igen alacsonyra, gyakorlatilag nullára értékelte nyelvtudását. (3. táblázat)

### 3. TÁBLA

*A nyelvtudás szintjének értékelése (százalék)*

	Német	Angol	Orosz	Francia-	Olasz	Egyéb
1 - szinte semmi	6	9	30	16	9	26
2 - kevéske	47	39	44	32	43	43
3 - elboldogul	27	28	13	32	26	5
4 - jó	17	20	12	18	13	10
5 - nagyon jó	3	4	1	2	9	16
Összesen	100	100	100	100	100	100
N	270	208	148	36	22	57

Szoros kapcsolat van a nyelvtudás értékelése és aközött, hogy a kérdezettnek van-e valamilyen szintű nyelvvizsgája. Teljes vagy akárcsak hozzávetőleges egybeesésről azonban semmiképpen sem beszélhetünk. A felsőfokú nyelvvizsga megléte együtt jár ugyan a nyelvtudás 5-ös (nagyon jó) vagy 4-es (jó) értékelésével, de olyan összefüggés nincs, hogy az 5-ös vagy 4-es értékelés meghatározó módon csak felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezőknél fordul elő. (Ez már csak azért sem lehetséges, mert a nemzetiségi nyelvtudók közül általában még azoknak sincs semmilyen nyelvvizsgájuk, akik a nemzetiségi nyelvet első vagy második anyanyelvükként beszélik.) Az alacsonyabb szintű



nyelvvizsgák (középfokú, alapfokú, érettségi, egyéb vizsga) és a nyelvtudás értékelése között lényegesen lazább a kapcsolat, bár kétségtelen, hogy az alacsonyabb szintű vizsga meglepte is inkább valószínűsít 3-asra vagy magasabbra értékelt nyelvtudást, mint a mindennemű vizsga hiánya. Például az oroszból érettségizettek között igen kis számban akadtak olyanok, akik 3-asra vagy magasabbra értékelték orosz nyelvtudásukat, de még mindig nagyobb volt az arányuk az orosz érettségivel rendelkezők között, mint azok között, akik nem érettségiztek oroszból.

Vizsgálatunkban végül is azokat tekintettük valódi nyelvtudóknak, akik nyelvtudásukat legalább 3-asra vagy annál magasabbra osztályozták. A nyelvenkénti minősítést feltüntető 3. táblázaton jól látható egyébként, hogy az angol és a francia nyelvvel való találkozás a kérdezettek önértékelése szerint nagyobb valószínűséggel vezetett magasabb szintű, „valódi” nyelvtudáshoz, mint a német, de még inkább mint az orosz nyelvvel való ismerkedés. Az egyéb nyelvet említők között is igen magas volt azok aránya, akik saját bevallásuk szerint keveset vagy szinte semmit sem tudnak az általuk megnevezett nyelven, ugyanakkor kiemelkedően magas volt közöttük a nagyon jó nyelvtudók aránya is; ez nem utolsó sorban annak következménye, hogy ezen a táblázaton az egyéb nyelvek kategóriájában jelentek meg a magyarországi szlovák, délszláv és román nemzetiségi nyelvtudók, akiknek nem kis hányada (első vagy második) anyanyelveként, tehát igen jól beszéli nemzetiségi nyelvét.

Mivel nyilvánvaló volt, hogy kilencvenes évek közepén végzett vizsgálatunkban a minta viszonylagos szűkössége következtében a nemzetiségi-kisebbségi nyelvtudókra vonatkozóan csak kétséges megbízhatóságú adatokhoz juthattunk, jelen beszámolónkat csakis a nem nemzetiségi-kisebbségi nyelvtudókra korlátoztuk. Vagyis a magyarországi legfontosabb nemzetiségi-kisebbségi nyelvek, tehát a német, a szlovák, a délszláv nyelvek (szerb, horvát, szlovén) és a román esetében kiemeltük azokat, akiknek a nyelvtudás megszerzésével kapcsolatos válaszaiból az tűnt ki, hogy e nyelvek valamelyikében való ismereteik és jártasságuk nemzetiségi háttérű, és a továbbiakban nem foglalkoztunk velük. Ugyanígy jártunk el azzal a néhány válaszadóval is, aki cigány nyelvtudást jelzett.

## Nyelvtudók és nyelvek<sup>2</sup>

Adatfelvételeink szerint a kilencvenes évek közepén (a nemzetiségi nyelvtudókat nem számítva) a 14 éven felüli lakosság 11,8 százaléka ismert legalább egy idegen nyelvet legalább olyan szinten, hogy „szóban és írásban is elbaldogult rajta”. Azok aránya, akik két nyelvet beszélnek, 3,6 százalék volt, azoké pedig, akik három vagy még több nyelvet, 0,8 százalék. A 18 éven felüli lakoságnál ezek az arányok: 11,2, 3,3 és 0,8 százalék.

A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján végzett vizsgálatunk a 18 éven felüli lakosság körében 9,2 százaléknyi (nem nemzetiségi) nyelvtudót regisztrált. Vagyis a nyolc-

2 Mielőtt belekezdenénk vizsgálati eredményeink ismertetésébe, a fentiek értelmében nyomatékosan le kell szögeznünk, hogy vizsgálatunkban a *nyelvtudó* kategória mindvégig azokat fedi, akiknek nyelvtudása nem nemzetiségi-kisebbségi háttérű, és akik idegennyelvi ismereteiket egy ötfokú önértékelő skálán legalább közepesre vagy annál jobbra minősítették.

vanás évek elejétől 1994–1995-ig két százalékponttal, azaz mintegy 150 ezer fővel emelkedett a (felnőtt, nem nemzetiségi) nyelvtudók száma Magyarországon, ami természetesen mindenképpen öröndetes, még ha a növekedés nem is látványos.

A férfiak között valamivel nagyobb arányban fordulnak elő nyelvtudók (12,5 százalék, N = 939), mint a nők között (11,2 százalék, N = 1060), ami elsősorban a férfiaknak a nőknél átlagosan magasabb iskolázottságával függhet össze. Egyébként is az iskolázottság az a változó, amellyel a legszorosabb a nyelvtudás kapcsolata. (4. táblázat)

#### 4. TÁBLA

*Nyelvtudók iskolázottsági csoportokban (százalék)*

	8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Középiskola	Főiskola, egyetem
Nyelvtudó	1	7	10	41
Nem tud nyelvet	99	93	90	59
Összesen	100	100	100	100
N	271	527	972	229

Elsősorban az iskolázottsági szint hatását sejtethetjük a mögött is, hogy a fiatalabb korosztályokban, illetve az urbanizáltabb környezetben magasabb a nyelvtudók aránya, mint az idősebbek, illetve a kevésbé urbanizált környezetben élők között. (5. és 6. táblázat)

#### 5. TÁBLA

*Nyelvtudók életkori csoportokban (százalék)*

	14–17 éves	18–30 éves	31–40 éves	41–50 éves	51–60 éves	60 év felett
Nyelvtudó	26	19	11	10	6	7
Nem tud nyelvet	74	81	89	90	94	93
Összesen	100	100	100	100	100	100
N	84	435	379	352	282	467

#### 6. TÁBLA

*Nyelvtudók településtípus szerint csoportokban (százalék)*

	Budapest	Város	Község
Nyelvtudó	24	11	6
Nem tud nyelvet	76	89	94
Összesen	100	100	100
N	398	867	734

Tehát – mint ezt egyébként már a hetvenes és nyolcvanas évek fordulóján végzett vizsgálatunkban is triviális összefüggésként megállapíthattuk – minél magasabb iskolai végzettséggel bír, minél fiatalabb korcsoporthoz tartozik és minél urbanizáltabb környezetben él valaki, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy idegennyelv-

tudással is rendelkeznek. Mindenesetre az iskolai nyelvoktatás eredményességéről – vagy talán helyesebb lenne úgy fogalmazni, hogy csekély eredményességéről – sokat elárul az az adat, hogy a középiskolát végzetteknek a 90 százaléka saját bevallása szerint egyetlen idegen nyelven sem tud elbaldogulni.

A kilencvenes évek közepén kiemelkedően a német és az angol nyelv ismerői voltak a legnagyobb számban. Oroszul – annak ellenére, hogy negyven éven keresztül az oktatás minden szintjén az orosz volt az általánosan kötelező nyelvi tárgy – lényegesen kevesebben tudnak, mint németül vagy angolul. Még ennél is jóval ritkább a francia, és még inkább az olasz nyelv ismerete. (7. táblázat)

## 7. TÁBLA

*Nyelvtudók nyelvenként (százalék)*

	1979-1982		1994-1995	
	100=18+ éves lakosság	100=14+ éves lakosság	100=18+ éves lakosság	100=18+ éves lakosság
Német	5,4	6,3	6,1	6,1
Angol	1,9	5,5	5,1	5,1
Orosz	2,9	1,9	2,0	2,0
Francia	0,8	0,9	0,9	0,9
Olasz	n.a.	0,5	0,5	0,5
Egyéb nyelv	0,6	0,8	0,9	0,9
N	24000	2000	1915	1915

A 7. táblázaton jól láthatjuk, hogy a nyolcvanas évek elejéhez képest a kilencvenes évekre a nyelvtudók nyelvenkénti megoszlása jelentősen átalakult. Látványosan – több mint a kétszeresére – emelkedett az angolul tudók száma, de a németül tudóké is gyarapodott valamelyest, az orosz nyelvtudással rendelkezőké viszont csökkent. Az egyéb nyelvek esetében – itt a spanyol és a latin mellett a magyarországi nemzetiségek által is beszélt nyelvek, így a szlovák, a román, a szerb és a horvát ismerőit találjuk viszonylag nagyobb számban – szintén mutatkozik kisebb növekedés, valószínűleg elsősorban a szomszédos országokból érkezett áttelepülteknek illetve menekülteknek köszönhetően.

Azt leszámítva, hogy a franciául tudók között kétszer annyi a nő, mint a férfi, nemek szerint nincs érdemleges különbség az egyes nyelvek ismerői között. Az életkori, az iskolázottsági és a településtípus szerinti csoportokat tekintve az tűnik a legpregnansabb összefüggésnek, hogy a legmagasabb iskolai végzettségű, a fiatalabb korosztályokhoz tartozó és az urbanizáltabb környezetben élő nyelvtudók leginkább angolul tudnak, az idősebb, kevésbé urbanizált környezetben élő és a közepesen vagy annál alacsonyabban iskolázott nyelvtudók viszont inkább németül (8., 9. és 10. táblázat).

Azt is megvizsgáltuk, hogy a nyelvtudáshoz nyelvenként milyen arányban járultak hozzá különféle tanulási lehetőségek. A vonatkozó adatokat feltüntető 11. táblázattal kapcsolatban – a félreértések elkerülése végett – fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy számai nem azt jelzik, hogy egyik vagy másik nyelvoktatási/nyelvtanulási forma

mennyire volt hatékony, hanem csak azt mutatja, hogy az egy-egy nyelvben értékelhető ismeretekkel rendelkezők milyen arányban vettek részt az elsorolt oktatási-tanulási formák valamelyikében.

8. TÁBLA

*Az egyes nyelvek ismerői életkori csoportokban (százalék)*

	14-17 éves	18-30 éves	31-40 éves	41-50 éves	51-60 éves	60 év felett
Német	12	8	5	7	2	6
Angol	12	11	6	5	2	1
Orosz	0	3	3	2	2	1
Francia	1	2	0	1	0	1
Olasz	1	1	0	0	0	0
Egyéb nyelv	1	0	4	1	1	1
N	84	435	379	352	282	467

9. TÁBLA

*Az egyes nyelvek ismerői iskolázottsági csoportokban (százalék)*

	8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Középiskola	Főiskola, egyetem
Német	1	4	6	18
Angol	0	3	4	22
Orosz	0	1	1	10
Francia	0	0	1	3
Olasz	0	1	0	2
Egyéb nyelv	1	0	1	2
N	271	527	972	229

10. TÁBLA

*Az egyes nyelvek ismerői településtípus szerinti csoportokban (százalék)*

	Budapest	Város	Község
Német	11	6	4
Angol	16	5	1
Orosz	4	2	1
Francia	2	1	1
Olasz	1	0	1
Egyéb nyelv	1	1	0
N	398	867	734

A 11. táblázat egyértelműen az intézményes iskolai nyelvköztatás jelentőségére világít rá. A középiskola volt az az intézmény, amelyben a legtöbb (későbbi) nyelvtudó gyarapította idegen nyelvi ismereteit, az orosz esetében azonban az általános iskola még nagyobb szerephez jutott, ami értelemszerűen következik abból, hogy évtizedeken

keresztül az orosz volt az általános iskolában kötelezően tanult idegen nyelv. A táblázaton már megjelenik az a tendencia, hogy az általános iskolában is az angol és a német vált a legtöbbször oktatott idegen nyelvvé. Az is jól látszik, hogy a legkedveltebb nyelvek esetében – szemben az oroszral – viszonylag jelentős szerephez jutnak a(z) intézményesen szervezett) nyelvtanfolyamok és a magánórák, továbbá, hogy leginkább az angol és a német esetében van esélye annak, hogy valaki nem formális oktatás keretében, hanem például külföldi tartózkodás során gyarapítsa idegen nyelvi ismereteit.

### 11. TÁBLA

*A nyelvtudás forrásai (százalék)\**

	Német	Angol	Orosz	Francia
Általános iskola	15	12	78	0
Középiskola	54	59	66	78
Főiskola, egyetem	16	26	28	33
Nyelvtanfolyamok	27	31	9	21
Magánórák	22	26	5	33
Egyéb (nem oktatási)	25	25	5	16
N	270	208	148	36

\* Valaki nyelvtudásához természetesen akár az összes feltüntetett forrás hozzájárulhatott, ezért az oszlopok összege nem egyenlő 100 százalékkal.

## Az idegen nyelv-tudás használata

Az idegen nyelvi kommunikációs kultúra fontos jellegzetessége az is, hogy a nyelvtudók használják-e nyelvtudásukat, és ha igen, milyen kontextusokban és milyen intenzitással. A mindennapi élet öt területére – a munkára, az újság- és könyvolvasásra, a rádióhallgatásra és tévénézésre, a külföldi turistautakra, valamint a külföldi baráti-ismeretségi szálakra – vonatkozóan tettünk fel a nyelvtudás használatával kapcsolatos kérdéseket. A válaszok az idegen nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazásában területenként is és nyelvenként is jelentős különbségeket jeleztek. (12–16. táblázat)

Egészében véve mindenekelőtt azt állapíthatjuk meg, hogy a nyelvtudók válaszai szerint – bármely területről legyen is szó – a nyugati nyelvek ismerete lényegesen jobban hasznosul, mint az oroszé. Ami a munkát illeti, ezen a téren kiemelkedően az angolul tudók használják leginkább a nyelvtudásukat. (12. táblázat) Az olasz nyelv ismerői is igen intenzív használatról nyilatkoztak a munkában, itt azonban az adatok megbízhatóságát igencsak kétségessé teszi a nagyon alacsony elemszám. Azok körét, akik a német nyelvet használják munkájukban, feltehetően némileg csökkentette az a körülmény, hogy a németül tudók között viszonylag jelentős arányban vannak már nem dolgozó idősebb korúak, nyugdíjasok. Ezzel együtt a sokrétű gazdasági, kulturális és idegenforgalmi kapcsolatok alapján bizonyára sokan jóval intenzívebbnek tételezték volna a német nyelvtudás használatát a munkában.

## 12. TÁBLA

*Használja-e idegennyelv-tudását a munkáiban? (százalék)*

	Nem	Néha	Gyakran	Összesen	N
Német	49	23	28	100	127
Angol	30	22	48	100	108
Orosz	62	26	12	100	38
Francia	38	44	18	100	19
Olasz	30	20	50	100	11

Az angol nyelv használata az újság- és könyvolvasás terén is lényegesen intenzívebb, mint a németé, vagy bármelyik egyéb nyelv (13. táblázat), az idegen nyelvű elektronikus tömegkommunikáció fogyasztásában viszont már a német nyelv az elsőbbség. (14. táblázat). Persze a nyelvtudás használhatóságát ezen a téren erősen meghatározza az idegen nyelvű rádió- és tévéprogramok kínálata. Az osztrák adók foghatósága Magyarország jelentős részén, de még inkább a sokféle német nyelvű műholdas tévéprogram egyre szélesebb körű elérhetősége nyilvánvalóan jelentős mértékben elősegíti a német nyelvtudás fokozottabb aktivizálódását, egyben bizonyára sarkall is a nyelvtudás megszerzésére. Ugyanez elmondható az angol nyelvű programokról is.

## 13. TÁBLA

*Olvas-e újságot, könyvet idegen nyelven? (százalék)*

	Nem	Néha	Gyakran	Összesen	N
Német	43	39	18	100	127
Angol	25	47	28	100	108
Orosz	62	28	10	100	38
Francia	19	69	12	100	19
Olasz	36	45	19	100	11

## 14. TÁBLA

*Hallgat-e, néz-e idegen nyelvű rádió-, illetve tévéadásokat? (százalék)*

	Nem	Néha	Gyakran	Összesen	N
Német	11	36	53	100	127
Angol	16	34	50	100	108
Orosz	77	18	5	100	38
Francia	57	29	14	100	19
Olasz	45	45	10	100	11

A külföldi turistautaknál (ha eltekintünk az olasz nyelvre vonatkozó kissé kétséges megbízhatóságú adatoktól) kiemelkedően hasznosul a német nyelvtudás (15. táblázat). Az e téren kapott válaszokat persze alapvetően befolyásolja, hogy milyen nyelvű országokba irányulnak a leggyakrabban a nyelvtudó magyarok turistaútjai. Már önmagában a távolság miatt is sokkal valószínűbb a német, mint az angol nyelvterület-

rel való érintkezés, így aligha meglepő, hogy a németül tudók jóval intenzívebb nyelvhasználatot jeleznek a turistautak kapcsán, mint a más idegen nyelvek ismerői.

15. TÁBLA

*Használja-e nyelvtudását külföldi turistaútjain? (százalék)*

	Nem használja	Használja	Összesen	N
Német	26	74	100	127
Angol	46	54	100	108
Orosz	69	31	100	38
Francia	50	50	100	19
Olasz	9	81	100	11

Nem utolsó sorban a földrajzi közelség és a történelmi hagyományok magyarázhatják, hogy a baráti-ismeretségi kapcsolatok terén is a német kötődés a legerősebb (16. táblázat).

16. TÁBLA

*Vannak-e külföldi barátai, ismerősei, akikkel idegen nyelven érintkezik? (százalékban)*

	Nem használja	Használja	Összesen	N
Német	37	63	100	127
Angol	44	56	100	108
Orosz	69	31	100	38
Francia	44	56	100	19
Olasz	27	73	100	11

Úgy tűnik tehát, hogy míg a munkában és a nagyobb intellektuális erőfeszítést igénylő információ-befogadásban (újság- és könyvolvasás) inkább az angol nyelvtudás hasznosul, addig a kikapcsolódás jellegű tevékenységekben, illetve a személyközi kapcsolatokban a német használata intenzívebb.

## A preferált idegen nyelv

Az idegennyelv-tudás terjedését, a nyelvoktatás hatékonyságát és a megszerzett nyelvtudás hasznosítását jelentős mértékben befolyásolhatják a nyelvtanulással és az egyes nyelvekkel kapcsolatos attitűdök, preferenciák, sztereotípiák. Ezért vizsgálatunkban arra is kitértünk, hogy az emberek miképpen viszonyulnak a nyelvtanuláshoz, és melyik idegen nyelvet tanulnák szívesen, ha erre módjuk lenne.

A kérdezettek 84 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szívesen tanulna idegen nyelvet, és az így válaszolók túlnyomó többsége meg is nevezte, melyiket: minimális különbséggel az angol és a német volt az a két nyelv, amelyet a legtöbb kérdezett választott. (17. táblázat) Az angolt és a németet preferálók mellett szinte eltörpülnek azok az egészen kis csoportok, amelyek a francia és az olasz nyelvet választották, és még inkább a spanyolra és az oroszra szavazók. Az egyéb nyelvek közül a szlovákra (5 fő), az

eszperentóra és a japánra (4–4 fő), valamint a kínaira, a svédre és a latinra (3–3 fő) esett még említésre érdemes számú szavazat.

#### 17. TÁBLA

*Milyen idegen nyelvet tanulnának szívesen? (százalék)*

	1972-1982	1994		1972-1982	1994
Angol	29,8	46,1	Olasz	na.	2,4
Német	43,1	45,5	Spanyol	na.	0,8
Francia	5,1	2,6	Orosz	17,4	0,8
Egyéb	4,6	1,8	Összesen	100,0	100,0
Szívesen tanulna	20 590	1 680			

A 17. táblázatról az is leolvasható, hogy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulójához képest a kilencvenes évek közepére az egyes idegen nyelvek preferáltsága igencsak átalakult. Igaz ugyan, hogy a német nyelvet másfél évtizede és 1994/95-ben is egyaránt a kérdezettek majdnem fele választotta, az angolt választók részaránya viszont a nyolcvanas évek legeleje óta több mint ötven százalékkal növekedett, miközben az orosz szinte teljesen eltűnt. (Zárójelben megjegyezzük, hogy a kilencvenes évek elején az EU-országokban a középfokú oktatásban átlagosan a tanulók 83 százaléka tanult angolt, 31 százaléka franciát és 17 százaléka németet. *Europe in Figures. Eurostat, 1995.*)

A nemek között annyi különbség mutatkozott, hogy a nők körében lényegesen több volt az olaszt, a franciát és az angolt választó, a férfiak között ezzel szemben a német nyelvet választók voltak többen (18. táblázat).

#### 18. TÁBLA

*Nyelvek népszerűsége férfiak és nők között (százalék)*

	Férfiak	Nők		Férfiak	Nők
Angol	45	48	Olasz	1	3
Német	48	42	Egyéb nyelv	4	4
Francia	2	3	Összesen	100	100
Szívesen tanulna	789	891			

Igen erős különbségek jelentkeztek az egyes nyelvek preferálásában az iskolázottság szintje szerint. (19. táblázat) A végzettség emelkedésével egyre gyakoribb volt az angol, egyre ritkább a német választása. A franciára és az olaszra esett szavazatok aránya is szoros pozitív összefüggést mutatott a magasabb iskolázottsággal.

Minden bizonnyal nem utolsó sorban az iskolázottsági szint hatását sejthetjük a mögött, hogy az életkor csökkenésével (valamint a település urbanizáltsági szintjének emelkedésével) növekszik az angol, valamint a francia és az olasz népszerűsége, és csökken a németé. (20. táblázat)



19. TÁBLA

*Nyelvek népszerűsége iskolázottsági csoportokban (százalék)*

	8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Középiskola	Főiskola, egyetem
Angol	29	43	47	60
Német	64	49	46	25
Francia	1	2	3	5
Olasz	1	1	3	4
Egyéb nyelv	5	5	1	6
Összesen	100	100	100	100
Szívesen tanulna	156	416	888	220

20. TÁBLA

*Nyelvek népszerűsége életkori csoportokban (százalék)*

	14-17 éves	18-30 éves	31-40 éves	41-50 éves	51-60 éves	60 év felett
Angol	49	56	47	51	40	30
Német	33	33	40	42	55	62
Francia	7	2	2	4	0	3
Olasz	6	6	8	1	1	0
Egyéb nyelv	5	3	3	2	4	5
Összesen	100	100	100	100	100	100
Szívesen tanulna	73	381	347	310	235	339

Végezetül azt is megkérdeztük interjúalanyainktól, hogy milyen megfontolások alapján választottak nyelvet. Az angol esetében az általános használhatóság és a nemzetközi jelentőség volt a meghatározó motívum. A németet választók is az általános használhatósággal és a nemzetközi jelentőséggel érveltek a leggyakrabban (de közel sem olyan gyakran, mint ahogy azt az angolnál tapasztaltuk), ugyanakkor az angollal képest nagyobb hangsúlyt kaptak a különféle kapcsolatokra utaló és/vagy érzelmi jellegű motívumok: németül beszélő ismerősök, barátok; a Magyarországra látogató német-ajkúak nagy száma; a németül beszélő népek szeretete; német nyelvterületre való utazás; stb. Még olyasféle, politikai kapcsolatokra hivatkozó indoklás is előfordult néhány alkalommal, amilyen a hervenes-nyolcvanas évek fordulóján az orosz nyelv választásának motívumai között találtunk: „ők (a németek? az osztrákok?) a barátaink, a szövetségeseink”.

Szemben a leginkább preferált angollal és némettel, amelyeknek választásánál a használhatóság gyakorlati szempontja volt a legfőbb motívum, a francia és az olasz esetében a nyelv szépsége volt vonzó, valamint – különösen az olasz esetében – a személyesebb jellegű, emocionális színezetű indoklások. Emellett a francia és az olasz voltak azok a nyelvek, amelyeknek választásánál a kulturális értékek megismerésének szempontja is viszonylag jelentősebb gyakorisággal felmerült.

## Elmaradás a fejlett országoktól

Aligha lehetne nyelvenként százalékosan megadni valamiféle követelményhatárokat, amelyekhez mérnünk lehetne vagy kellene a magyarországi idegennyelv-tudást. Tudomásunk szerint ilyesféle számszerű követelményt sem itthon, sem külföldön nem állítottak fel. Bár egzakt mércék nem állnak előttünk, a külföldiek – nem utolsó sorban a médián keresztül megjelenő – véleményei egyértelműen azt tükrözik, hogy a hazai idegennyelv-tudás messze elmarad attól a szinttől, amely a külföldi partnerek, üzletemberek, turisták helyzetét megkönnyítené a magyarokkal való érintkezésben. Visszatérően megfogalmazódó panasz illetve kritika – egyébként igen sűrűn magyar oldalról is –, hogy az élet minden területén hiány van nyelveket jól beszélő (szak)emberekből.

Segíthetné a pontosabb helyzetfelmérést, ha (elérhető) lennének olyan statisztikák, amelyek alapján a nyelvtudás tekintetében összehasonlíthatók lennének egymással az egyes országok. Ilyen természetű megbízható és összevethető adat kevés országból van forgalomban, de éppen a szomszédos Ausztriában – a népszámlálások melléktermékeként – a hetvenes évek első felében és a kilencvenes években is publikáltak statisztikákat a lakosság idegennyelv-tudásáról.

1992-ben jelent meg az 1990 márciusában a nyelvtudás témakörében végzett osztrák mikrocenzus zárótanulmánya.<sup>3</sup> Természetesen nagyon óvatosan kell eljárunk, ha magyarországi vizsgálatunk eredményeit össze akarjuk vetni ennek adataival. Mindenekelőtt nyilvánvaló, hogy Ausztria nyelvi helyzete merőben más – lényegesen előnyösebb –, mint Magyarországé, hiszen állampolgárai eleve beleszületnek a német nyelvközösségbe, ráadásul német nyelvi bázisról a világszerte *lingua franca*-ként funkcionáló angol lényegesen könnyebben elsajátítható, mint magyar nyelvi háttérből. De módszertani problémák is nehezítik az összehasonlítást: az osztrák népszámlálásban más kérdéseket tettek fel, mint amelyeket mi a hazai felmérésben, és az sem hagyható figyelmen kívül, hogy egy kétezer fős minta reprezentativitása óhatatlanul elmarad a népszámlálási mikrocenzusokétól. Az összehasonlíthatósággal kapcsolatos fenntartások ellenére az osztrák adatok hasznos tájékoztatásul szolgálhatnak a magyarországi idegennyelv-tudás megítéléséhez.

Ausztriában 1990 márciusában a 15 éven felüli lakosság 58 százaléka jelzett valamilyen szintű ismereteket legalább egy idegen nyelvben (N = 5,9 millió). (A mi 1994-es vizsgálatunkban az ezzel távolról összevethető, de az osztrák felmérésétől eltérő kérdéssel nyert magyar adat 32 százalék.) Az osztrákok – természetesen a német kivételével – ugyanabban a sorrendben választják a nyugati nyelveket, mint a magyarok: angol nyelvi ismeretekről számolt be 53 százalék, franciáról 11 százalék, olaszról 5 százalék. 1974-hez, az előző idegennyelv-tudási mikrocenzushoz képest jelentős a növekedés, akkor ugyanis a következő mennyiségek mutatkoztak: angol – 44, francia – 9, olasz – 3 százalék.

Azon osztrákok közül, akik valamilyen szintű nyelvtudást jeleztek, mintegy 50 százalék nyilatkozott úgy, hogy legalább az egyik általa tanult idegen nyelvet – a

<sup>3</sup> Fremdsprachenkenntnisse. Ergebnisse des Mikrocensus März 1990. Beiträge zur Österreichischen Statistik, Heft 1.063. Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien, 1992.

túlnyomó többségnél ez az angol volt – jól vagy nagyon jól tudja. Ez azt jelenti, hogy a kilencvenes évek első felében a teljes 15 éven felüli osztrák népességben 27 százalék körül volt a jó nyelvtudók aránya. Ha az osztrák felmérés „gut” és „sehr gut” minősítéseit megfeleltetjük a mi magyarországi felmérésünk „elbodogul egy idegen nyelven (3)”, „jól tud egy idegen nyelven (4)”, „nagyon jól tud egy idegen nyelven (5)” minősítéseinek, akkor a magyar mintában alig valamivel több, mint 12 százaléknyi jó nyelvtudót találunk. (Ebben a 12 százalékban nincsenek benne az egyébként legfőképpen 4 százalékot kitevő, jó nemzetiségi – német, szlovák, délszláv, román – nyelvtudók, és a valamelyik cigány változatot beszélők.) Nyilvánvaló tehát, hogy Magyarországon az idegen nyelvet jól tudók aránya messze elmarad (illetve legalábbis a kilencvenes évek közepén elmaradt) az Ausztriában tapasztalhatótól.

Az idegennyelv-tanítás hatékonyságát tükröző adat, hogy míg Ausztriában a fele azoknak, akik valamikor idegen nyelvet tanultak, jó nyelvtudónak minősítette magát, addig Magyarországon a valamikori nyelvtanulókból csak 37 százalék nyilatkozott úgy, hogy elbodogul, vagy jól, esetleg nagyon jól tud legalább egy idegen nyelven (a nemzetiségi és nem-nemzetiségi nyelvtudókat együtt véve). Míg Ausztriában a felsőfokú végzettségűek – a helyi meghatározás szerint: Akademiker und AHS-Absolventen – 81, illetve 77 százaléka jó vagy nagyon jó nyelvtudó legalább egy nyelvből, addig Magyarországon a legmagasabb iskolázottságúaknak is csak 41 százaléka értékelte legalább közepesre nyelvtudását (legalább egy nyelvből).

Egyedül az idegennyelv-tudás használata volt az a terület, ahol a hazai adatok kedvezőbbnek tűntek, mint az osztrák felmérés eredményei. Bár Ausztriában nagyobb arányban vannak a jó nyelvtudók, mint Magyarországon, a magyar (jó) nyelvtudók a munkában, a turistautak alkalmával és az élet egyéb területein is többet használják nyelvtudásukat, mint az osztrák (jó) nyelvtudók. Természetesen ebben a különbségben fontos szerepet játszik, hogy az osztrákoknak azokban a helyzetekben, ahol németül beszélhetnek, nem kell idegennyelv-tudásukat használniuk.

Az Ausztriával való – az összehasonlíthatóság érvényessége tekintetében kissé bizonytalan, mindazonáltal egy globális kép kialakítása szempontjából mindenképpen reális és hasznos – összevetés alapján azt vagyunk kénytelenek megállapítani, hogy a hazai idegennyelv-tudással kapcsolatos panaszok és kritikák messzemenően megalapozottak. Aligha lehet kétséges, hogy a magyar lakosság idegen nyelvi ismeretei az élet szinte minden területén mind mennyiségi, mind minőségi szempontból elmaradnak attól a szinttől, amelyre a minél gyorsabb és minél zökkenőmentesebb EU-csatlakozás érdekében el kellene jutnunk. Ez a megállapítás annak ellenére is érvényes, hogy a mi vizsgálatunk adatai a kilencvenes évek közepéről származnak, és azóta a hazai nyelvtudási szint minden valószínűség szerint emelkedett (ha nem is olyan mértékben, mint azt az 1. táblázat számai jelzik).

## Az elmaradás okai

Ahhoz, hogy a lemaradást leküzdhessük, és kedvező változásokat érthessünk el az idegen nyelvi ismeretek elterjedtségében, nem árt röviden számba venni, hogy milyen körülmények vezettek a jelenlegi állapothoz.

1) Első helyen történelmi tényezőket kell említenünk. Nem kétséges, hogy a nyelvoktatás nagyfokú magyarországi hatástalanságának egyik döntő tényezője az évtizedeken keresztül az oktatás minden szintjén kötelező tárgyként tanított orosz nyelvvel szembeni ellenállás. Az oktatási rendszerre politikai-ideológiai megfontolásokból rátelepült kényszer, társulva a vasfüggöny következményeivel, a szintén politikai-ideológiai indíttatású nyugatellenességgel és az ország bezártságával, visszavetette a nyelvoktatást. És ami hosszú távú hatásaiban talán még nehezebben helyrehozható, megátolta az idegen nyelvekkel és az idegen nyelvi stúdiumokkal kapcsolatos pozitív attitűdök széleskörű elterjedését és erősödését.

A történelmi okok között arra a sajnálatos tényre is rá kell mutatnunk, hogy a kommunizmus évtizedeiben – nem utolsó sorban a politikai hatalom elnyomó lépéseinek következtében – a magyarországi nemzetiségi nyelvtudás igen jelentős mértékben visszaszorult.

2) Miután – mint ezt a mi adataink is hangsúlyosan jelezték – a nyelvtudás a legszorosabban összefügg az iskolázottsággal, második helyen oktatási rendszerünk egészének gyengeségeire kell felhívni a figyelmet. OECD-statisztikák szerint a nyelvtudás erősítésében alapvető szerepet játszó középfokú oktatásban, de még inkább a felsőfokú oktatásban a tanulók arányszámát és a beiskolázás előtt álló korosztály oktatási-képzési esélyeit tekintve, a fejlett országok listájának a legvégén kullongunk.<sup>4</sup>

A helyzetet jól jellemzi az Európai Unió szociális bizottságának 2000. évi jelentéstervezete: „A közhiedelemmel ellentétben a tagjelölt államok oktatási és szakképzési színvonala messze elmarad az uniós átlagtól, és a hetvenes évek óta alig fejlődik... Még rosszabb, hogy a fiatalok körében is nő a *skills gap*, a tudáskülönbség szakadéka, mind kevesebb a valóban korszerű tudású és folyamatos átképzésre alkalmas ember... Az oktatási és szakképzési fejletlenség rontja a közép-európai országok uniós csatlakozási esélyeit és növeli az olcsó munkaerő miatt érzett nyugati aggodalmakat...”<sup>5</sup>

3) Az oktatás lehetőségeit és eredményességét természetesen erősen behatárolja a nyelvtanárok száma. A vonatkozó hazai adatok azt jelzik, hogy egyfelől a tanárok nyelvek szerinti összetétele egyelőre kevésbé felel meg az igényeknek, másfelől – különösen a nyelvtudást és általában az idegen nyelvek iránti nyitottságot megalapozni és az életkorból adódó fogékonyságot elvileg kihasználni képes általános iskolában – túl alacsony a nyelvtanárok száma ahhoz, hogy az eredményesebb oktatáshoz szükséges magasabb óraszámban lehessen idegen nyelveket tanítani.<sup>6</sup> A kedvezőtlen helyzet okait nyelvtanárok egyetemi-főiskolai képzésének mennyiségi korlátaiban és a képzés fő irányainak a (várható) keresleti igényekkel kevésbé számoló kijelölésében kell a keresnünk.

Az a sokféle kontextusban megfogalmazott körülmény sem erősítette a nyelvtanár-tanuló arányt, hogy a nyelvtanári diplomával rendelkezők jelentős hányada – a ked-

4 Education at a Glance. Indicators of Education Systems. Centre for Educational Research and Innovation. OECD 1995: Participation in formal education, Table PO1 (A1), p. 125.; Schooling expectancy for a 5 year-old child (1992). Chart PO1, p. 128.

5 EU értékelés. *Népszabadság*, 2000, október 21.

6 Az adatok forrása: Statisztikai tájékoztató. Alapfokú oktatás, 1993/94. Bp., MKM, 1995. Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás, 1993/94. Bp., MKM, 1994.

vezőtlen kereseti lehetőségek miatt – elhagyta a pedagógusi pályát, különösen, ha kurrens nyugati nyelvekről volt szó.

4) Erről ugyan közelebbi betekintés és mélyebb tanulmányok nélkül semmiképpen sem lehet biztonsággal nyilatkozni, mindenesetre kérdés, vajon a magyarországi idegennyelv-tudás kedvezőtlen helyzetében nem játszik-e szerepet az alkalmazott pedagógiai-nyelvoktatási módszerek elavultsága, megkopottsága és a modern nyelvoktatási technikák hiánya. Ez a feltevés egyfelől a nyelvtanárok egyetemi-főiskolai képzésének színvonalát, másfelől a továbbképzés lehetőségeit, továbbá az oktatási intézményekben rendelkezésre álló eszközöket (tankönyvek, számítógépek, nyelvi laboratóriumok felszereltsége, internet-elérhetőség stb.) érinti.

5) Az iskolán kívüli idegennyelv-oktatás pillanatnyilag mind mennyiségi, mind minőségi szempontból áttekinthetetlen. Nem vitatva, hogy a hivatalos iskolarendszer mellett szép számban akadnak kiváló nyelvoktató intézmények, eredményes vállalkozások, jól felkészült tanárok, a hirdetések alapján úgy tűnik, nem kevés az olyan nyelviskola, amely azt ígéri, hogy „csoda”-módszerekkel káprázatosan rövid idő alatt, ráadásul a tanulóktól semmiféle erőfeszítést nem igényelve ér el fényes eredményeket.

6) A nyelvtudás hiányának vagy alacsony színvonalának vannak bizonyos társadalom-lélektani okai is. Az egyik ezek közül a gyakran még mindig tetten érhető etnocentrikus világnézet, az idegen- és külföldellenesség, a nemzeti gőg és előítélet, a másság iránti nyitottság hiánya, ami közvetve vagy közvetlenül mind az idegen nyelvi tanulmányok ellen hangol. Tömegességénél fogva azonban ennél bizonyára sokkal fontosabb szubjektív tényező a motiválatlanság, vagyis az, hogy az állampolgárok nem kis hányadában igen kevésbé tudatosult a nyelvtudás szükségessége, továbbá a nagyon széles körű szellemi restség, amely visszahátrál mindennemű erőfeszítéstől, és amelytől teljesen idegen a fejlett nyugati világban természetes „*life long learning*” gondolata. Az emberek jelentős része – beleértve olyan magasan iskolázottakat is, akik egyébként fontosnak tartják az idegen nyelvi ismereteket – mintha nem akarná tudomásul venni, hogy a nyelvtanulás óhatatlanul fáradsággal, komoly energiárafordítással jár; ezért is lehet közönségük a „csoda”-módszerek hirdetőinek. De ide sorolhatjuk az önértékelés zavarait is, amelyek abban mutatkoznak meg, hogy sokan, irracionálisan túlértékelve idegen nyelvi ismereteiket, igen kevéssel is beérik. Mindezen társadalom-lélektani tényezőkkel összefüggésben a családi nevelés és az iskola felelősségét kell hangsúlyoznunk.

7) Végül, de nem utolsó sorban az is gondot okoz, hogy a munkaerőpiacon egyelőre még mindig kevés az olyan munkahely, illetve munkakör, amely nyelvtudást igényel, illetve nem elég szigorú a követelményszer. Bár már számos szak esetben megkövetelik az egyetemi felvételinél a nyelvvizsgát, és bár számos álláshirdetés az alkalmazás feltételeként írja elő a nyelvtudást, sűrűn előfordul, hogy az idegen nyelvi ismeret se nem követelmény, se nem hasznosul. Gyakran megtörténik, hogy a nyelvvizsga-igazolások nem a munkában ténylegesen működtetett nyelvtudást fednek, hanem csupán jogcímként szolgálnak extra javadalmazások megszerzéséhez.

TERESTYÉNI TAMÁS

## AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS FŐ TENDENCIÁI A 80-AS ÉS 90-ES ÉVEKBEN

**A**KEREK ÉVSZÁM ÖNMAGÁBAN IS visszatekintésre készítő volta mellett elsősorban azért vállalkoztam a főbb változások számbavételére, dokumentálására, mert magam a kilencvenes éveket – elsősorban az iskolarendszerű nyelvoktatást jellemző expanzió és még inkább az oktatási rendszer minden szintjén lezajlott nyelvváltás miatt – a magyarországi idegennyelv-oktatás nagy évtizedének tartom. A kötelező orosz tanulás eltörlésével 1989 után meginduló modernizációs folyamat – a sok probléma és kényszermegoldás ellenére is – impozáns eredményei okán a 20. századi magyar neveléstörténet legfigyelemreméltóbb történései között kaphat helyet. Vitathatatlanul több körülmény szerencsés találkozása segítette az idegennyelv-oktatás viszonylag gyors talpra állását a közel 40 évnyi totális eredménytelenség után.<sup>1</sup> A szabad nyelvválasztás deklarálása abban a helyzetben történt, amikor legjellemzőbben Európában, de általában a világ fejlettebb országaiban mindennütt nyilvánvalóvá vált, hogy a globális, a regionális és lokális kihívásokra válaszolni kényszerülő intézményes nevelés egyik legfontosabb feladatává az ezredfordulón a kulcskompetenciák, köztük kitüntetetten a kommunikatív kompetenciák – az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció – fejlesztése válik. Az igényesebbé váló magyarországi munkaerőpiac kezdte – elsősorban „ritkaságértéke” miatt – magasra értékelni a nyelvtudást, a felsőoktatási intézmények egyre komolyabb elvárásokat fogalmaztak meg e tekintetben a középiskolák, azok pedig az általános iskolák felé. Az oktatási javak közül kiemelkedően keresetté, értékessé vált a nyelvtudás, a gyerekeiknek jó iskolát kívánó szülők elsősorban a nyelvoktatás korai elkezdésével, intenzitásával, hatékonyságával kapcsolatban fogalmaztak meg követeléseket. A helyi önkormányzatok fenntartásába átkerülő, a kliensekhez ily módon egyébként is közelebb kerülő iskolák – nem utolsósorban a fejkvótás finanszírozásnak a mély demográfiai hullámvölgy éveiben történő bevezetése miatt – egyre érzékenyebben reagáltak az iskolahasználati igényekre. Ezt meglehetősen szabadsággal tehették, mert a 90-es években a NAT bevezetéséig központi szabályozás gyakorlatilag nem működött Magyarországon, az iskolák szakmai autonómiáját 1985-től a közoktatási törvény garantál-

<sup>1</sup> Az idegennyelv-váltás folyamatát a magyarországi közoktatásban Imre, 1995 és Vágó, 1999a tanulmányai elemzik. A nyelvváltás regionális különbségeit Imre (1999) írása mutatja be, a tanárképzésben lezajlott változásokat pedig Vágó (1999a) tanulmánya ismerteti.

ta. Az oktatási intézmények a nyugati nyelvoktatás nyelvi kínálatának bővítésével, korai és egyre intenzívebb oktatási formák (tagozat, két tanítási nyelv) beindításával tudták leginkább megszerezni a felsőközéposztály, a vezető értelmiség és a leggazdagabb vállalkozói réteg többségében jól szocializált, magas teljesítménymotivációjú, a tanárok számára kevesebb fáradtság mellett sok sikerélményt jelentő gyerekeit. Kezdetben a tehetséges és/vagy iskolakonform tanulók, a kilencvenes évek második felétől – szinte minden iskolatípusban – egyáltalán a beiskolázható gyerekek megszerzéséért folytatott harcban „nyerő lapnak” számító iskolai nyelvoktatás horizontális és vertikális expanziójának csak a nyugati nyelvszakos tanárok hiánya vetett (ideig-óra-ig) gátat.

Az idegennyelv-oktatás és a nyelváltás folyamatát elsősorban a közoktatási és közművelődési statisztika adatainak elemzése és szórványos kutatási eredmények alapján mutatja be a tanulmány.

## A magyar népesség idegennyelv-tudása

A magyar felnőtt lakosság idegennyelv-ismeretét feltáró legutolsó tudományos igényű vizsgálat lehangoló eredményei (*Terestyéni, 1995, 1997*) közismertek: 1994-ben a 14 éven felüli felnőtteknek mindössze 11,8%-a állította magáról, hogy legalább egy nyelvet beszél, legalább olyan szinten, hogy szóban és írásban „elbaldogul” (megérti a hallott, olvasott szövegeket és megérteteti magát), és mindössze 3,6%-a felelt meg a két idegen nyelv ismeretét megkívánó európai normának. Kevesebbszer idézik azonban azt a kutatási eredményt, amely azt mutatja, hogy minél fiatalabb valaki, annál nagyobb valószínűséggel beszél idegen nyelven, azaz a nyelvismerettel rendelkezők aránya korcsoportonként jelentősen különbözik. Az 50 évesnél idősebbeknek kevesebb mint 10%-a, a középgenerációnak (31–50 éveseknek) 15–16%-a kommunikál legalább egy idegen nyelven, és már 1994-ben komoly javulás mutatkozott e téren a tizen-, huszonévesek (27% illetve 25%) körében (*Terestyéni 1995, 1997*). A homogén nyelvi környezet miatt a magyar népesség idegennyelv-ismeretét alapvetően az iskolázottsági szint határozza meg. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál több évig tanul idegen nyelvet az intézményes nevelés keretei között, vesz részt iskolarendszeren kívüli nyelvoktatásban, általában annál nagyobb valószínűséggel végez nyelvismeretet igénylő munkát, annál gyakrabban utazik külföldre vagy érintkezik idehaza is külföldiekkel, és választja a szabadidő-eltöltésnek olyan formáit, mint például az idegen nyelvű filmek, TV csatornák nézése, újságok, könyvek olvasása. Az iskolázottság direkt és közvetett hatásai miatt a nyelvismeret szempontjából meghatározó jelentőséggel bírt, hogy elsősorban a felsőfokú, de kisebb mértékben a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya is a 90-es évek végéig – nemzetközi összehasonlításban – igen alacsony volt Magyarországon. Az idegen nyelven kommunikálók arányának több mint harminc évig tartó – alacsony szinten való – stagnálása jól magyarázható a motiváció szinte teljes hiányával is, amely egyaránt fakadt az ország elzártságából és a valamennyi iskolafokon kötelezően tanított orosz nyelv iránti érdektelenségből.

## A 80-as, 90-es évek oktatásügyi történései alapján prognosztizálható változások

Két determináns – az iskolázottság és a motiváció – tekintetében a 80-as évek közepétől, de kitüntetetten a rendszerváltás körül és után olyan gyors és nagy horderejű változások történtek hazánkban, melyek alapján nagy valószínűséggel megjósolhatjuk az idegen nyelven beszélők arányának összességében lassú, de a tanulók illetve a fiatal felnőttek körében számottevő emelkedését.

A nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakulása a 80-as, megerősödése a 90-es évek fejleménye, míg a népesség iskolázottságának növekedése egyértelműen a legutóbbi évtized nemzetközi viszonylatban is figyelemreméltó történése. Magyarországon az érettségit, illetve diplomát szerzett személyek száma 1990–2000 között megduplázódott. Mivel a nyelvismerettel rendelkezők aránya korcsoportonként jól közelíti a felsőfokú végzettséggel és gimnáziumi érettségivel rendelkezőkét, az oktatási statisztikák alapján megbecsülhető,<sup>2</sup> hogy az iskolarendszerből 2000 nyarán kilépők legalább 30%-a, illetve az érettségi utáni képzésekből kikerülők (egy részének) beszámításával már közel 40%-a a magyar munkaerőpiacon kurrens kompetencia – nyelvtudás – birtokában kereshet állást magának. Ha az elfogadható színvonalú nyelvoktatáshoz való hozzáférés lehetőségét nem sikerülne bővíteni más középfokú iskola-típusok (elsősorban a szakközépiskolák) idegen nyelvi képzésének eredményesebbé tételével, akkor is – önmagában a gimnáziumot, főiskolát és egyetemet végzettek arányának növekedése miatt – az új évtized végére a fiatalabb korcsoportokban valóssá válhat, hogy minden második ember beszél a magyaron kívül egy vagy két nyelvet (*Imre & Lannert 2000*).

Legalább ilyen látványosan, bár a statisztikákban csak részben követhető módon változott a nyelvtanulással kapcsolatos attitűd; az intézményes nyelvoktatásban azonban az igények megváltozására reagáló folyamatok – a központi oktatásirányítás által – erősen késleltetve jelentkeztek. A 80-as évek elejétől érzékelhetően nyitottabbá váló Magyarországon a fiatalok és a középkorúak körében jelentősen megnőtt az érdeklődés a nyugati nyelvek iránt. Az igények kielégítésére kezdetben a TIT és a közművelődési intézmények, valamint szórványosan magánórák adásával tanárok vállalkoztak; majd a nyolcvanas évek elejétől megalakultak, az évtized második felében pedig gombamód szaporodtak a magán nyelviskolák. Némi egyszerűsítéssel úgy fogalmazhatnánk, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos legfontosabb események a 80-as években részben az oktatási intézményrendszeren kívül, a 90-es években azonban már egyértelműen az iskolarendszeren belül történtek.

### Az oktatási intézményrendszeren kívüli idegennyelv-oktatásban, az állami irányítású tanfolyami képzésben zajló változások

Bár az orosz nyelv kötelező jellegét a szélesebb közvélemény sokáig nem kérdőjelezte meg, a pártközpontban formálódó oktatáspolitikai felettébb kockázatosnak, sőt ve-

<sup>2</sup> Lásd: Az ifjúsági munkaerőforrás iskolai végzettség szerinti összetételének változását a KSH által kiadott Magyar Statisztikai Évkönyvekben.



szélesnek ítélte a nyugati nyelvek beengedését – a szűk elitképzésen túl – az iskolák falai közé, de ugyanilyen aggodalmat keltett „felsőbb körökben” a kurrens nyelvek tanítására gyorsan megszerveződő feketegazdaság, az oktatás „második gazdaságának” kialakulása is. Az ismeretterjesztés és a közművelődés intézményrendszerére várt tehát a feladat, hogy a nyugati-nyelvtanulási igényeket tömegmértékben, alacsony hatékonysággal, de kétségkívül szerény ellenszolgáltatásért, mindenki számára hozzáférhetően kielégítse.

1. TÁBLA

*Az idegen nyelvet tanulók száma a TIT-ben és a közművelődési intézményekben*

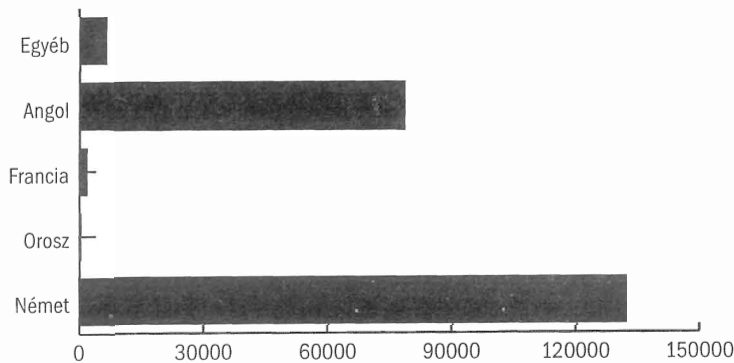
	1980	1986	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1996*
TIT	49 052	65 582	58 435	58 462	71 888	51 472	32 144	19 259	11 420
Közművelődés	17 372	55 043	64 264	84 594	97 215	78 149	60 498	40 287	
Összesen	66 424	120 625	122 699	143 056	169 103	129 621	92 642	59 546	

\* A KSH statisztikák a közművelődési intézmények nyelvtanfolyamairól 1993-ban, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat keretében működőkről pedig 1996-ban közöltek utoljára adatokat  
 Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek, 1981–1996

Az a köztudott, de hivatalosan „agyonhallgatott” tény, hogy az oktatási rendszeren kívül szervezett/szerveződő nyelvoktatás valójában mindig is a nyugati nyelvek elsajátítását szolgálta, akkor nyert bizonyítást, amikor 1990-ben (az orosz nyelv kötelező jellegének eltörlését követő évben) először jelentek/jelenhettek meg az oktatási statisztikában a tanfolyami rendszerű nyelvoktatás adatai nyelvenkénti bontásban. A nyilvánosságra került adatok – mivel a tanfolyami beiratkozás többé-kevésbé szabad nyelvválasztáson alapult – jól mutatták a különböző nyelvek iránti érdeklődést. Felért egy népszavazással, hogy a közel százhetvenezer tanfolyami résztvevőnek alig több mint egy ezreléke – az egész országban mindössze 257 hallgató – választotta az orosz nyelvet. Ebből a „látletből” egyértelművé vált a 40 évig támogatott, erőltetett orosz nyelv teljes elutasítása.

1. ÁBRA

*A tanfolyami rendszerű idegennyelv-oktatás nyelvenkénti arányai, 1990*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyv, 1990

## Az idegennyelv-oktatás változásai a közoktatási intézményrendszerben

A nyolcvanas évek második felétől az iskolákra egyre nagyobb szülői nyomás nehezedett a nyugati nyelvek valamilyen formában (tanóra, fakultáció, szakkör) történő „becsempészésére”. A közoktatási intézmények mozgástere azonban kezdetben meglehetősen szűk volt, mert a központi tanterv (1978) a középiskolázás valamennyi évfolyamán kötelező (átlagosan heti 3 órában tanítandó) orosz mellett a második idegen nyelv – azaz valamilyen nyugati nyelv – oktatását csak a gimnáziumokban és ott is csak az első két évfolyamon, heti 2 órában szerepeltette az órateremben.<sup>3</sup> A gimnáziumok többségében a kötelezően választható órakeret (7, 9 óra) terhére a 3–4. évfolyamon tovább tanították a második idegen nyelvet. A gimnáziumok kivételes helyzetét talán az jelzi leginkább, hogy ebben az intézménytípusban a kommunista rendszer 40 éve alatt mindvégig első kötelező nyelvként is oktathattak nyugati nyelvet, a nyolcvanas évek vége felé egyre nagyobb arányban.

A többi iskolatípusban lázasan folyt a kiskapuk keresése. Az általános iskolák egyedi (például kísérleti) engedélyek megszerzésével, egy-egy tagozat elindításával vagy szakköri formával próbálkoztak, szerény eredménnyel. Még 1988-ban is csak az ún. szakosított tantervű osztályokba járók egy része, 66 640 gyerek tanulhatott angolt, németet és más nyugati nyelveket, miközben 857 308-an továbbra is orosz nyelvi képzésben részesültek.

A szakközépiskolákban 1988-ban szoros kivételként mindössze 3821 szakközépis-kolás első kötelező nyelvként tanulhatta a nyugati nyelveket, az érdeklődés azonban tömeges volt, amit az intézmények – az ebben az iskolatípusban hivatalosan nem előírt – második nyelv oktatásával próbáltak kielégíteni. Az ilyen módon bevezetésre kerülő angol illetve német órák igen népszerűek voltak. Egy olyan iskolatípusban, ahol az idegennyelv-oktatásnak nem volt igazán hagyománya, sikerült elérni, hogy átmenetileg a diákok közel 40%-a két nyelvet tanuljon. Amikor a nyugati nyelvek kerültek az első idegen nyelv pozíciójába, a második nyelv tanulásának gyakorlata egyik évről a másikra elhalt (lásd 2. ábra). A második nyelv 40%-os aránya különösen figyelemre méltó, ha tekintetbe vesszük, hogy a két középiskola (gimnázium és szakközépiszkola) egyenértékűségéről szóló minden deklaráció ellenére napjainkban is a szakközépiszkolásoknak mindössze 2%-a tanul két nyelvet.

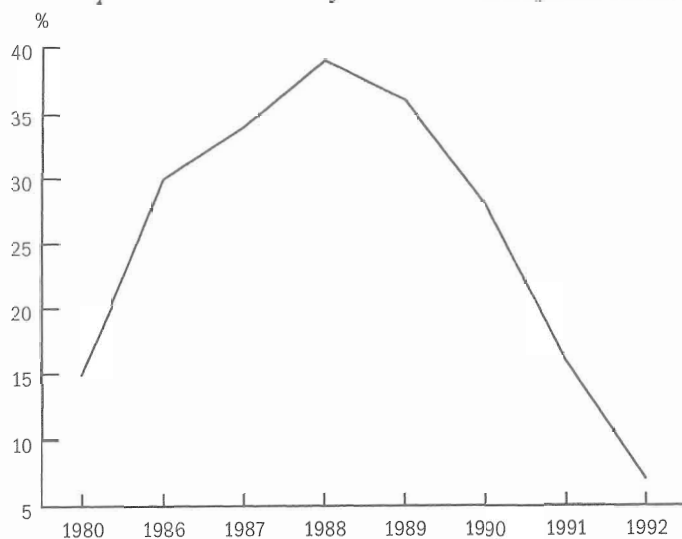
A különböző iskolatípusok mindegyikében tanítottak tehát a szabad nyelvválasztás deklarálása előtt is nyugati nyelvet, az intézményi törekvéseket azonban a központi oktatásirányítás kevésbé támogatta, igaz, a nyolcvanas évek második felétől túlságosan szigorúan nem is tiltotta. Mivel az állami irányítás hatóköre formálisan az első kötelező nyelvre terjedt ki, a különböző iskolatípusokkal szembeni minisztériumi „engedékenység” talán legadekvátabb mutatója, hogy az oda járó gyerekek hány százaléka tanulhatott kötelezően az orosz helyett nyugati nyelvet. A tanulói igények legjobb indikátora pedig az lehet, hogy a központi kontrollon kívüli iskolai nyelvrok-

<sup>3</sup> Lásd: A gimnáziumi nevelés tanterve 1978.

tatási formákban – 2. nem kötelező nyelv, speciális tantervű, haladó tantervű, két tanítási nyelvű és fakultatív oktatás – összességében milyen nyelvi arányok alakultak ki az orosz nyelv privilegizált helyzetét megszüntető rendelet kiadását megelőző tanévben.

2. ÁBRA

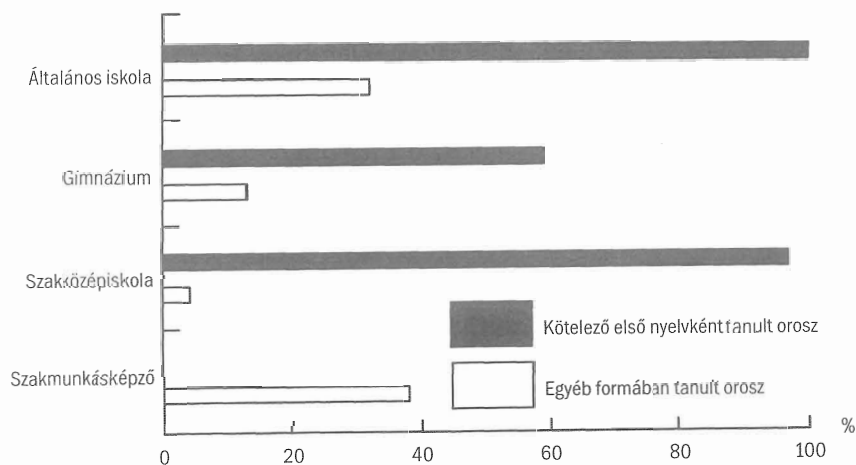
A szakközépiskolában második nyelvet tanulók arányának változása, 1980–1992 (%)



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek

3. ÁBRA

Az orosz nyelv aránya az első kötelező nyelvként és az egyéb formákban tanult nyelvek között iskolatípusonként, 1988 (%)



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyv, 1988

Teljesen egyértelmű, hogy a nyugatinyelv-oktatás tekintetében az oktatáspolitikai attitűdje egészen más volt az alap- és a középfokú oktatás, valamint a tömeg- és elitoktatás vonatkozásában. Az ország szilárd elkötelezettségét volt hivatott demonstrálni, hogy az általános iskolákban kivétel nélkül mindenkinek 5 évig kötelezően az oroszra kellett tanulnia, a tagozatos osztályok számát a tanulólétszám 3–5%-ára engedélyezték és elvárták, hogy ezekben is minél nagyobb arányban az orosz nyelv tanítása folyjék emelt óraszámban. Mivel a fakultatív nyelvórák szervezésére nem volt befolyása a központi oktatásirányításnak, ezért az ott kialakult, politikai szempontból kedvezőtlen nyelvi arányokat egyszerűen nem publikálták 1989-ig.

A középfokú iskolákkal kapcsolatos szelektív viszonyulás tiszta formában a gimnáziumok és a szakközépiskolák adataiban érhető tetten. A szabad nyelvválasztás előestéjén a gimnáziumokban már nem volt mindenkire kiterjedően kötelező az orosz tanulás; összességében nemcsak arányában, hanem a tanulólétszámában is a nyugati nyelvek kerültek túlsúlyba, s a diákok néhány százaléka egyáltalán nem tanult oroszra. A szakközépiskolákban viszont kivételesen szerencsésnek csak az az 5000 gyerek mondhatta magát, akiknek kedvezménye odáig terjedt, hogy nem nagyobb óraszámokban első kötelező nyelvként tanulták az orosz nyelvet, hanem másodikként. A szakmunkásképző iskola látszólag kilóg az értelmiségi utánpótlást nevelő elit intézményektől a fizikai munkás utánpótlást biztosító szakiskolákig húzódó – hipotézisünk szerint az intézményi presztízshierarchia által meghatározott – minisztériumi engedékenységi kontinuumból. Valójában azonban a nyolcvanas évek elején még egyáltalán nem kaptak idegen nyelvi képzést a szakmunkástanulók – az iskolatípus valamennyi intézményében csak napjainkban válik kötelezővé minden 9–10. osztályos számára az idegen nyelvek tanulása –, ezért az oktatásirányítás a központi tantervvel nem tudta szabályozni annak a 13 százalékos diáknak a nyelvválasztását, akik egyáltalán tanultak nyelvet 1998-ban a szakmunkásképzőkben. Paradox módon a nyelvtanulás szempontjából leghátrányosabb helyzetűnek tekinthető iskolatípus, a szakmunkásképző, illetve az odajáró tanulók indultak a tanított nyelvek összetételét tekintve talán a legelőnyösebb helyzetből a „nyelvi rendszerváltáskor”, ez az előny azonban – mint a későbbiekben látni fogjuk – hamar elfogyott.

Ismét csak az elitoktatás számára tett engedményként értékelhető a két tanítási nyelvű képzés 1987-es elindulásának engedélyezése. Anélkül, hogy e képzési forma jelentőségét vitatnánk, meg kell állapítani, hogy a nyelvtanulásra megoldást – költségigényénél fogva – legfeljebb a középiskolában tanulók 1–3%-ának jelenthet.<sup>4</sup>

## A kötelező orosznyelv-oktatás eltörlésének hatása az iskolán kívüli nyelvoktatásra

Bár egyértelműen megállapítható, hogy az iskolavezetők a nyugatinyelv-oktatást stratégiai kérdésként próbálták kezelni már a 80-as években is, a kisebb-nagyobb intézményi szintű eredmények ellenére az oktatási rendszer egészében áttörést csak a köte-

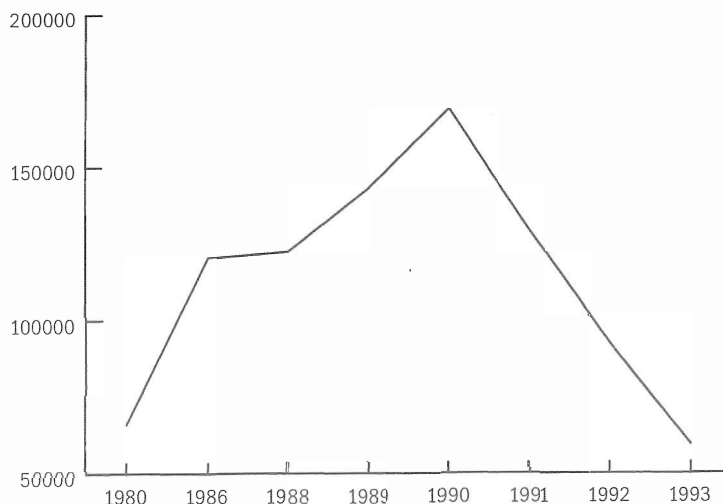
<sup>4</sup> Lásd részletesebben a Jelentés a magyar közoktatásról 2000 című kötet 208–210 oldalát.

lező oroszitanítás eltörlése hozott, amely a politikai helyzet változásával 1989-ben vált lehetségessé. Ettől a pillanattól kezdődően az iskolázásban érintett korosztálynak az iskolarendszeren kívüli kezdő- és középhaladó szintű nyelvtanfolyamokon való részvétele szórványossá vált.

A közművelődési intézmények és az ismeretterjesztő társulat szervezésében nyelvet tanulók száma az 1990-es csúcsev után 1993-ra harmadára esett vissza (lásd 4. ábra), ami jelzi, hogy az intézményes nevelésben zöld utat kapott nyugati nyelvek oktatásának – az alap, a közép és a felsőfokú képzésben egyaránt szinte azonnal megkezdett – felmenő rendszerben történő bevezetése *százezzer*, korábban tanfolyami rendszerben idegen nyelvet tanuló fiatal nyelvoktatás iránti igényét elégítette ki. A 6–18 éves korosztályban a – lehetőségek (azaz a teljes és részfoglalkozásban, óraadóként foglalkoztatható nyelvtanárok óraszám) által kijelölt kereteken belül biztosított – szabad nyelv választás megvalósulása óta tömegesebb igény az iskolán kívüli nyelvtanulás iránt csak a középiskolai tanulók körében mutatkozik elsősorban a nyelvvizsgára (esetleg az érettségire) való felkészülés időszakában. A minőségi nyelvoktatást produkálni soha sem tudó, olcsó közművelődési nyelvtanfolyami rendszer 1995 után el-sorvadt, a nyelvoktatási piac azonban virágzik. Bár a pénzdíjas oktatási szolgáltatások ezen szegmenséről sem rendelkezünk hiteles adatokkal, szakértők szerint a felnőttoktatás mellett a 14–20 évesek nyelvvizsgára való felkészítése vált napjainkra a nyelviskolák és magántanárok fő tevékenységévé.

4. ÁBRA

*A TIT-ben és a közművelődési intézményekben idegen nyelvet tanulók számának változása, 1980–1993*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek

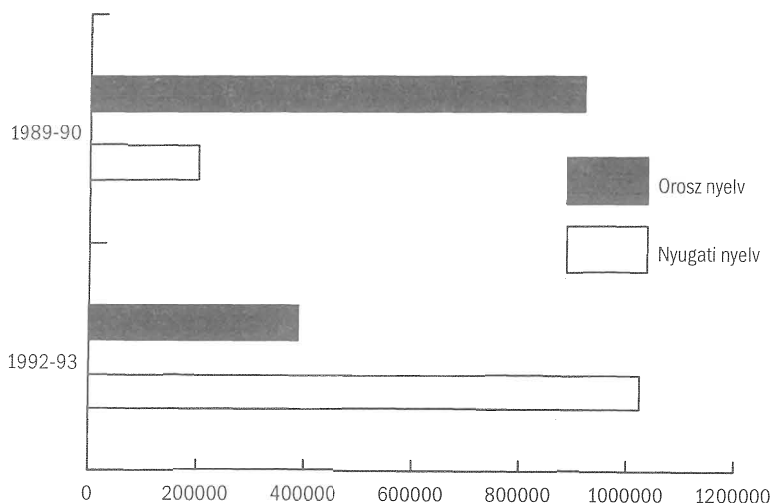
## Nyelvváltás a közoktatásban

Bár az orosznyelv-oktatás egyeduralmának megszüntetésére irányuló társadalmi nyomás a 80-as évek vége felé már valóban jelentős volt, a siker – a szabad nyelvválasztás 1989-es deklarálása – lényegében felkészületlenül érte az iskolákat, és valójában a minisztérium apparátusát is. Kaotikus helyzetet teremtett, hogy a nyelvváltás feltételeinek megteremtésében a központi oktatásirányítás magára hagyta az iskolákat. A politikai akció szakmai előkészítetlenségét és váratlanságát egyaránt jelzi, hogy a Művelődési Minisztérium még egy évvel a rendelet megszületése előtt, 1988-ban is magasabb felvételi keretszámot biztosított az orosz szakos tanárképzésnek, mint az angolnak vagy a németnek.

Ebben a kényszerhelyzetben, amikor a szülők már legitim módon követelték a nyugati nyelvek oktatását, de a közoktatásban közel tizenötezer orosz szakos pedagógus mellett mindössze harmadannyi más nyelvszakos dolgozott, az iskolák mindent megtettek a tanárhiány enyhítésére. Kezdetben még a középiskolákban is, de jellemzően az általános iskolákban közép- vagy szerencsésebb esetben felsőfokú nyelvvizsgálattal rendelkező, képesítés nélküli pedagógusok bevonásával, később nyelviskolai tanárok óraadóként való foglalkoztatásával, utazótanárokkal (vagy a gyerekek utaztatásával) sorra indították az angol, német, francia nyelvek oktatását, előbb csak alap-, később emelt órászámban, osztálykeretben, majd többnyire bontott csoportokban. Bár az oktatási intézmények krónikus nyugatinyelv-tanár hiánnyal küzdöttek (s egy részük máig képtelen stabil, jól felkészült szakembert találni), rendkívül rövid idő, alig 3 tanév alatt az iskolák – lényegében önerőből – átalakították a nyelvoktatás szerkezetét.

### 5. ÁBRA

*A nyelvi arányok a magyar közoktatásban – orosz és nyugati nyelveket tanulók száma, 1989/90 és 1992/93 (fő)*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek

Megjegyzés: minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

1992/93 joggal nevezhető a „fordulat évének” az idegennyelv-tanításban, mely annak ellenére sikerrel járt, hogy még abban a tanévben is több mint 9000 főállású orosznyelv tanár mellett alig 6000 egyéb nyelveket oktató pedagógus volt közalkalmazotti állományában az iskolákban. Az alacsony szakos ellátottság (kisebb településeken) és az egy nyugatinyelv-szakos tanárra jutó nagy tanulólétszám (az általános iskolák többségében) nyilvánvalóan negatívan hatott az oktatás színvonalára, az iskolák egy részében azonban legalább az óraszámok növelésével igyekeztek ezt kompenzálni.

Az iskolafenntartás jogát megkapó önkormányzatok többletforrások biztosításával, a szokatlannak számító munkaerő-gazdálkodási módok elfogadásával, esetenként nagyobb órakeret biztosításával segítették oktatási intézményeikben a nyugati nyelvek tanítására való átállást. A központi oktatásirányítás viszont alig vállalt szerepet ebben a jelentős modernizációs folyamatban, mert a nyugati nyelvek bevezetésére sem komolyabb költségvetési támogatást, sem számottevő külföldi pénzeket illetve szakmai segítséget sem sikerült megszereznie. Az egyetlen minisztériumi irányítással szerveződő akció, az oroszstanárok átképzése felemás eredményekkel zárult. Az 1989-ben meghirdetett átképzés felsőoktatási részprogramjában az 1997–98-as tanévben végzett utolsó évfolyam hallgatóival együtt közel 4900-an szereznek idegennyelv-szakos diplomát, de a 15000 oroszstanár közül csak mintegy 3200-an éltek ezzel a lehetőséggel. Az állam által viszonylag jelentős összegekkel támogatott oroszstanár átképzési program kedvezményezettjeinek *egyharmada soha nem is volt oroszstanár* (Vágó 1999a).

A fenti problémák ellenére rendkívül gyorsan lezajlott a nyelvváltás, és kialakultak azok a nyelvi arányok, amelyek – úgy tűnik – tartósan jellemzik közoktatásunk képzési szintjeit és iskolatípusait, ezért hatásuk hamarosan átrajzolhatja a magyar népesség által beszélt nyelvek sorrendjét.

### *Nyelvváltás a különböző iskolatípusokban*

A laikus és a szakmai közvéleményben egyaránt elterjedt véleménnyel szemben állíthatjuk, hogy az orosznyelv-oktatás visszaesésének gyorsasága paradox módon egyáltalán nem mutat korrelációt a közoktatás különböző típusú intézményeiben dolgozó idegennyelv-tanárok szakos összetételével, éppen ellenkezőleg, ellentétes összefüggés tapasztalható.

A gimnáziumokból, ahol a szabad nyelvválasztás deklarálásakor már több diák tanult nyugati nyelveket, mint orosz – jelentős számú angol, német és franciatanár irányításával –, lassabb ütemben szorult ki az orosz nyelv, mint az általános iskolákból és szakközépiskolákból, amelyekben csupán az összes nyelvtanuló 6, illetve 35%-ának oktattak korábban valamilyen nyugati nyelvet.

A középiskolákban dolgozó nyelvtanárok szakonkénti megoszlásáról először 1993-ban láttak napvilágot adatok,<sup>5</sup> melyek egyértelműen bizonyítják, hogy az 1992/93-as tanévben – amikor az orosz és a nyugati nyelvek közötti nyelvváltás fő vonalai-

<sup>5</sup> Az általános iskolákban foglalkoztatott nyelvtanítókról már a rendszerváltás előtt közöltek adatokat, a szakmunkásképzőkben állományban lévő igen kevés nyelvtanárrol azonban csak a kilencvenes évek végén.

ban már megtörtént – az orosz tanárok túlsúlya továbbra is nyomasztóan nagy volt a közoktatási rendszerben. A szakos összetétel különösen kedvezőtlen volt az általános iskolákban (az összes nyelvszakos 70%-a orosz tanár volt), elfogadható a szakközépiskolában (47%) és kifejezetten jónak mondható a gimnáziumokban (36%), miközben a diákoknak már csak 16,5%-a tanult orosz (MM *Közoktatási statisztika 1993*).

Az idegennyelv-oktatással kapcsolatos intézményi politikák az 1994/95-ös tanévtől tanulmányozhatók tiszta formában, mert addigra már minden intézménytípusból eltávolozták azokat az osztályokat, amelyek akkor kezdték meg tanulmányaikat, amikor még az orosz nyelv kötelező volt. Abban az évben az általános iskolák közül már csak minden hetedikben folyt orosz képzés, a nyelvi csoportok 3,4%-ában az idegen nyelvet tanuló kisiskolásoknak mindössze 3,6%-át oktatták; annak ellenére, hogy a nyelvtanárok 64%-át az orosz diplomával rendelkezők tették ki. Hasonlóan meredek volt az oroszul tanuló szakközépiskolások számának csökkenése az induló 97%-os szintről 3,2%-ra, az alapfokú oktatásban regisztráltnál lényegesen kedvezőbb pedagógus-összetétel mellett (orosz tanár arány: 38%). A gimnazistáknak viszont 12%-a még mindig oroszul tanult. annak ellenére, hogy nyelvtanáraik kétharmada nyugati nyelvekből diplomázott.

A statisztikai adatok tanúsága szerint két intézménytípusban viharos gyorsaságú, a gimnáziumokban szerényebb ütemű volt a nyelvváltás (lásd 6. ábra). Mivel az orosz tanárok egzisztenciális biztonságának (és lojalitásának) megőrzése a központi oktatásirányításnak és az intézményvezetőknek egyaránt fontos célja volt – új nyelvvoktatói státusokat pedig kis számban létesítettek –, az orosz tanárok száma rendkívül lassan (csak a nyugdíjazások révén) csökkent, más nyelvtanároké pedig ettől némileg gyorsabban, de szintén csak fokozatosan nőtt. Az ugrásszerű változások okait, ezért nem a tanárellátottságban, hanem valahol máshol kell keresni.

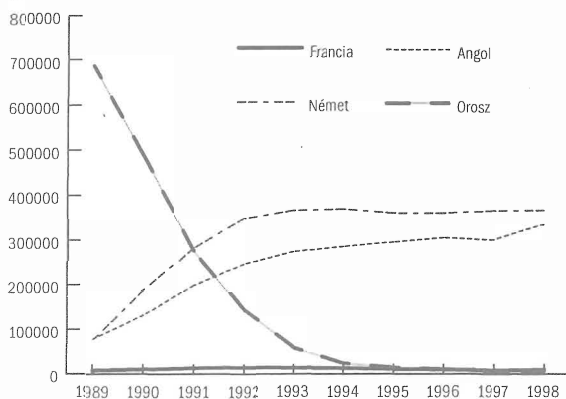
Nagy valószínűséggel megállapítható, hogy az általános iskolák azért nem indítottak orosz nyelvi csoportokat, mert egyszerűen nem indíthattak a drasztikusan csökkenő létszámú beiskolázható gyermekért folyó harcban. Elsősorban a városokban és a nagyközségekben, ahol az alapfokú iskolák között szabadon válogathattak a szülők, az oktatási intézmények versenyképességét minden egyéb tényezőnél nagyobb súllyal az angol vagy a német nyelv (lehetőleg minél korábbi osztályfokon induló) oktatása biztosította. A nagyobb településeken menthetetlenül elnéptelenedtek volna az orosz nyelvet kínáló intézmények, ezért nem csoda, hogy az intézményvezetők akkor is nyugatinyelv-oktatást ígértek a szülőknek (s az ígéretet többé-kevésbe be is tartották), hogyha négy-öt többnyire egyszakos – komoly óraszámhiánnyal küzdő – orosz tanár mellett egyetlen más nyelv tanítására alkalmas pedagógus sem volt a tantestületükben.

A gimnáziumok hosszabb ideig el tudták fogadtatni a szülők egy részével, hogy oroszul is tanuljanak a gyerekek, igaz, csak kisebb óraszámokban, második nyelvként. Az így nyert néhány évet arra tudták felhasználni ezek az – értelmiségi utánpótlás derékhadát adó – intézmények, hogy kvalifikált nyugati nyelvszakos tanárokat találjanak, átképezzék orosz tanáraikat és ne kényszerüljenek arra, hogy középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező képesítés nélküli személyeket alkalmazzanak óraadóként.

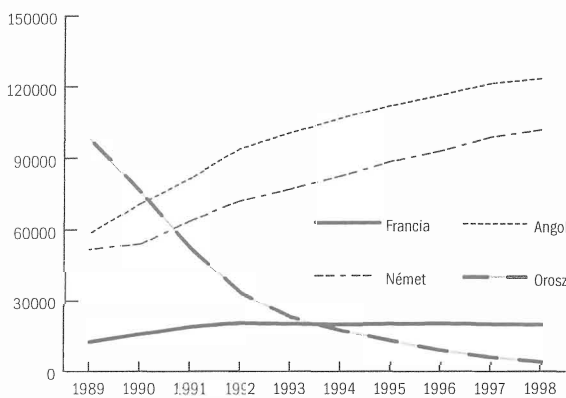


6. ÁBRA  
*Nyelvváltás a különböző iskolatípusokban, 1989–1998*

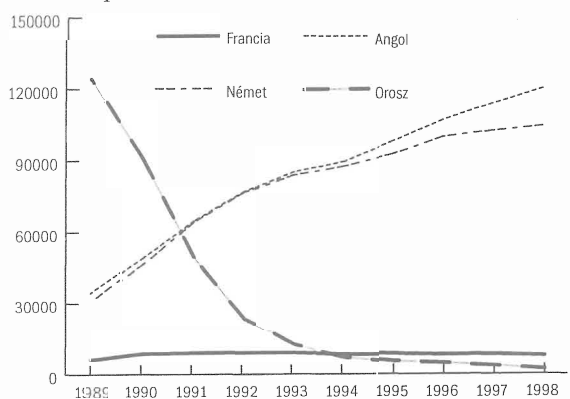
*Általános iskola*



*Gimnázium*



*Szakközépiskola*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek  
 Megjegyzés: minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

Nehezebben értelmezhető a szakközépiskolák gyors váltása. A szakképző intézmények választásának döntő motívuma többnyire az adott szakma iránti érdeklődés, ezért az idegen nyelvi kínálat korántsem olyan eminens feltétele egy szakközépiskola versenyképességének, mint azt az általános iskolák esetében láttuk. Az érettségi és egy szakma egyidejű megszerzése önmagában is olyan vonzó a szülők és a gyerekek számára, hogy középfokon ez az iskolatípus tudta legdinamikusabban emelni tanulólétszámát a kilencvenes években (*Imre & Lannert 2000*). Más oldalról jelzi azonban a szakközépiskolások nyugati nyelvek iránti érdeklődését, hogy – mint említettük – a rendszerváltás körüli években a kötelező orosz mellett 40%-uk kész volt második nyelvként angolt és németet tanulni. A szakközépiskolák relatíve kedvező szakosösszetétele – mindössze 1200 teljes állású orosz tanár jelenléte – lehetővé tette a tanulói igények gyorsabb kielégítését.

A szakmai okok mellett azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy mindezek a folyamatok a jelenkori magyar történelem olyan kitüntetett időszakában játszódtak, amikor illuzórikus kizárólag racionális megfontolásokat keresni a történések mögött. A rendszerváltással felerősödő nemzeti érzések hatása alól az oktatási rendszer sem vonhatta ki magát. Visszatekintve úgy tűnik, hogy a megváltozott politikai helyzetben, a nemzeti függetlenség visszaszerzésével – amely a magyar lakosság számára az orosz csapatok kivonulásával vált valósággá – nem lehetett már elfogadtatni sem a szülőkkel, sem a gyerekekkel, hogy az iskolákban *csak* orosz nyelvet tanuljanak; ezért szükségszerűen az *egy* idegen nyelvet tanító iskolatípusokban következett be leggyorsabban a nyelvváltás.

## Nyelvi arányok a különböző iskolatípusokban

A nyelvi szerkezetváltás óta eltelt 6 évben az alapfokú oktatásban 1%-ra visszaeső orosz nyelv helyébe az angol lépett, ez idő alatt 35%-kal nőtt az angolul tanuló diákok száma, és 5%-kal a németeseké. A felnőtt népesség által is leginkább beszélt német nyelvet az alapfokú oktatásban ma még többen tanulják ugyan, mint az angolt, de a különbség fokozatosan csökken, sőt 1998/99-ben az angolul tanuló arányának az előző tanévhez viszonyított 2 százalékpontos növekedése lényegében már a német rovására valósult meg. Mindenekelőtt a 6 és a 8 évfolyamos gimnáziumok (általános iskolai statisztikákban figyelembe vett) 5–8. osztályaiban dominál az angol, és ezen intézmények egy részében folyik 2. idegen nyelv, közte latin oktatás is.

A nyelvtanulók aránya szerint 1–3%-ra zsugorodott orosz nyelv helyébe a középfokú képzésben elsősorban az angol és alig lemaradva a német lépett, de az azonosságok mellett a nyelvi arányok mintázata iskolatípusonként eltéréseket is mutat. A közoktatási rendszer ezen szintjén egyfelől az általános és szakképző iskolák, más tekintetben pedig az érettségit adó és az érettségihez nem vezető képzési programok mutatnak jellegzetes különbségeket a nyelvi arányokban. A szakképzésben jellemző a nagy nyelvek dominanciája, a gimnáziumban azonban jóval kevésbé, mert ott erős a francia, az olasz és spanyol nyelv iránti tanulói érdeklődés; az intézmények pedig rendszerint emeltszintű (két tanítási nyelvű, speciális tantervű) képzéseket szerveznek ezen igények kielégítésére.

## 2. TÁBLA

*Az idegen nyelveket tanuló diákok számának és arányának nyelvenkénti megoszlása a különböző iskolatípusokban a nyelvi fordulat évében (1992/93) és napjainkban (1998/99)*

	1992/93		1998/99		1992/93		1998/99	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Általános iskola					Szakközépiskola			
Angol	245 662	32,3	333 999	45,6	77 149	40,3	120 394	50,4
Német	346 646	45,5	365 295	49,8	76 763	40,1	104 664	43,8
Francia	14 204	1,9	8 959	1,2	9 073	4,8	7 237	3,0
Orosz	141 909	18,6	7 344	1,0	23 577	12,3	2 006	0,8
Egyéb nyelv	13 312	1,7	17 878	2,4	4 794	2,5	4 740	2,0
Összesen	761 733	100,0	733 475	100,0	191 356	100,0	239 041	100,0
Gimnázium					Szakmunkásképző			
Angol	94 083	38,3	123 400	44,8	5 905	23,7	15 324	27,4
Német	72 159	29,4	101 757	37,0	14 921	60,0	36 517	65,2
Francia	20 307	8,3	19 451	7,0	1 135	4,5	1 657	3,0
Orosz	33 080	13,4	3 858	1,4	2 388	9,6	1 491	2,6
Egyéb nyelv	26 183	10,6	26 897	9,8	558	2,2	991	1,8
Összesen	245 812	100,0	275 363	100,0	24 907	100,0	55 980	100,0

Forrás: Saját számítások a KSH közoktatási statisztikái alapján.

Megjegyzés: Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

Ami viszont a két nagy nyelvet illeti, a szakmunkásképző iskolákban találunk jellegzetesen más nyelvi arányt, mert ez az egyetlen középfokú iskolatípus, ahol – tekintettel a fizikai munkások külföldi munkavállalásának célszágaira – a németet, a felsőfokú továbbtanulásra felkészítő középiskolákban viszont az angolt tanulják legtöbben. A két legnépszerűbb nyelvet tanulók száma (1999-ben kb. negyedmillió) és aránya évről évre nő (1999-ben 87,4%) a középfokú oktatásban, de ez a folyamat ma még nem fenyeget a kisnyelvek kiszorulásával.

A koncentráció mellett a kínálat gazdagodásának, a nyelvi diverzifikációnak is vannak jelei, az ún. egyéb nyelveket – köztük a klasszikus görög, héber, arab, a modern holland, finn, japán, ukrán, lengyel stb. nyelveket – egyre többen tanulják a magyar iskolákban.

### Expanzió a nyelvoktatásban

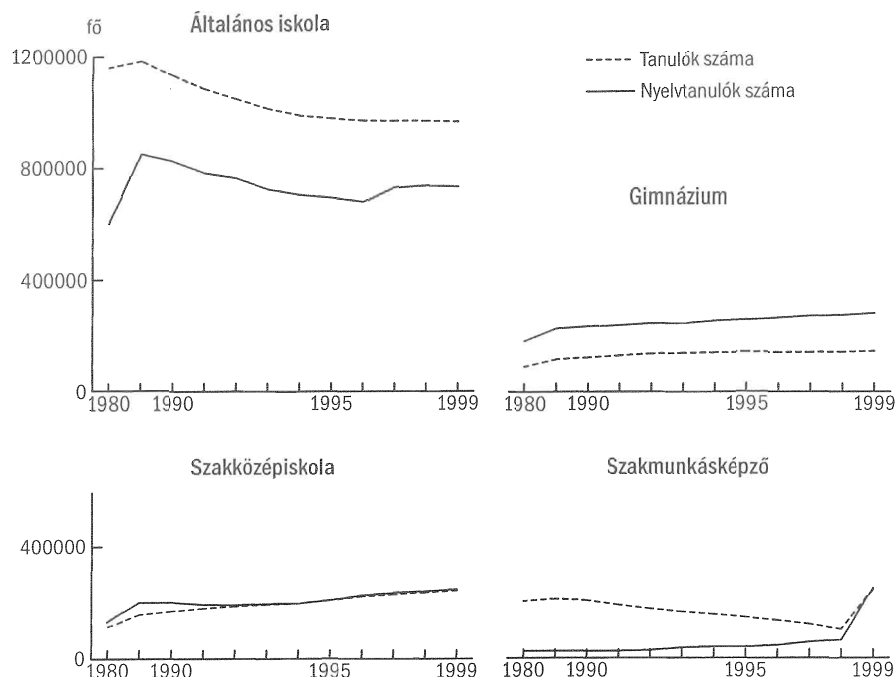
A nyelvi arányok valóban látványos átrendeződése mellett kevesebb figyelem fordul az idegennyelv-oktatási expanzió elemzésére. Bár az elmúlt két évtizedben folyamatos volt az iskolahasználói nyomás a nyelvtanítás kiterjesztésére, a közoktatási intézményrendszer egészét vizsgálva megállapítható, hogy a nyelvoktatási mutatók javulása a 80-as és a 90-es évek végén két nagy növekedési hullámhoz kötődött.

Az iskolatípusonkénti grafikonokból (lásd 7. ábra) egyértelműen megállapítható, hogy az első növekedési hullám a magyar közoktatási rendszer általános expanziójá-

hoz kapcsolódva ment végbe, a második viszont olyan időszakban, amikor közoktatásunk tanulólétszáma összességében folyamatosan és jelentősen csökkent, s amikor az általános trend ellenében – számottevően – kizárólag a szakközépiskolások létszáma gyarapodott.

### 7. ÁBRA

*A nyelvtanulók és a teljes tanulólétszám változása iskolatípusonként, 1980–1999*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek

Megjegyzés: Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

A nyolcvanas évek második felében három tényező egyenként körülbelül száz-száz-ezer fővel emelte a nyelvtanulók számát. Az iskolarendszerben bentlévő/bentmaradó gyerekek összlétszámának növekedése alapozta meg a nyelvoktatás első nagy expanzióját, különösen az a fejlemény, hogy a demográfiai csúcs elérte a középfokú oktatást, ahol az igényes nyelvi képzést nyújtó gimnáziumok, illetve a szintén minden évfolyamon nyelvet tanító szakközépiskolák tanulólétszáma 1980-tól 90-ig 34 illetve 54 ezerrel emelkedett. Az erős szülői nyomás hatására az általános iskolákban tagozatos formában 3. sőt néhány helyen 1. osztálytól indult a nyelvoktatás, ennek eredményeként több mint 100 ezer kisiskolással bővült az alapfokú oktatásban nyelvet tanulók köre. Végül hasonló nagyságrendű, átmenetinek bizonyuló expanziót jelentett a rendszerváltás előtt, hogy – mint a tanulmány elején részletesen bemutattuk – a kényszerből tanult orosz mellett közel százhuszezren vállalták második nyelvként a nyugati nyelv tanulását, azokban az intézménytípusokban (az általános és a szakközépiskolá-

ban), ahol első nyelvként az oroszot mindvégig és mindenki számára kötelezővé tette a központi oktatásirányítás.

A szabad nyelvválasztás lehetőségének megteremtésével jelentősen visszaesett a második nyelvet tanulók száma. Lényegében véve ezzel magyarázható az a kilencvenes évek első felében – a szakmunkásképzés kivételével szinte minden iskolatípusban – jelentkező hullámvölgy, amelyet a nyelvoktatás egyik legfontosabb indikátorának (nyelvtanulók száma / összes tanuló száma  $\times$  100) alakulása mutat legpregnánsabban (lásd 3. táblázat).

### 3. TÁBLA

*A nyelvtanulók számának (fő) és a teljes tanulólétszámhoz viszonyított arányának (%) változása iskolatípusonként 1980/81-től 1998/99-ig*

		1980-81	1990-91	1992-93	1994-95	1996-97	1998-99
Általános iskola	Fő	601 414	821 555	761 733	700 937	676 198	733 475
	%	52	73	73	71	70	76
Gimnázium	Fő	181 274	233 886	245 812	245 895	265 696	275 363
	%	203	190	180	175	189	194
Szakközépiskola	Fő	131 239	201 296	191 356	197 175	224 375	239 041
	%	115	120	103	100	102	102
Szakmunkásképző	Fő	-	25 072	24 907	36 142	39 732	55 980
	%	-	12	13	22	28	47
Összesen	Fő	920 000*	1 281 809	1 223 808	1 180 149	1 206 001	1 303 859
	%	60*	79	79	79	82	89

Forrás: MM, MKM, OM közoktatási statisztikái

Megjegyzés: Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

\*Becsült adat. A szakmunkásképző intézetekben idegen nyelvet tanulók arányát, a szakterület ismerőinek becslése alapján, a teljes tanulólétszám 4%-ával számítottuk be.

A kilencvenes évek végén az idegen nyelvet tanulók számának és főleg arányának ugrásszerű emelkedése elsősorban vertikális expanzió eredménye. A nyelvoktatásba már korábban pótlólagosan bekapcsolódó alsó oktatási szint (az alsó tagozat) mellett egy új felső oktatási szinten (a szakmunkásképzés 9–10. évfolyamán) is folyik nyelvtanulás. Az általános iskolákban helyi alkuk határozzák meg a nyelvek tanításának (a mindenkor érvényes központi tantervi szabályozáshoz képest) korábbi időpontját, s bár a nyelvtanulásról évfolyamonkénti bontásban az 1996/97-es tanév óta nem gyűjtene adatokat, az ún. Helyitanterv-vizsgálat<sup>6</sup> (1999) eredményei azt mutatják, hogy az alapfokú oktatási intézmények harmadában országsszerte már első osztálytól szerepel a tanrendben idegen nyelv. A középfokon továbbtanulók negyedét befogadó szakmunkásképző iskolákban csak 1998/99-től vált kötelezővé a nyelvoktatás, felmenő rendszerben a 9–10. osztályokban. A szakmunkásképzők nyelvoktatási mutatóinak

<sup>6</sup> Település és iskolatípus szerint reprezentatív 1200-as intézményi mintán – az OKI Kutatási Központ szakmai irányításával a Szocio-Reflex Kft. által – végzett kutatás, mely a pedagógiai programkészítés folyamatát és a helyi tantervek óraterveit vizsgálta.

látványos javulása azonban arra mutat, hogy az intézmények elébe mentek ennek a kötelezettségnek, mert az általános képzés 16 éves korig történő meghosszabbításáról hozott oktatáspolitikai döntések megszületésétől, a NAT elfogadásától kezdődően egyre több diáknak nyújtanak nyelvtanulási lehetőséget.

További vertikális bővülést jelent a szakközépiskolák 13. és afölötti évfolyamaira járó több mint 50 000 tanuló, akik szintén az idegen nyelvet tanulók táborát gyarapítják.

Középfokon a háromféle intézménytípusban tanulók nyelvi képzése köztudottan rendkívül különböző. A gimnáziumokban már az első (9.) évfolyamtól két nyelvet oktatnak, a szakközépiskolák többségében egyet. A szakmunkásképzők most kezdenek felzárkózni az első két évfolyamon a szakközépiskolákhoz, de szakképző évfolyamaikon ma még ritkaságnak számít a nyelvtanulás.

Az idegennyelv-oktatás horizontális expanzióját a szakmunkásképzésbe beiskolázott gyerekek létszámának drasztikus csökkenése, az általános iskolát végzettek immár 70,6%-nak a középiskolákba történő beáramlása alapozta meg. A továbbtanulási arányok átrendeződése a kilencvenes években harmadával<sup>7</sup> növelte az idegen nyelvet tanító oktatási programokban résztvevő 14–19 évesek arányát.

Az idegennyelv-oktatás expanziójában a tanulólétszám különböző eredőjű bővülésével egyenértékű szerepet játszott az idegen nyelvi óraszámok fokozatos emelkedése, amely nem a központi óratervek változásával, hanem helyi döntések eredményeként alakult ki. A nat bevezetéséig formálisan érvényben maradó 1988-as óraterv például az általános iskolákban az ötödik osztály kivételével (heti 3 óra) minden osztályfokon 2–2 nyelvórát (orosz órát) írt elő. A központi szabályozás alól kibújási lehetőséget kezdetben kizárólag a nyelvi tagozat indításának kiharcolása jelentett, de a rendszerváltás, illetve az önkormányzati iskolafenntartás kialakulása után az iskolák viszonylag nagy szabadsággal változtatták tantárgyi óraszámukat.

Egy 1996/97-es tanévben végzett reprezentatív vizsgálat eredményei szerint a 90-es években a legnagyobb óraszám-növekedést elérő tárgy a magyar iskolákban az idegen nyelv volt (lásd 8. ábra). Az iskolák harmadában sikerült a heti nyelvi órásámot 1–2 órával emelni vagy a – tanulók megszerzéséért folyó harcban perdöntő – korai nyelvoktatás bevezetésével a tantárgy tanításának összes óraszámát megnövelni. Az igazgatók 18%-a azt is jelezte, hogy a helyi tanterv elfogadtatásakor próbálnak még több idegen nyelvi órásámot megszerezni.

Az idegennyelv-oktatás általános expanziójával azon közoktatási intézmények köre is jelentősen bővült, ahol idegen nyelvet tanítanak. A középiskolák mellé a törvényi kötelezettség miatt mára felsorakozott lényegében valamennyi szakmunkásképző iskola, de az igazán meglepő az alapfokú oktatási intézmények széles körének érintettsége a nyelvoktatásban.

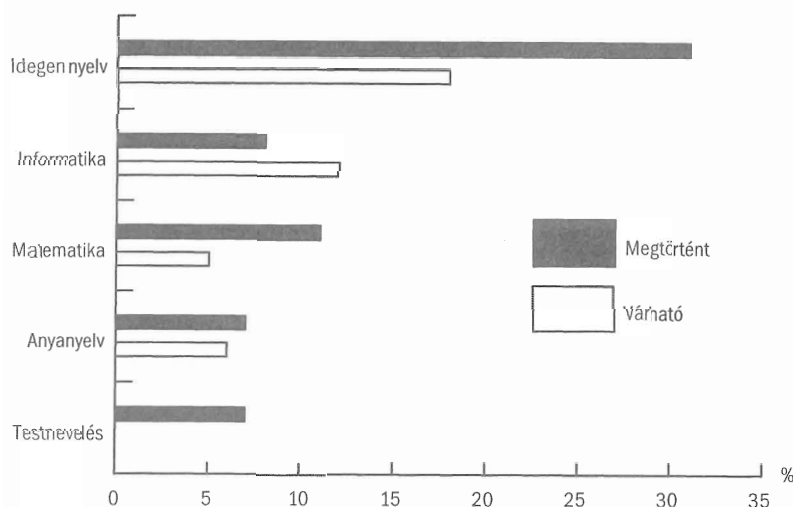
Napjainkban az általános iskolák 95,9%-ában folyik idegennyelv-oktatás. Az intézményi diverzifikáció mértékét jelzi, hogy a mindössze egyetlen osztályt működtető iskolák (127 db = 3,4%) kivételével szinte mindenütt az osztatlan, illetve a csak

<sup>7</sup> A középiskolában továbbtanulók aránya az 1989/90-es tanévben 47,4% 1999/00-ben 70,6%, a növekedés 33%-os.

alsó tagozatot működtető kisiskolák többségében is – nyilván nagy anyagi áldozatok árán – megszervezik a nyelvoktatást. A nagyfokú szétaprózottság gazdaságtalanná, rendkívül költségessé teszi a kisiskolákban folyó idegennyelv-oktatást, és kielégíthetetlen keresletet generál a nyelvtanárok iránt.

#### 8. ÁBRA

*A legnagyobb óraszám-növekedést mutató tantárgyak az igazgatói említések százalékában (1996/97)*



Megtörtént: az elmúlt 5 évben lezajlott óraszám növekedés

Várható: a következő 3 évre prognosztizált növekedés

Forrás: Vágó, 1999b

### Tanárhiány

A kilencvenes évek fejleményeinek bemutatásánál elkerülhetetlenül szólni kell a nyelvoktatásról folyó társadalmi és szakmai diskurzus talán leggyakoribb témájáról, a nyelvtanár-hiányról.

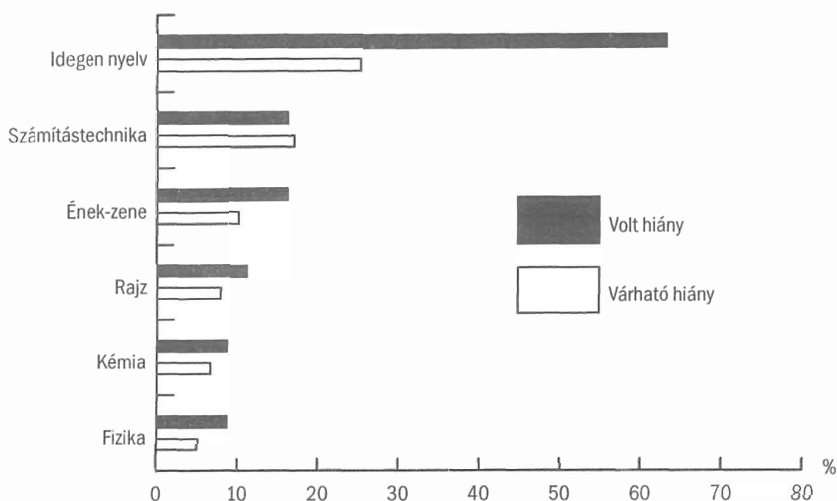
Köztudott, hogy a kötelező orosznyelv-oktatás eltörlése után a magyar iskolákban a demográfiai csúcs óta ismeretlen nagyságú tanárhiány jelentkezett, ezúttal nyugatinyelvszakos pedagógusokból. Az 1996/97 fordulóján megkérdezett 1200 iskolaigazgató kétharmada jelezte, hogy küzdött ezzel a problémával a megelőző 5 évben (sőt negyedük úgy vélekedett, hogy továbbra is hasonló helyzettel kell számolnia) (9. ábra).

Bár szakképzett nyugatinyelv-szakos tanárokat elvélve tudtak csak találni, az oktatási intézmények nyelvszakos egyetemi hallgatók, közép-, felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező képesítés nélküliek alkalmazása árán elérték, hogy felmenő rendszerben már az 1990/91-es tanévtől szinte kizárólag német és angol nyelvi csoportokat indítottak, és a kifutó, eredetileg orosz nyelvvél indított csoportok egy részénél is kiharcolták a szülők a nyelváltást. A szakos ellátottsága ezeknek az óráknak 50% alatt

maradt, mert a nyelvi szerkezetváltás idején a 15 000 orosz tanár<sup>8</sup> mellett kevesebb mint 5000 egyéb szakos nyelvtanár dolgozott az alap- és középfokú iskolákban. Bár az 1990/91-es tanévben induló 3 éves átképzési programban<sup>9</sup> részt vevő orosz tanárok és az 1991. szeptember 1-jei hatállyal alapított hároméves főiskolai szintű nyelvtanári szak első végzősei az évtized közepén megkapták diplomájukat, és a felsőoktatás folyamatosan növekvő számban bocsát ki nyugati nyelv szakosokat, a tanárhiány (elsősorban az általános iskolákban) máig megmaradt.

### 9. ÁBRA

*Szakos tanárok, akikből jellemzően hiány mutatkozott a kilencvenes években (volt hiány) és hiány lesz a következő években (várható hiány) a magyar közoktatásban az igazgatói említések százalékában 1996/97*



Forrás: Vágó, 1999b

Ha figyelmesen tanulmányozzuk az egyes iskolatípusokban állományban lévő különböző nyelv szakos tanárok létszámának alakulását a 90-es években, az okok egyike azonnal nyilvánvalóvá válik; nevezetesen, hogy egy kezdeti visszaesés után az orosz szakos tanárok száma nem vagy alig csökkent, miközben az oroszul tanulók aránya az általános iskolákban és a szakközépiskolákban 100%-ról 1%-ra csökkent. A feleslegessé vált orosz tanárok lefoglalták azokat az álláshelyeket, ahová a hiányzó angol és német szakosokat fel lehetett volna venni. Különösen nagy problémát jelentett emellett szinte mindenütt az orosz tanárok foglalkoztatásának megoldása is, elsősorban az alapfokú oktatásban. Jól megvilágítja az iskolavezetők nehéz helyzetét az az adat, mely szerint 1991-ben az általános iskolákban alkalmazott 7092 orosz tanár közül 4047, azaz 57 százalékuk egyszakos volt.

<sup>8</sup> Az orosz tanárok átképzéséről készített tervezetekben szereplő becslített adat, mivel a korabeli oktatási statisztikában csak az általános iskolai nyelvtanárok szerepeltek.

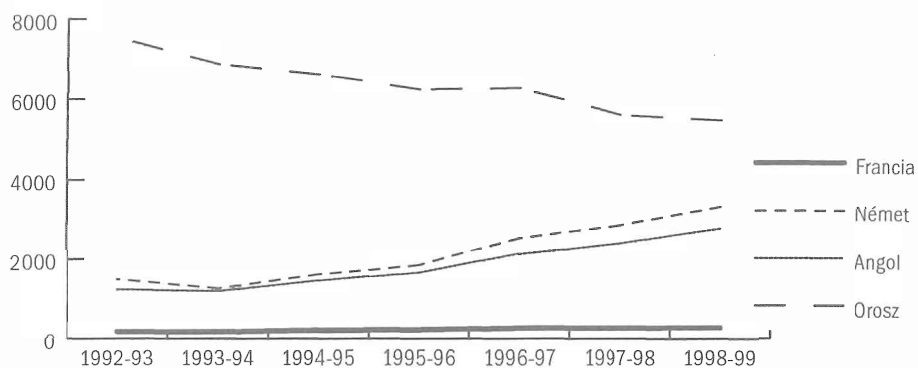
<sup>9</sup> Lásd: a Művelődési miniszter 201/1989. MM számú útmutatóját.



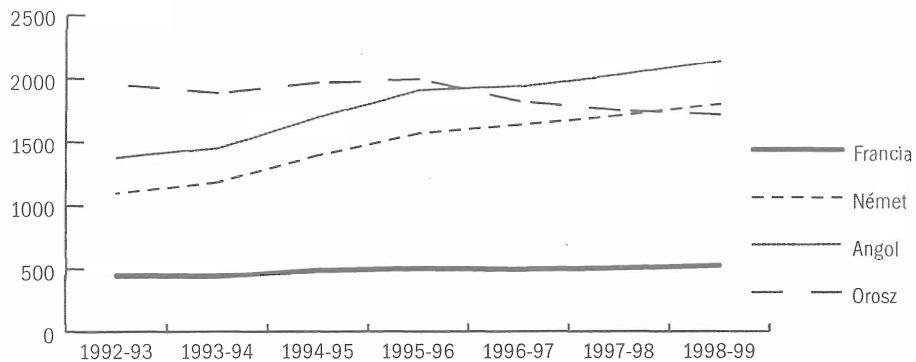
## 10. ÁBRA

*A főállású nyelvtanárok számának változása nyelvenként a különböző iskolatípusokban a kilencvenes években*

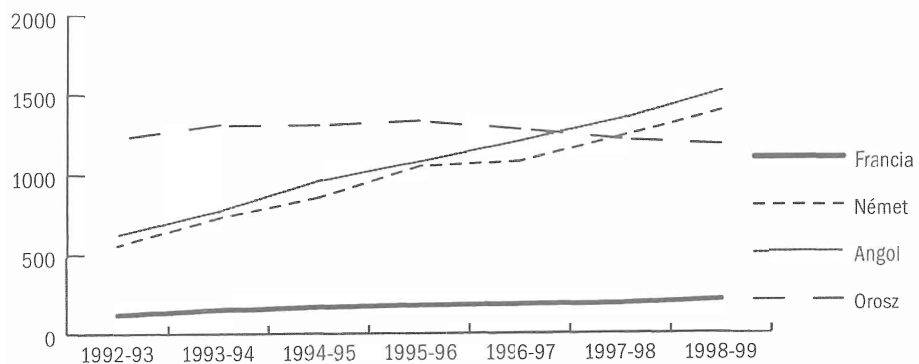
*Általános iskola*



*Gimnázium*



*Szakközépiskola*



Forrás: MM, MKM, OM közoktatási statisztikák.

Megjegyzés: Minden tanár annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanít.

1998/99-ben a statisztikák a magyar közoktatásban 24 235 nyelvtanárt mutattak ki (a személyek száma azonban valójában ennél kevesebb, mert minden tanárt annyiszor vesznek számításba, ahány nyelvszakos diplomája van), de közülük csak 14 654-en (60,5%) oktatják szakjukat. Intézménytípusonként és nyelvenként erősen különbözik a szakjukat tanítók aránya, átlagosan legalacsonyabb (53%) az általános iskolákban, a sok állományban lévő, de orosz csak elvétve tanító oroszstanár miatt.

#### 4. TÁBLA

*A nyelvet ténylegesen oktatók aránya az adott nyelvekből diplomával rendelkező pedagógusok számához viszonyítva a különböző iskolatípusokban, 1992/93-ban és 1998/99-ben.*

	Gimnázium		Szakközépiskola		Általános iskola	
	1992/93	1998/99	1992/93	1998/99	1996/97*	1998/99
Angol	90,9	91,2	95,2	93,4	93,1	91,9
Német	91,2	91,3	95,2	95,5	93,3	92,7
Francia	88,3	81,1	80,3	74,9	68,3	61,4
Orosz	45,4	10,6	35,1	8,2	4,4	4,2
Egyéb	73,6	69,2	65,0	40,5	-	-

Forrás: MKM, OM közoktatási statisztikák alapján végzett saját számítások

Megjegyzés: Minden tanár annyiszor szerepel, ahány nyelvszakos diplomával rendelkezik, és ahány nyelvet tanít.

\* Az általános iskolákról csak 1996/97-es tanévtől jelennek meg a szakjukat tanító tanárokról adatok.

A tanárhiány enyhülését jelzi, hogy folyamatosan csökken a szakjukat tanító nyelvtanárok aránya, az oroszstanárok mellett a Magyarországon kevésbé beszélt és oktatott nyelvek (francia, olasz, spanyol) tanárai sem mindig tudják hasznosítani diplomájukat a közoktatásban. Nincs azonban ilyen túlkínálat a két nagy nyelv tanáraiból. A német és az angol nyelvtanárok döntő többsége csak azért nem tanítja valamelyik szakját, mert a másik szakja is kurrens idegen nyelv, és annak oktatása kitölti a kötelező óraszámot (ez a helyzet elsősorban a gimnáziumokban fordul elő). Mivel a nyelvtanárhiány ma már nem általános jelenség a közoktatásban, még a legnagyobb óraszámú, legnagyobb tanulólétszámnak oktatott nyelvek esetében is előfordul – inkább a városokban, mint a falvakban – hogy 1–1 angol vagy némettanár feleslegessé válik saját iskolájában. Bár a nyelvtanári diploma 100%-os hasznosítására illuzórikus törekedni, becslések szerint az alapfokú oktatási intézményekben állományban lévő, de szakját nem tanító több mint 200 angol és ennél is több némettanár szerencsésebb területi eloszlás esetén érzékelhetően javíthatná a kisebb települések általános iskoláinak szakos ellátottságát.

Továbbra is hiányzik a nyelvoktatás minőségbiztosításának egy igen fontos eleme, mert 2000 helyett csak 2002 szeptember elsejétől lép hatályba a közoktatási törvény azon rendelkezése [128. § (3)], hogy csak idegennyelv-szakos diplomával rendelkezők taníthatnak az iskolákban. Ez az engedmény olyan iskoláknak (és iskolafenntartóknak) is menlevelet ad, amelyek elsősorban nem felvehető nyelvtanár híján, hanem az olcsóság miatt alkalmaznak középfokú nyelvvizsgával rendelkező szakképzetleneket.

A tanári létszám növelése a közeljövőben elsősorban a szakmunkásképző iskolákban indokolt, mert ott a legmagasabb az egy pedagógusra jutó tanulók száma; a némettanárok átlagosan 180, az angoltanárok 167 gyereket oktatnak, miközben a középiskolákban örvendetesen javult ez az arány. Az általános iskolák angol és német mutatói az ezredfordulón sem érik el az 1992/93-ban regisztrált középiskolai értékeket, amik pedig a nyelvváltás következtében előállt szükségállapot miatt bizony meglehetősen kedvezőtlenek voltak. Ha egy nyelvtanásra több mint 100 gyerek jut, az biztos jele annak, hogy az adott iskolatípusban az intenzív (hatékony) nyelvtanításnak (emelt-szintű képzési formáknak, kiscsoportos oktatásnak) nincsenek meg a feltételei.

##### 5. TÁBLA

*A szakjukat tanító nyelvtanárok és az egy tanárra jutó tanulók számának változása iskolatípusonként, 1992/93 és 1998/99*

	Általános iskola				Középiskola				Szakmunkásképző**	
	1992/93*		1998/99		1992/93		1998/99		1998/99	
	P	T/P	P	T/P	P	T/P	P	T/P	P	T/P
Angol	1241	180,5	2548	131,1	1842	93	3375	72,2	92	166,6
Német	1484	219,3	3072	118,9	1526	97,6	2987	69,1	203	180
Francia	168	72,2	154	58,2	487	60,3	582	45,85	12	130
Orosz	7499	18,4	232	31,7	1297	43,7	281	20,86	23	64,8
Olasz	-	-	43	43,6	160	62,1	252	45,0	5	78
Spanyol	-	-	9	46,9	48	61,2	77	40,9	1	93
Latin	-	-	30	226,7	270	61,8	271	43,3	0	0

Forrás: MKM, OM közoktatási statisztikák és a KSH statisztikák alapján végzett saját számítások

Megjegyzés: Minden tanár annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanít, és minden diák annyiszor, ahány nyelvet tanul.

\* Az általános iskoláknál a 1992/93-as tanévben valamennyi főállású nyelvtanár adataival számoltunk, mert az alapfokú oktatási statisztikák nem közlik a szakjukat tanító pedagógusok számát (a közölt adatok így kedvezőbbek a valóságosnál).

\*\* A szakmunkásképzőkben tanító nyelvtanárokról csak a kilencvenes évek végétől jelennek meg adatok.

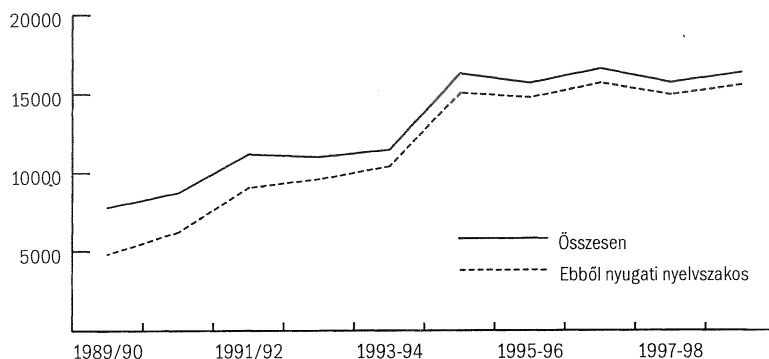
Jelmagyarázat: P = pedagógusok száma, T/P = egy pedagógusra jutó tanuló

A nyelvtanítás minőségi fejlesztése mára elsősorban nyelvtanár kérdéssé vált (létszám és módszertani kultúra tekintetében egyaránt), mert a hatékonyabb oktatás peremfeltételei (bőséges tankönyvkínálat; nyelvi laboratórium, videó-, számítógép-, internet használat, pályázati lehetőségek) a középiskolákban majdnem teljes körűen, és az általános iskolákban részben megteremtődtek.

A felsőoktatási intézmények kezdettől fogva készséges partnerek voltak a közoktatás nyelvtanár-igényének kielégítésében, a minisztérium évről évre emelte a felvételi keretszámokat, azaz nem a pedagógusképzésen múlt, hogy jól képzett nyelvtanárokból még mindig hiány van az iskolák egy részében. Az idegennyelv-szakos képzésben részt vevők évenkénti aránya 10 év alatt megduplázódott, a nyugati nyelveket tanulóké megháromszorozódott, ami azt jelenti, hogy ha egyetlen évben a végzetek mindegyike (3–4000 fő) iskolákban helyezkedne el, azonnal óriási tanárfelesleg keletkezne a közoktatási intézményekben.

## 11. ÁBRA

*Az idegennyelv-szakos és a nyugatinyelv-szakosok hallgatók számának változása, 1989/90–1998/99*



Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyvek

Megjegyzés: Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány nyelvet tanul.

Köztudomású azonban, hogy a bölcsészkarok és a tanárképző főiskolák nyelvszakjaira kényszermegoldásként többségében azok jelentkeznek, akik már eleve nem kívánának tanári pályára kerülni, csak a biztos nyelvtudás és egy (bármilyen) diploma megszerzése a céljuk. Magyarországon a magasabb szintű nyelvtanulás intézményrendszerének kialakulatlansága miatt – a fél-felsőfokú és felsőfokú nyelvtanulás egyéb formáinak hiányában – a tanárképzésre terhelődik a kommunikációképes idegennyelvtudást igénylő humán szolgáltató szakmák szakemberszükségletének kielégítése.

A pedagógus munka alulfizetettsége miatt a tanári pályára készülők többsége is megváltoztatja döntését még a végzés előtt. Bár számos iskolában gyakorlat, hogy a nyugati nyelveket oktató tanárokat nem közalkalmazotti bértábla szerint, hanem – akár munkaviszonyban állóként, akár vállalkozóként – kiemelten javadalmazzák (nem kis feszültséget keltve ezáltal a tantestületekben), a versenyszféra elszívó hatását azonban így sem tudják ellensúlyozni. Amennyiben a tanári fizetések a következő években jelentős mértékben nem emelkednek, a tanárihiány fennmarad, illetve a fiatal, kurrens nyelvtudással rendelkező nyelvtanárok gyakori pályaelhagyása miatt részben újra is termelődik.

VÁGÓ IRÉN

## IRODALOM

- IMRE ANNA (1995) Tendenciák az elmúlt évek nyelvoktatásában. *Iskolakultúra*, No. 15–17.
- IMRE ANNA (1999) Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., OKI KK/OKKER.
- IMRE ANNA & LANNERT JUDIT (2000) Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás. In: HALÁSZ & LANNERT (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Bp., OKI.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1995) Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *Jelkép*, No. 2.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1997) Helyzetkép a magyarországi idegennyelv-tudásról. *Európai Tükör*, No. 3.
- VÁGÓ IRÉN (1999a) Az élő idegen nyelvek oktatása – egy modernizációs sikertörténet. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., OKI KK/OKKER.
- VÁGÓ IRÉN (1999b) Tartalmi változások a közoktatásban – A rejtett helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: VÁGÓ IRÉN (ed) i.m.
- VÁGÓ IRÉN (2000): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ & LANNERT (eds) i.m.

## IDEGENNYELV-TANÍTÁS A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁKBAN

AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSA a közoktatás elmúlt évtizedének egyik legnagyobb sikertörténete és egyben egyik legnagyobb kudarca is. A politikai változások és az azzal megteremtődő lehetőségek következtében robbanásszerű társadalmi igény jelentkezett arra, hogy a közoktatás igényesen, hatékonyan és megbízhatóan tanítson idegen nyelveket. A nyugati nyelveket tanító tanárok hiánya a nyelvtanár-képzés korábban elképzelhetetlen méretű fejlesztését eredményezte, amelynek nemcsak a mennyiségi eredményei impozánsak, hanem a minőségiek is: e folyamat szükségszerűen felgyorsította az idegennyelv-oktatás módszertani és tartalmi fejlődését is. A tankönyv-liberalizáció eredményeként a középiskolai nyelvtanításba is bekerültek a 80-as évektől Magyarországon is megjelenő kommunikatív szemléletű tananyagok. Az idegen nyelvek tanításának intenzitása, módszertana komoly fejlődésen ment át. Ugyanakkor ezt a területet felfokozott elvárások is kísérik, amelyeknek a középfokú oktatás – úgy tűnik – még nem tud megfelelni. Ha az érettségizett tanulók nyelvtudását összevetjük azzal az uniós elvárással, hogy minden európai polgár az anyanyelvén kívül tudjon elfogadhatóan kommunikálni két nyelven, ha a felsőoktatásban a nyelvtudás igazolásának hiányában ki nem adható diplomák miatt újra és újra feltámadó viharokat tekintjük, megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-oktatás a magyar közoktatás egyik nagyon problematikus területe, amely összehangolt, átgondolt fejlesztést igényelne.

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy először röviden vázolja azokat a sajátosságokat, amelyek a szakközépiskolai idegennyelv-oktatásban megmutatkoznak, kiegészítve az idegennyelv-oktatás egyik legproblémásabb területe, a szakképzésben folyó idegennyelv-tanítás adataival. Majd érinti a szakképző iskolai nyelvtanítás két leglényesebb tartalmi kérdését, azaz, hogy milyen nyelvtudási szintet lehet elérni ma a különböző iskolákban, és hogy a képzés szakmai jellege jelent(het)-e tartalmi különbséget az idegennyelv-oktatásban. E terület idegennyelv-tanításának vizsgálata azért lényeges, mert a pályaválasztás és a munkavállalás terén ma már nyílt szelekciós szempont a nyelvtudás, tehát a hatékony idegennyelv-oktatáshoz való hozzájárulás lehetősége alapvetően befolyásolja a társadalmi esélyegyenlőséget, ez a terület az írás, olvasás és a számolás képességéhez hasonló alapkompétenciának tekinthető.

## A középiskolai idegennyelv-oktatás jellemzői a számok tükrében

A szakképző iskolai rendszer átmeneti állapotban van, a szakképzési törvényben előírt OKJ szerinti szakképzési rendszer 1998-as életbe lépése az idegennyelv-oktatás formáját, intenzitását, tartalmi és tantervi elhelyezkedését is befolyásolja. Jelenleg azonban egymás mellett működnek a régi típusú képzés kifutó évfolyamai és az új szerintiék.

A szakképzés idegennyelv-oktatásának áttekintésekor alapvető azt a kérdést feltenni, hogy tanulnak-e egyáltalán idegen nyelvet a szakképzésben részt vevő tanulók. Az 1. táblázatból leolvasható, hogy míg a gimnáziumi tanulók általában két nyelvet tanulnak (az összes tanuló közel 194%-a nyelvtanuló), addig a szakközépiskolákban jó, ha egyet (a nyelvtanulók aránya alig haladja meg a 100%-ot). Két idegen nyelvet elsősorban a kereskedelmi, a közgazdasági és a humán típusú szakközépiskolákban tanítanak. A szakmunkásképzésben ez az arány még alacsonyabb (46,8%), ráadásul szakmai profil szempontjából is jelentős különbségek figyelhetők meg, hiszen az összes szakiskolai nyelvtanuló 42,6%-a (23832 tanuló) a kereskedelmi vagy a vendéglátóipari jellegű szakképzésben tanul. A szakképzésben folyó idegennyelv-tanítás alacsony mértéke történeti perspektívából tekintve azonban nagy eredménynek is felfogható, hiszen néhány korábbi év adataival összehasonlítva jelentős előrelépés figyelhető meg ezen a téren (lásd 2. táblázat), de nagyon sajnálatos a tény, hogy a közoktatásból sok esetben végleg kikerülő szakiskolások több mint fele még mindig nem tanul semmilyen idegen nyelvet.

### 1. TÁBLA

*Nyelvtanulók aránya az 1998/99-es tanévben a középfokú oktatásban*

	Összes tanuló	Nyelvtanulók száma*	Nyelvtanulók aránya (%)
Gimnázium	142 196	275 363	193,7
Szakközépiskola	234 430	239 041	102,0
Szakiskola	119 727	55 980	46,8

\*Minden tanuló annyiszor szerepel, ahány idegen nyelvet tanul.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, saját számítás

### 2. TÁBLA

*A nyelvtanulók aránya a szakképzésben*

Tanév	Összes tanuló	Nyelvtanulók száma*	Nyelvtanulók aránya (%)
1992/93	188 570	24 907	13,2
1993/94	174 187	26 795	15,4
1994/95	163 330	33 176	20,3
1995/96	154 294	39 012	25,3
1996/97	143 846	39 732	27,6
1997/98	132 637	44 373	33,5
1998/99	119 727	55 980	46,8

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, saját számítás

Jelentős előrelépést jelenthet az érettségi vizsga új szabályozása, amely 2005-től a szakközépiskolában is kötelezővé teszi egy idegen nyelvből az érettségi vizsgát, és ezt tükrözi a kerettantervekben megjelenő tantárgyi rendszer és óraszám is, amely szerint a szakközépiskolában négy évig kötelező egy idegen nyelvet tanítani, minimálisan heti 3 órában. A szakiskolákban pedig a 9–10. évfolyamon válik kötelezővé az idegennyelv-oktatás, itt is minimálisan heti 3 órában, mind az alapvizsgára felkészítő, mind a felzárkóztató programban (*A középiskola... 2000*).

A nyelvtanításban számtalan különböző program létezik, melyek intenzitása és tartalma jelentősen különbözik egymástól, és ennek megfelelően nyilvánvalóan eltérő az elérhető nyelvtudási szint is. A 3. és 4. táblázatban a különböző nyelvi programokban részt vevő tanulók számát és arányát adjuk meg, csak a hat leggyakrabban tanított élő idegen nyelvre vonatkoztatva. (Ez az összes nyelvtanulóknak a gimnáziumokban a 94,3%-a, a szakközépiskolákban a 99,3%-a.) A gimnáziumi nyelvtanulók 70,7%-a, a szakközépiskolai nyelvtanulóknak pedig 89,6%-a tanul alapóraterv szerint, amely a mai viszonyok között általában heti 2–3 órát jelent (a kerettantervek bevezetése után minimum heti 3 órát). A két arány közötti különbséget még jelentősebbé teszi a tény, hogy míg a gimnáziumi tanulók általában két idegen nyelvet tanulnak, amely közül az egyik általában alapóraszámában történik, a szakközépiskolai tanulók esetében többnyire az egyetlen tanult idegen nyelvre vonatkozik ez az arány.

### 3. TÁBLA

*A nyelvi programok a gimnáziumokban, 1998/99-es tanév (tanulók száma)*

	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Összes tanuló*	Tanulók aránya* (%)
Alapóratervi	83 827	71 805	15 783	3 496	6 822	1 938	183 671	70,7
Fakultatív	8 361	5 849	923	145	568	152	15 998	6,1
Speciális tantervű	7 388	5 227	545	3	202	137	13 502	5,2
Két tanítási nyelvű	1 766	1 732	775	116	376	386	5 151	2,0
Egyéb	22 058	17 144	1 425	98	497	260	41 482	16,0
Összesen	123 400	101 757	19 451	3 858	8 465	2 873	259 804	100,0

\*A táblázat csak a hat nyelvet tanulók adatait tartalmazza.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, saját számítás

### 4. TÁBLA

*A nyelvi programok az 1998/99-es tanévben a szakközépiskolákban (tanulók száma)*

	Angol	Német	Francia	Orosz	Olasz	Spanyol	Összes tanuló*	Tanulók aránya* (%)
Alapóratervi	107496	94084	6708	1855	2337	219	212699	89,6%
Fakultatív	2073	1915	235	7	413	40	4683	2%
Speciális tantervű	4427	3381	228	59	0	0	8095	3,4%
Két tanítási nyelvű	1331	2041	29	0	61	16	3478	1,5%
Egyéb	5067	3243	37	85	59	7	8498	3,5%
Összesen	120394	104664	7237	2006	2870	282	237453	100%

\*A táblázat csak a hat nyelvet tanulók adatait tartalmazza.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, saját számítás

A nyelvtanárok számát tekintve is jelentős különbség mutatkozik a különböző iskolatípusok között (5. táblázat). A szakképző iskolákban a nyelvtanulók számához képest láthatóan sokkal kevesebb szakképzett nyelvtanár dolgozik, bár ezeket az adatokat némi fenntartással kell kezelni, mert a nyelvtanárok között sok az óraadó, illetve a vegyes típusú intézményekben sok az „áttanító”. Ám a szakképzésben folyó idegen nyelv-oktatás fejlesztésének és kibővítésének egyértelmű akadálya is lehet a szakképzett nyelvtanárok hiánya.

##### 5. TÁBLA

*Nyelvtanárok száma az 1998/99-es tanévben*

	Nyelvtanulók száma	Nyelvtanárok száma*	Egy tanárra jutó tanuló
Gimnázium	275 363	4 803	57,3
Szakközépiskola	239 041	3 117	76,7
Szaktanárszakképzés	55 980	339	165,1

\*Csak a szakjukat tanító nyelvtanárok száma, a több idegen nyelvet tanító tanárok többször szerepelnek.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, saját számítás

## A szakképző iskolákból kikerülők nyelvtudási szintje

A szakképzésben folyó idegennyelv-oktatás jelentős átalakulását feltételezik a közoktatás új tartalmi szabályozói. A 2000 őszi elfogadott idegen nyelvi kerettanterv kimeneti szintje teljesen azonos az alapóraszámú gimnáziumi és a szakközépiskolai nyelvoktatás számára, valamint a 2005-től bevezetendő új érettségi lényegi alapelve, hogy a vizsga egységes minden középiskolás számára. Nyilvánvalóan megkerülhetetlen tehát az a kérdés, hogy lehet-e egységesnek tekinteni a középiskolából kikerülő nyelvtudási szintjét.

Tekintettel a számtalan különféle nyelvi programra, mind a gimnáziumokat, mind a szakközépiskolákat nagyon különböző nyelvtudással fejezik be a tanulók. Mivel olyan átfogó teljesítményvizsgálatok nem folytak, amely alapján egyértelmű adatunk lennének az érettségizők nyelvtudásáról; közvetve, azaz a kiemelkedő nyelvtudást nyújtó iskolák, illetve a minimális nyelvtudási szintekről alkotott tanári vélemények alapján próbáljuk megvizsgálni ezt a kérdést.

A közoktatáson belül ma az idegennyelv-oktatás hatékonyságának értékmérőjeként sokszor a nyelvvizsgák és a versenyeredmények szolgálnak. Anélkül, hogy e felvétel jogosságát osztanánk, nézzük meg a különböző iskolatípusok teljesítőképességét e szempontból. Az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda évente rangsorolja az iskolákat a 100 felvételizőre jutó nyelvvizsgák száma alapján, e rangsorok 1992–96 közötti átlaga az alábbi sajátosságokat mutatta. Míg a gimnáziumok között olyan is volt (4 db), ahol a nyelvvizsgára jelentkezők körében a nyelvvizsgák aránya 100%-nál is magasabb volt, addig a rangsor legelején álló szakközépiskolában ez az érték 61,58% volt. 74 gimnáziumban a továbbtanulni szándékozóknek legalább a fele rendelkezett nyelvvizsgával, ám ezt az arányt csak 2 szakközépiskola érte el (*Vágó 1999*). A középiskolai tanulmányi versenyeken elért rangsor még egyoldalúbb képet



mutat: az 1986–1996 közötti tanulmányi versenyek eredményeiről készült iskolai rangsor első 21 helyezettje között nem volt szakközépiskola (*uo.*).

A fenti adatok a kiemelkedően jó teljesítményekre utalnak, és ha a különböző intenzív nyelvi programok arányát is figyelembe vesszük (lásd 3. és 4. táblázat), akkor csak azt támasztják alá, hogy a szakközépiskolák között kevesebb olyan van, amelyben az idegennyelv-oktatás kiemelkedő szerephez jut. Ebben természetesen a szakirány szempontjából is jelentős különbségek mutatkoznak meg, hiszen például a kereskedelmi, vendéglátóipari, idegenforgalmi és a közgazdasági szakközépiskolákban a tanított nyelvek száma, intenzitása és eredményessége nagyon jelentős.

A kiváló nyelvtudás elérésében nagyon sokszor nemcsak az iskolának, hanem a család által külön megteremtett lehetőségeknek is nagy szerepe van (magánórák, nyelviskolai tanfolyamok, külföldi nyelvtanfolyamok stb.), tehát a szakközépiskolások általában gyengébb szociális háttérének is jelentős szerepe lehet ebben.

Nagyon fontos lenne meghatározni azt is, hogy van-e lényegi különbség a minimálisan elérhető nyelvtudás tekintetében. 2000 tavaszán az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában folytattunk egy kérdőíves felmérést szakközépiskolai német nyelvtanárok és a nyelvtanítással nem foglalkozó szakmai tanárok, illetve szakiskolában németet tanító tanárok körében. A kutatás célja az volt, hogy a nyelvoktatás tartalmi sajátosságait, lehetőségeit és az ezzel kapcsolatos elvárásokat tárja föl a német nyelvi érettségi vizsga fejlesztési munkálataihoz kapcsolódóan. Országos, reprezentatív minta alapján kiválasztott 135 szakközépiskolából 245 db nyelvtanári és 246 db szakmai tanári kérdőívet dolgoztunk föl. A mintába csak olyan iskolákat vettünk be, ahol némettanítás folyik, és csak némettanárokat kérdeztünk, az eredmények tehát nem általánosíthatók az idegennyelv-tanítás egészére.

A nyelvtanároknak az egyik kérdésben az Európa Tanács általános szintleírásához kellett viszonyítaniuk a tanulók nyelvtudását. Az Európa Tanács munkabizottságaiiban kidolgozott hatfokú skála (A1, A2, B1, B2, C1, C2) használata egyre elterjedtebb az idegennyelv-tanításban és a vizsgáztatásban. A skála legalacsonyabb nyelvtudási szintje az A1, amelyen a nyelvtanuló már minimális interakcióra képes nagyon szűk körben, az A2 szinten pedig nagyon egyszerű és rutinszerű helyzetekben tud kommunikálni az őt közvetlenül érintő kérdésekben. A B1, az úgynevezett „küszöbszint”, azt a nyelvtudási szintet jelöli, amelyen a nyelvtanuló már elboldogul a leggyakoribb helyzetekben, és képes egyszerű kommunikációra az őt érdeklő területeken a munkájához kapcsolódóan is. Az a többször hangoztatott elvárás tehát, hogy az európai polgárok legalább két nyelven legyenek képesek minimális kommunikációra, legalább B1 szintű nyelvtudást jelent. A B2 már olyan normális interakcióra való képességet jelent, amely nem megerőltető egyik részt vevő fél számára sem, a C1 szint kifejezetten igényes és pontos nyelvhasználatot takar, a C2 pedig megközelíti az anyanyelvi beszélő szintjét.

A 6. táblázat mutatja a kérdésre adott válaszok eredményeit. A legjobb szakközépiskolások nyelvtudása ezek szerint döntően a középszintű (B1, B2) tartományban helyezkedik el, a közepes teljesítményűek nyelvtudása az A2 tartományban vagy annál magasabban van, a leggyengébbek pedig alapvetően a legalacsonyabb A1 szintet

érik el. Ha ezt az eredményt összevetjük azzal, hogy az államilag elismert nyelvvizsgák középfoka a B2 és a C1 tartományban helyezkedik el, az alapfok pedig a B1 szinttel azonos (vö. *Államilag elismert... 1999*), akkor megállapíthatjuk, hogy a válaszadó tanárok tanítványainak jelentős része nagy valószínűséggel megbukna egy alapfokú állami nyelvvizsgán is.

#### 6. TÁBLA

*Az érettségiző szakközépiskolai tanulók nyelvtudási szintje németből a tanáraik szerint\**

	A legjobbak	A közepes teljesítményűek	A leggyengébbek
C2	11	0	0
C1	39	3	0
B2	94	27	4
B1	175	102	18
A2	34	192	87
A1	2	34	234
Összesen	355	358	343

\*A tanároknak módjuk volt az iskolában oktatott különböző szakmai profilokhoz külön skálákat kitölteni, ezért magasabb a válaszok száma a kérdőívekéknél.

Érdekes a fenti adatokat összevetni azzal is, hogy a kerettantervi rendelet a szakközépiskolai kerettanterv kimeneti szintjét (a gimnáziumi minimális programmal azonosan) a B1–B2 szint közé helyezi el, míg a szakiskolák alapvizsgára előkészítő programjában A2–B1 közötti, a felzárkóztató programon pedig A1–A2 közötti nyelvtudási szintet irányoz elő (*A középfokú ...2000*). A kutatási adatainkból kiolvasható realitások szerint ez ma még a lehetőségeket meghaladó célnak tűnik, hiszen a közepes teljesítményű tanulókra vonatkozó válaszok 63,1%-a, a gyengéknek pedig 93,6%-a a B1 szint alatt van.

A 6. táblázat adatai rámutatnak a szakközépiskolai nyelvoktatás egyik legnagyobb problémájára is: ez pedig az idegen nyelvi csoportok heterogén tudásszintje. A kérdőívek jelentős részén a legjobbak és a leggyengébbek között két-három szintnyi különbség is volt a fenti skálán.

### Szakmai tartalmak az idegennyelv-oktatásban

A szakközépiskolai és szakiskolai nyelvoktatás egyik legfontosabb tartalmi kérdése az, hogy mikor és milyen mélységben jelenjenek meg a szakmai tartalmak az idegennyelv-oktatásban. A szaknyelvoktatással foglalkozó szakemberek véleménye meglehetősen megosztott ebben a kérdésben.

A hatékony idegennyelv-oktatás egyik lényeges alappillére, hogy elsődlegesen tisztázni kell, hogy a nyelvtanuló mire használja majd a nyelvtudását, és a tanítási tartalmakat, valamint a munkaformákat ehhez igazodva kell meghatározni. A szakközépiskolák nagyon heterogén körében valószínűleg nehéz egyetemesen érvényes választ találnunk arra a kérdésre, hogy mire használják majd a szakközépiskolások a nyelvtudásukat. A korábban már idézett kutatásban több rételmondatot kellett a

tanároknak osztályozni egy 1-től 5-ig terjedő skálán attól függően, hogy mennyire értettek vele egyet. A 7. táblázat adatai mutatják, hogy az idegennyelv-használat három alapvető területe között fontosságuk tekintetében sem a szakmai tanárok, sem a nyelvtanárok nem látnak lényegi különbséget, azaz a munkavégzés során történető felhasználást ugyanolyan fontosnak tekintik, mint a többi területet, úgy gondolják tehát, hogy a tanítványaikat erre is fel kell készíteniük.

7. TÁBLA

*Mire használják a tanulók a nyelvtudásukat az iskola elvégzése után? Milyen mértékben ért egyet a következő kijelentésekkel? (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljesen egyetértek)*

	Nyelvtanárok szerint		Szakmai tanárok szerint	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
A tanulók a végzés után a nyelvtudásukat elsősorban				
• a munkájához kapcsolódóan fogják használni	2,89	1,02	3,12	0,86
• magáncélra fogják használni	3,14	0,92	2,98	0,86
• a tanulmányaik során fogják használni	3,17	1,00	3,44	0,92

A munkához kapcsolódó nyelvhasználat szempontjából nagyon fontos lenne azt tisztázni, hogy mit értünk szaknyelven, azaz melyek azok a nyelvi sajátosságok, amelyek a szaknyelvet megkülönböztetik a köznyelvtől. Ez a kérdéskör meghaladja e tanulmány lehetőségeit, nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a szaknyelv nem tekinthető a szak kifejezések összességének, hiszen a szaknyelvi szöveg nemcsak szókincsében tér el a köznyelvről, hanem a mondat szerkesztésben, illetve a szövegfajta sajátosságaiban is. A nyelvi készségek tekintetében is lényegi jellemzőket figyelhetünk meg a szaknyelvi felhasználás esetén, tipikus szövegfajták, kommunikációs szándékok és stratégiák jellemzik ezt a nyelvhasználatot. Az 1. ábrán például azt foglaljuk össze, hogy egy üzemi munkavégzés során milyen készségekre, szövegfajtákra van alapvetően szükség.

1. ÁBRA

*A kommunikatív kompetencia szakmai felhasználása (beszédértés, olvasás, beszéd, írás)*

	szóban	írásban
receptív	üzemi rendelkezések, utasítások folyamatok leírásának megértése	használati utasítások, kezelési útmutatók folyamatleírások megértése
produktív	rendelkezések, utasítások, magyarázatok megfogalmazása; információk továbbadása; munkafolyamatok leírása; munkafolyamatokra vonatkozó kérdések megfogalmazása; nehézségek, problémák kifejezése	munkanapló vezetése; munkafolyamatok leírása; munkajegyek, rendelési és egyéb nyomtatványok kitöltése

A szakképzés átalakításával a szakközépiskolai idegennyelv-oktatás tartalmi meghatározódtak, azaz a szaknyelvoktatás az érettségi utánra, a technikus évfolyamokra került, hiszen a szakmai tárgyak oktatása is csak ekkor kezdődik meg. Ha azonban ezt a logikus elrendezést úgy értelmezzük, hogy először négy évig általános nyelvet oktatunk, függetlenül a későbbi felhasználástól, majd ezt később „megfejljük” az addigra kiválasztott szakma szaknyelvével, valószínűleg sokkal kevésbé lesz hatékony a nyelvoktatás, mintha tudatosan úgy építjük fel az általános nyelvoktatás szakaszát is, hogy az előkészítse a későbbi szaknyelvoktatást. A különböző, az adott szakmára jellemző nyelvi feladatok megvalósításához ugyanis különböző részelemeket lehet már az általános célú nyelvtanítás során is érinteni. Például az idegen nyelven egy adott szakmához kapcsolódó technológiai folyamat leírása nyilvánvalóan csak akkor tanítható, amikor már tisztában van a nyelvtanuló a szakmával annyira, hogy ismerje a szóban forgó technológiai folyamat lényegét, értse és használja az ahhoz kapcsolódó szakkifejezéseket. De az ehhez szükséges kommunikációs szándékok (egy folyamat leírása) kifejezésének nyelvi megvalósítása, az ebben a beszédhelyzetben megjelenő nyelvi strukturáló eszközök tanítása a nyelvtanítás korai szakaszától fejleszthető. Ugyanez elmondható a tipikus szövegfajtákra is, amelyek értéséhez vagy produkálásához szükséges stratégiák kialakítása általában nagyon hosszadalmas munkát igényel, ám ezek tudatos és következetes fejlesztése már alacsonyabb nyelvtudási szinten is megtörténhet, és ez megalapozhatja a szaknyelv elsajátítását.

A tanárok megosztottságát mutatja a korábban már idézett kutatásban kifejtett véleményük erről a kérdéstről (8. táblázat): a szakmai tanároknak közel a fele, a nyelvtanároknak pedig körülbelül az egyharmada nem ért egyet azzal, hogy a szaknyelvoktatás csak az érettségi utánra kerül. Hangsúlyozni kell azonban, hogy az eredményeket nagyban befolyásolja az a tény, hogy a szaknyelv nehezen definiálható és ezért a szaknyelvoktatás is sokféleképpen értelmezhető.

#### 8. TÁBLA

*Egyetért-e azzal, hogy a szaknyelvoktatásnak az érettségi utánra kell kerülnie?*

		Igen	Nem	Összesen
Szakmai tanárok	száma	130	113	243
	aránya (%)	53,5	46,5	100,0
Nyelvtanárok	száma	152	76	228
	aránya (%)	66,7	33,3	100,0

A tanárok szöveges indoklása nagyon sok fontos elemet tartalmazott. Az egyik oldalon sokan említették, hogy a szaknyelvoktatást már korábban, a pályaorientáció szakaszában (11–12. évfolyam) meg kell kezdeni, alapozó jelleggel, különben az 1–2 éves technikus évfolyamokon túl kevés idő marad a szaknyelvoktatásra. A másik irányból pedig többen megfogalmazták, hogy a szakközépiskolába kerülő, a nyelvek iránt általában kevésbé érdeklődő, kevésbé motivált, az anyanyelvüket is sokszor rosszul használó tanulóknak az általános nyelvet sem lehet megtanítani, nemhogy a szaknyelvet.

A problémának valószínűleg az az alapja, hogy amennyiben a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók általános nyelvtudásával kapcsolatos követelmények azonosak, akkor a szaknyelv oktatásának alapjai a szakközépiskolában pluszként jelentkeznek, azaz az a sajátos helyzet áll elő, hogy miközben ebben a középiskola-típusban általában rosszabbak a tanítási feltételek, kevésbé motiváltak a tanulók, kevesebb támogatást kap az iskola a családtól, addig itt kellene a nyelvtanításban többet teljesítenie. Ha azonban a szakközépiskolai nyelvtanítás tartalmait úgy lehetne megfogalmazni, hogy abban ne több, hanem más legyen, mint a gimnáziumiban, akkor talán könnyebb lenne a tanulókat is motiválni, és a realisabb elvárások kevésbé frusztrálnák az összes résztvevőt.

A szakmai jelleg természetesen csak akkor jelenhet meg az idegennyelv-tanításban, ha a tanár ismeri azt. Sok esetben ez a legnagyobb akadálya annak, hogy a szakmai tartalmak átgondoltan, felépítve és jól előkészítve bekerüljenek az idegennyelv-oktatásba. Az idegennyelv-tanár ugyanis többnyire humán érdeklődésű szakember, aki az adott szakma elméletében nem mindig elég járatos ahhoz, hogy sikeresen és szívesen építse be ezeket a tartalmakat a nyelvtanításba. A szakmai tanárok körében pedig kevés olyan akad, aki elég jól beszél az idegen nyelvet, és elég járatos az idegennyelv-tanítás módszertanában ahhoz, hogy tanítani is tudja azt. Egyre több szakközépiskolában indul két tanítási nyelvű program, ahol bizonyos szakmai tárgyakat idegen nyelven tanítanak, ez azonban csak egy szűk réteg számára elérhető, hiszen nagyon magas szintű, és megalapozott nyelvtudást feltételez a tanulóktól.

A fenti problémára részben megoldást jelentene, ha az iskolai nyelvtanítási programok kialakításába, illetve a nyelvoktató munka tervezésébe bevonnák a szakmai tanárokat is. Erre azonban elég kevés helyen van példa. A szakközépiskolai kutatásunkban megkérdeztük a nyelvtanárokat, hogy az ő iskolájukban ki vett részt a helyi tanterv német nyelvre vonatkozó részének kidolgozásában. 189-en (76,8%) válaszolták azt, hogy csak a nyelvtanárok, és mindössze 15-en (6%), hogy a nyelvtanárok és a szakmai tanárok együtt. A megkérdezett szakmai tanárok 63,8%-a írta azt, hogy az ő iskolájukban az idegennyelv-oktatás tervezésében a szakmai tanároknak semmilyen szerepe nincsen. További kérdésekben részleteztük azt, hogy milyen tevékenységekben vesznek részt a szakmai tanárok, illetve, hogy – az ő megítélésük szerint – miben kellene részt venniük. A 9. táblázatban összefoglalt adatok jelzik, hogy a szaktanárok elvárásaitól a jelenlegi helyzet jelentősen eltér. A válaszadók közel háromnegyede tartaná szükségesnek, hogy a szakmai tanárok vegyenek részt a szaknyelvi tananyagok megválasztásában, ezzel szemben csak 22% állította, hogy ebben most részt vesznek. S miközben a válaszadók 2,9%-ának iskolájában vesznek részt a szakmai tanárok az idegen nyelvi tantervek kialakításában, 17,9%-uk tartaná ezt fontosnak.

A magyarországi közoktatás egészére jellemző polarizáció feltehetően felerősödve jelenik meg az idegennyelv-oktatásban: a kiemelkedő és a szerény lehetőségek között jelentős különbség mutatkozik, nem feltétlenül iskolatípushoz kapcsolódóan. Ha ezeket a gyökeresen eltérő nyelvtudási szinteket azonosként kívánjuk kezelni, akkor átgondolt fejlesztő munkára van szükség, amely a tanártovábbképzés, tananyagfejlesztés, a nyelvtanítási feltételek javításával a most még leszakadókat is felzárkóztat-

hatja, hogy az elérhető minimális nyelvi szintek valóban azonosak legyenek. Ellenkező esetben a különböző iskolák számára azonos szinteket a gyengébb teljesítményűekhez kell igazítani.

### 9. TÁBLA

#### *A szakmai tanárok szerepe az idegennyelv-oktatásban*

	Jelenlegi helyzet		Szakmai tanárok elvárása	
	N	%	N	%
A szakközépiskolai idegen nyelvi tantervek összeállításában vesznek részt	7	2,9	44	17,9
A szaknyelvi tananyagok megválasztásában vesznek részt	54	22,0	176	71,5
A szaknyelvi tananyagok írásában, összeállításában vesznek részt	16	6,5	51	20,7
Az idegen nyelvi érettségi vizsgák tételeinek összeállításában vesznek részt	15	6,1	29	11,8

Az iskolarendszer egészében megjelenő törekvés a mobilizálható, a társadalom és a gazdaság változásaira reagálni tudó, önállóan továbbfejleszhető tudás közvetítésére egyértelmű kihívást jelent az idegennyelv-tanítás számára is. A szükségletek pontosabb elemzése, az akadémikus értelemben vett jó nyelvhasználat és a kommunikativitás közötti ésszerű kompromisszum keresése, a tanulók meglévő tudásának és érdeklődésének kihasználása, a más tantárgyakban közvetített tartalmak és információk hatékonyabb felhasználása is jelentős segítséget nyújthat ahhoz, hogy a szakképző iskolai rendszerből kikerülő képesek legyenek szaktudásuk és egyéb tehetségük mértékétől függően bekerülni a globalizálódó európai munkaerőpiacra, törekvéseiket és lehetőségeiket tehát ne gátolja idegennyelv-tudásuk hiánya.

EINHORN ÁGNES

### IRODALOM

- Statistikai tájékoztató. Középfokú oktatás.* Oktatási Minisztérium.
- VÁGÓ IRÉN (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* Budapest, Okker Kiadó.
- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II. (Szakközépiskola, szakiskola).* Budapest, Oktatási Minisztérium, 2000.
- Allamilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve.* Budapest, Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, 1999.
- FUNK, HERMANN & OHM, UDO (1991) *Handreichungen Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern.* Bonn, der Bundesminister für Ausbildung und Wissenschaft 1991

## IDEGENNYELV-OKTATÁS A 90-ES ÉVEKBEN

A SZABAD NYELVOKTATÁS BEVEZETÉSE óta 10 év telt el – ennyi időtávlat már elég talán, hogy áttekintsük a változások néhány főbb pontját. Az idegennyelv-oktatás gyors átalakulását elemzők a folyamatot többnyire modernizációs sikertörténetként írják le (*Vágó 2000*). 10 év elteltével már feltehető a kérdés: mennyire tekinthető a spontán módon, alulról jövő nyomásra megindult s dominószerűen (nyelviskolák, közoktatás, tanárképzés, felsőoktatás stb.) terjedő változás valóban egyértelmű sikertörténetnek? Úgy véljük, amennyiben általánosan jó színvonalú oktatás tudott ennyi idő alatt kialakulni, jelentős esélykülönbség nélkül, s nem kell nagy árat fizetni érte más oldalon, akkor igen. A válaszhoz mindenesetre érdemes ezeket a kérdéseket előbb végiggondolni. Az alábbiakban a hazai folyamatok néhány pontját tekintjük át, alapvetően egy korábbi OTKA kutatás eredményeinek felhasználásával.<sup>1</sup>

A nyelvi változásokat nyelvész, nyelvészociológus szerzők egyaránt tárgyalják, itt csak néhány kiemelt szemponthoz kerestünk támpontokat. A hazánkban a közelmúltban a nyelvoktatás területén lezajlott változások elemzését olyan értelmezési keret segíthet megérteni, amely a nyelvi változásokat dinamikájukban értelmezi, makro- és mikroszintű társadalmi folyamatokkal kapcsolják össze, s kiterjeszthetők a második idegen nyelv használatára is. Az elmúlt 10 évben a Magyarországon a nyelvoktatásban lezajlott változások ugyanis mindenekelőtt a második nyelvként tanult nyelvek oktatását érintették, az anyanyelvi (vagy nemzetiségi) oktatást kevésbé, ill. inkább az előbbivel összefüggésben. A nyelvi változásokat elemzők szempontjai segíthetik emellett saját perspektívánk kitégítését is, annak megismerését, hogy a hazai változások milyen tágabb összefüggésrendszerben közelíthetők meg még.

Természetes jelenség, hogy a nyelvek állandóan változásban vannak, s változó mértékű a vonzerejük is, egyre több használót nyernek, ill. hódítanak el más nyelvektől. A nyelvi terjedés (*language spread*) ill. a nyelvi hanyatlás (*language decline*) nem tervezett jelenség, túlmutat a központi befolyásolási lehetőségeken, s társadalmi, ill. személyes (politikai, gazdasági, társadalmi, vallási stb.) szükségletek és használatok legalább annyira alakítják. Új nyelv tanulása új szükségletet elégít ki, s az új nyelv többnyire egy másik rovására terjed el. Az egyes nyelvek ilyenkor versenyezni kezdenek

<sup>1</sup> Az „Iskolaválasztás, nyelvválasztás” c. OTKA kutatás 1993 és 1997 között folyt.

(*linguale competition*), amelynek eredményeképpen az egyik területeket veszít, a másik területeket nyer. A nyelvi terjedés átmenetileg többnyelvű helyzetet eredményez, ezek azonban nem stabilak. A nyelvi hanyatlás jelei közé tartozik a területi veszteség mellett a nyelvet beszélők demográfiai jellemzőinek megváltozása (egyre kevesebb egy nyelvű beszélője van, a kétnyelvű beszélő népesség is idősödő, periférián él, iskolázatlan), a nyelvhasználat a privát szférába szorul, s elbizonytalanodik, egyre többen beszélnek „rosszul” a nyelvet (*Wardhaugh 1987*). Egy nyelv terjedését az is magyarázhatja, hogy regionális nyelveket képes egybekötni, s közvetítőként tud megjelenni egymással közvetlenül érintkezni nem tudó nyelvek között. A közvetítői pozícióban lévő nyelveket beszélő társadalmi csoportok szintén közvetítői pozícióba kerülhetnek, ha a társadalom széles rétegei nem beszélnek, csak a nemzeti ill. a regionális nyelvet. Ma ez a megközelítés elsősorban az angol nyelv terjedésének megértéséhez járul hozzá (*de Swaan 1991*).

A nyelvi változások, egyes nyelvek terjedése, s más nyelvek kiszorulása a 20. század végén felgyorsulni látszik, a változásokban az oktatás szerepe jelentős. Az oktatási rendszer az egyik leghathatósabb eszköz, amelynek révén egy nyelv használata tömegessé válhat, esetleg fennmaradhat. Ma elsősorban a világnyelvek rendelkeznek azzal a pozícióval, hogy az oktatást uralni tudják, s bár ezzel nagyon humánus célt töltenek be, a kisebb nyelveket azonban használaton kívül helyezik, ami által nemcsak nyelvek, de esetleg kisebbségi kultúrák, s identitások is veszélybe kerülhetnek. Egy elemző jóslata szerint, ha a kis nyelvek eltűnésének folyamata a jelenlegi ütemben folytatódik, akkor a következő 100 évben a világ beszélt nyelveinek 90%-a el fog tűnni (*Skutnabb-Kangas 2000*). Kérdés, szükségszerű-e ez, valóban a modernizációs folyamat elkerülhetetlen része? S milyen következményekkel jár, ha ezzel a kulturális sokszínűség is visszaszorul, s a kulturális homogenizálódás szintén felgyorsul, a globalizálódó világgal párhuzamosan? Nincs módunk a fenti kérdések megválaszolására, de megkíséreljük az idegennyelv-oktatást érintő változások vázlatos áttekintését néhány szempontból.

## Nyelvoktatás Európában

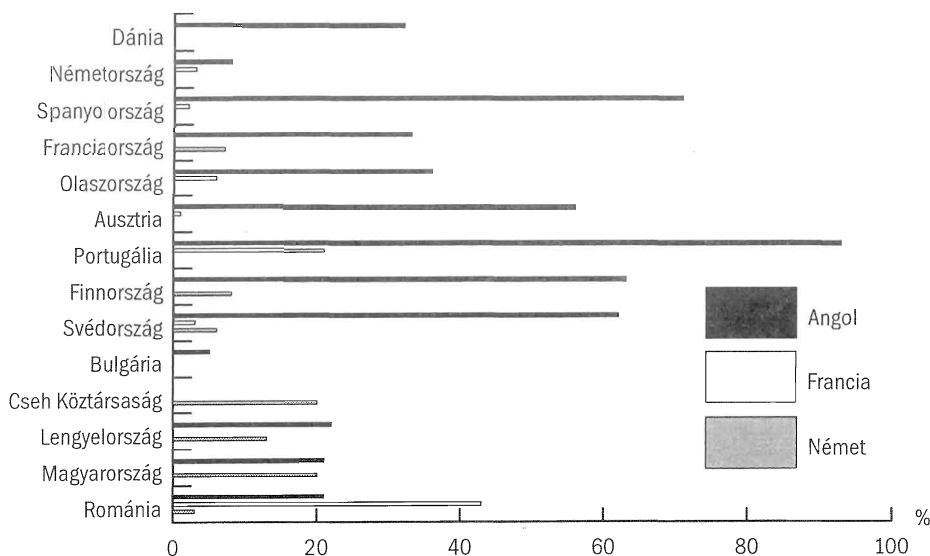
Ha azt szeretnénk megtudni, hogy a 90-es évek végén hogyan állunk a nyelvoktatás tekintetében, akkor mindenekelőtt érdemes körülnézni a környező, európai országok között: *mikor indul az idegen nyelvek oktatása, milyen nyelveket oktatnak, s milyen óraszámban?* Az Európai Unió országaiban a kötelező idegennyelv-oktatás jellemzően az alapfokú oktatásban kezdődik, leggyakrabban a harmadik ill. negyedik évfolyamon indul, de van ország, ahol jóval előbb (pl. Norvégiában az első évfolyamon), másutt csak jóval később, a középfokú oktatásban (Belgium, Németország, Franciaország, Egyesült Királyság). Írország még ebben a tekintetben is kivétel, itt egyáltalán nincs kötelező nyelvoktatás egyik oktatási szinten sem, a gyakorlatban azonban az angol nyelv oktatása a legelterjedtebb. Gyakori az alsó-középfokú oktatásban induló idegennyelv-oktatás is: erre lehet példa Hollandia, Finnország, vagy Görögország. Ezen az oktatási szinten az egy idegen nyelv tanulása fordul leggyakrabban elő, az EU átlagában a tanulók 49%-a egy nyelvet tanul.



Az oktatott nyelveket tekintve a leggyakrabban előforduló idegen nyelv az alapfokú oktatásban az angol, átlagosan mintegy a tanulók harmada tanul az európai országokban angolul ezen az oktatási szinten. (E mögött az arány mögött azonban nagy szóródás is van: Portugáliában pl. 84%, Ausztriában 60%, a volt szocialista országokban ez az arány jóval szerényebb). A második leggyakrabban előforduló nyelv az alapfokú oktatásban a francia, de ennek az angolhoz képest jóval szerényebb az előfordulási aránya, átlagosan a tanulók 3%-a tanulja, Portugáliában, Belgiumban és Romániában ennél jóval többen. A német a francia nyelvű Belgiumban, Franciaországban, Svédországban, Finnországban, Hollandiában és Dániában gyakori, valamint a volt szocialista országokban (lásd 1. ábra).

### 1. ÁBRA

*Az alapfokú oktatásban a leggyakoribb idegen nyelvet tanulók aránya néhány európai országban*



Forrás: Key Data, 2000.

Középfokon az idegennyelv-oktatás még általánosabb, egy tanuló átlagosan 1,4 nyelvet tanul középfokú tanulmányai során (a szórás ebben is jelentős az egyes országok között, Írországból csak egyet, Finnországban 2,5-et tanulnak középfokon a fiatalok). Az idegennyelv-oktatás az általános képzésben gyakrabban fordul elő, a szakképzésben ritkábban. Az oktatott nyelvek szerkezetét tekintve ezen az oktatási szinten is messze az angol a legnépszerűbb nyelv, a tanulók 91%-a tanul angolt, míg franciát csak 34, németet 15, spanyolt 10%-uk. A volt szocialista országokban a német igen népszerű, meghaladja az EU átlagát a Közép-Európában németül tanulók aránya: 20–60%. A spanyol nyelv tanulása az előbbinél jóval szerényebb, 5% alatt van, a volt szocialista országokban az orosz oktatása fordul még elő (*Key Data 2000*).

Az idegennyelv-oktatással kapcsolatos helyzetet másfelől tükrözik az *óraszámok* is. Az OECD-országokra általában jellemző, hogy a legnagyobb óraszámot a tanterven belül az anyanyelvi és matematika oktatásra fordítják, ezeket követik a természet- és társadalomtudományok, az idegen nyelv az óraszámok százalékban mérhető súlyát tekintve az ötödik. Igen jelentős azonban az egyes országok közötti különbség ebben a vonatkozásban: míg Németországban az óraszámok 21%-át teszi ki, addig Ausztráliában és Új-Zélandon mindössze 6 ill. 4%-át. (Európán belül láthatóan a nyelveknek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, itt csak kivételesen kerül a nyelvoktatás 10% alá valamely országban) (*Education at a Glance 2001*).

### 1. TÁBLA

*Tantárgyankénti oktatásra fordított idő tantárgyankénti megoszlása (12–14 éves tanulók), 1998 (%)*

	Anyanyelv	Mate- matika	Természet- tudomány	Társadalom- tudomány	Idegen nyelv	Egyéb	Kötelező óraszám	Választható tárgyak
Ausztrália	13	13	10	10	6	25	77	23
Ausztria	12	15	14	12	10	37	100	0
Belgium (fl)	13	13	3	6	14	21	70	30
Belgium (fr)	15	14	7	11	12	23	82	18
Csehország	14	14	13	18	11	24	94	6
Dánia	20	13	12	11	10	24	90	10
Anglia	12	12	14	11	11	40	100	0
Finnország	18	11	10	10	9	42	100	0
Franciaország	17	14	12	13	11	26	93	7
Németország	14	13	11	11	21	25	95	5
Görögország	12	11	10	10	15	42	100	0
Magyarország	13	13	13	10	10	19	78	22
Írország	23	9	9	19	0	17	77	23
Olaszország	23	10	10	14	11	32	100	0
Japán	14	12	11	12	13	35	97	13
Korea	14	12	12	11	12	32	93	7
Mexikó	14	14	19	18	9	26	100	0
Hollandia	10	10	8	11	14	25	78	22
Új-Zéland	18	16	14	14	4	27	93	7
Norvégia	16	13	9	11	16	35	100	0
Portugália	13	13	15	17	10	32	100	0
Skócia	10	10	10	10	10	30	80	20
Spanyolország	19	12	11	11	8	27	88	12
Svédország	22	14	12	13	12	20	93	7
Törökország	17	13	10	7	13	40	100	0
USA	17	16	14	12	7	34	100	0
OECD átlag	15	13	11	12	11	29	91	9

Forrás: OECD 2000.

Összességében úgy tűnik, ha az adatokat tekintjük, a magyar idegennyelv-oktatás nem marad el más európai fejlett ország gyakorlatától: az alapfokon induló idegennyelv-oktatás szerkezete mára hasonló (ill. a közép-európai átlaghoz esik közel). S ha beleszámítjuk mindazt, amit az adatok nem tudnak megragadni, a szabad sáv keretében megnövelt óraszámú folyó nyelvtanítást, s a csoportbontásokból adódó óraszámokat, helyzetünk feltehetően még előnyösebbnek mutatkozna.

## Nyelvtanítás Magyarországon a 90-es években

### *Változások a közoktatásban*

A 90-es évekre bekövetkezett változások nem jöttek teljesen váratlanul, hosszabb előzmények már jó egy évtizeddel korábban kimutathatók. A folyamat közvetlen kiváltó oka bár az orosz oktatásának eltörlése volt, a háttérben azonban régóta jelenlévő tartósabb okok, igények húzódtak. Már a 80-as évek közepén-végén érzékelhető volt az ország fokozatos politikai nyitása, ennek következtében a külföldi utazások megnövekedett lehetősége, s a nyelvtudás egyre szélesebb körben vált hasznos eszközzé. Az idegen nyelvek iránti érdeklődés intenzitását már a 80-as évek végétől érzékeltetni lehetett a nyelviskolák számának gyors felfutásán vagy az 1987-ben induló kéttannyelvű iskolák iránti kereslet tartós alakulásán. A határok megnyitásával, a rendszerváltással, az utazási, a külföldi munka- és tanulási lehetőségek egyre szélesebb megnyíltásával széles tömegek számára is nyilvánvalóvá vált a nyelvtudás gyakorlati haszna.

Az élő idegen nyelvek oktatása a 80-as években döntően az iskolarendszeren kívüli oktatás szektorában tudott megvalósulni, részben a tanfolyami rendszerű oktatásban (TIT, közművelődési intézmények tanfolyamain), részben az ekkortól szerveződő nyelviskolai piacon. A nyitás érzékelhető ugyanakkor a közoktatásban is: a 80-as években lehetővé vált az általános iskolákban az orosz mellett további egy idegen nyelv oktatása.<sup>2</sup> A középfokú oktatásban a kéttannyelvű iskolák indulása is erre az időszakra tehető.

Mégis döntő áttörést eredményezett a szabad nyelvválasztás bevezetése, amelyet egy miniszteri rendelet tette lehetővé, amely egyedi megoldásként engedélyezte, hogy az 1989/1990. tanévtől az alap és középfokú nevelési-oktatási intézmények határozzák meg a kötelezően választható tantárgyként oktatott idegen nyelveket.

Az új szabályozás legfontosabb elemei a diákok számára a szabad nyelvválasztás lehetőségét jelentette, a nevelőtestület, igazgatók számára a nyelvkínálat meghatározásának lehetőségét, s ezzel az iskola oktatási programja vonzerejének befolyásolását, a tanárok számára jelentős mértékű szabadságot a tanterv és tankönyvhasználat terén. Ösztönözte a folyamatot a művelődési és közoktatási miniszter rendelete, amely lehetővé tette, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók mentesüljenek az idegen nyelv további tanulása alól, év végén és az érettségien jeles osztályzatot kapnak. Ehhez

<sup>2</sup> 1980-ban tette lehetővé az oktatási miniszter 104/1980. (M. K. 5.) OM sz. utasítása, hogy az általános iskolákban az orosz nyelv mellett további idegen nyelv is oktatható legyen. A második idegen nyelv-oktatásának megszervezését a fővárosi, megyei tanács végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatot ellátó szakigazgatási szerve engedélyezte.

járult a felsőoktatásban a felvételi gyakorlata, s ebben a nyelvvizsga pontértéke a felvételinél. Probléma jó ideig a feltételek körül volt, erre azonban engedményt adott a szabályozás, ami a különböző szintű nyelvvizsgával rendelkezők, ill. a külföldi tanárok foglalkoztatási lehetőségét tette lehetővé.<sup>3</sup>

A fenti kihívások következményeképpen az iskolarendszerben gyors változások indultak meg a nyelvoktatás területén. Az oktatási rendszerben egyszerre figyelhető meg az idegennyelv-oktatás szerkezeti átalakulásának és gyors expanziójának folyamata. Az iskolarendszerű nyelvoktatás „szerkezetváltása” és terjedése a várakozásokat meghaladó mértékben alakult, a rendszerváltással felgyorsult. A változások üteme nyilvánvalóan az igények mértéke mellett az érdekek alakulásának, sajátos egybeesésének volt köszönhető, hogy az iskolák szabad utat engedhettek a szülői igények érvényesülésének. Központilag a folyamat ugyanis nem volt szabályozva sem a választandó nyelv, sem a javasolt óraszám tekintetében, eredménye ennél fogva sokkal inkább a szülői igényeknek s az iskolai lehetőségeknek, semmint a központi elképzelések megvalósulásának tudhatóak be. A korábbi, 1978-as tanterv bár elvben a 90-es évek elején még érvényben volt, valójában már nem követték a gyakorlatban az iskolák, az új tanterv elfogadására csak 1995-ben került sor, s bevezetésére csak 1998-tól került sor – felmenő rendszerben. Az iskolák ebben az átmeneti helyzetben igen nagy szabadságot élveztek oktatási programjaik kialakításában, s a demográfiai helyzet, a tanulósám csökkenése és az intézményfinanszírozás ettől való függővé tétele következtében rá is kényszerültek, hogy minden eszközzel megpróbáljanak megfelelni a szülői igényeknek, s gyerekeket tudjanak vonzani iskolájukba. Az iskolák részéről a 90-es évek elején voltaképpen egy kettős érdekeltség működött az idegennyelv-oktatás gyors bevezetésében: a tanulólétszám megtartása vagy növelése mellett az óraszám növelésének – s ezzel a tanárok megtartásának – lehetőségét rejtette néhány évig a csoportbontásban oktatható idegen nyelv. A szülők józan felismerése pedig, hogy a nyelvtudás minden körülmények között kulcsfontosságú gyermekük boldogulásában, s minél előbb tudják megszerezni, annál inkább tudnak másra koncentrálni a későbbiekben – a 90-es évekre sok helyen szinte irracionális módon felerősödött, oly mértékben, hogy az iskolák részéről félmegoldásokat is szívesebben fogadtak el a szülők, mint a nyelvoktatás hiányát. Ezzel a nyelvoktatás terét a közoktatásban a piaci viszonyok, mechanizmusok olyan mértékű érvényesülését figyelhettük meg – annak minden kedvező és kevésbé kedvező következményével –, amire korábban nem volt példa, s más területen nem is fordult elő.

Sajátos következményekkel is együtt járt azonban a nyelvoktatás fenti körülmények között való átalakulása. A következmények egyfelől igen kedvezőnek mondhatók, amennyiben nagyban segítették a példátlan gyorsasággal lezajló folyamatot, más-

3 A nyelvválasztás feltételei az alábbiak voltak: a választott idegen nyelv bevezetése felmenő rendszerben kell történjen (általános iskolában a 4. osztálytól, tagozat esetén a 3. osztálytól), s a főfoglalkozású orosznyelv-szakos pedagógusok foglalkoztatását biztosítani kell. A rendelet szerint nyelvoktatásra csak szakképzésű pedagógus alkalmazható, de taníthatja az idegen nyelvet olyan pedagógus is, aki rendelkezik a választott idegen nyelvből közép vagy felsőfokú nyelvvizsgával, és vállalja a nyelvtanári ökövel megszerzését. A nyelvválasztásról a nevelőtestület dönt, ehhez célszerű a székhelytelepülésen oktatott nyelvek figyelembevételével dönteni.

felől vannak egyéb szembeszökő velejárói, s kevésbé üdvözlendő eredménye is. Egyértelmű a siker a számok oldaláról nézve: a közoktatásban bekövetkezett mennyiségi változások hatására összességében megnövekedett a nyelvoktatás óraszám, a tanulók, a nyelvvizsgák száma stb. – ami mindenképpen örvendetes, s lemaradásunk behozása érdekében kívánatos és elkerülhetetlen volt.

Részben a változások gyorsaságának következménye, hogy a közoktatásban az idegen nyelv-oktatás több ponton összekapcsolódik az iskolarendszeren kívüli nyelv-oktatással. A két szektor kapcsolódását mutatja, hogy mind a tanulók, mind a tanárok egy része mindkét szférában jelen volt, de hasonló mondható el a használt tankönyvekről is: a nyelvoktatás sajátosságai közé tartozik, hogy – szintén feltehetően a gyors átalakulási folyamatok következtében – az iskolarendszeren belül az oktatás elsősorban a felnőttoktatás számára kidolgozott, külföldi, egy nyelvű tankönyvekből folyik. Míg a közoktatásban használt tankönyvek döntő hányadát magyarországi kiadók adják ki, az idegen nyelvű tankönyveknél más a helyzet: a nyelvkönyvek csak 14%-át adják ki hazai kiadók, 86%-uk külföldi, nyelvkönyvek kiadására specializálódott kiadó terméke. A közoktatásban azonban más a célcsoport, s a helyzet mutatja (esetleg tartósítja is) a közoktatás és az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás összefonódottságát is.

## 2. TÁBLA

*Angol nyelvkönyvek kiadói összetétele a tankönyvek száma szerint (%)*

Kiadó	Részesedés	Kiadó	Részesedés
Oxford University Press	35,3	Nemzeti Tankönyvkiadó	9,1
Longman Kiadó	26,7	Holnap kiadó	4,3
Macmillan Kiadó	24,0	Apáczai Kiadó	0,6
Összesen	100,0		

Forrás: Fehérvári, 2000

Kedvezőtlenebb következménynek vehető, hogy a helyzet óhatatlanul azt is eredményezte, hogy jelentős különbségek alakultak ki egyfelől az igények, másfelől a lehetőségek mentén. A nyelvoktatás elérhetőségében és színvonalkülönbségeiben mutatkozó egyenlőtlenségek területi és társadalmi dimenziókban egyaránt megragadhatók, s az ezeket esetlegesen kompenzáló piaci nyelvoktatásban való részvétel szintén erőteljes társadalmi meghatározottságokat mutat (Andor 2000).

Szintén kedvezőtlenebb következményeknek tekinthető, hogy az idegen nyelv-oktatás bevezetése, mivel a szülői igények nagymértékű figyelembevételével történt, s a nemzetiségi szülők szemében is hasznosabb a nyugati nyelvek tanulása, mint a nemzetiségi nyelveké, ilyenformán a kisebbségi oktatás esetében az iskolahasználói igények előtérbe kerülése mintegy „visszafelé sült el”, s a kisebbségi nyelv oktatása gyöngye lábakon áll, ha szembekerül a nyugati nyelvek oktatásának lehetőségével (Imre 1998). Másfelől, mivel az idegen nyelv-oktatás expanziójában a tanulólétszám növekedése mellett az idegen nyelvi óraszámok emelkedése (korábbi évfolyamokon való kezdés ill. a csoportbontások eredményeképpen) is jelentős szerepet játszott, ez vissza-

szorította más tárgyak óraszám emelési lehetőségét. Egy reprezentatív 1996–97-es vizsgálat eredménye szerint a 90-es években a legnagyobb óraszám-növekedést elérő tárgy az idegen nyelv volt (*Vágó 2000*).

A változások másik következménye az oktatott nyelvek szerkezetének alakulása. Mivel nem volt a vizsgált időszakban kötelezően oktatott nyelv, csak kötelező nyelvoktatás, két nyelv is meghatározó pozícióba került az általános és középiskolában: az angol és a német oktatása egyaránt jellemző, e két nyelv különös, váltakozó egyensúlya, helyenként versenyhelyzete figyelhető meg. Az oktatási rendszerben felfelé haladva az angol előnye tűnik ki a magasabb szinteken: az alapfokon inkább a német, a középiskolában, a felsőfokú oktatásban és az iskolarendszeren kívüli oktatásban inkább az angol túlsúlya érvényesül.

Az oktatott nyelveket területi dimenzióban vizsgálva is igen jelentős a változás. Az expanzió folyamatának területi különbségei a nyelvoktatásban – az egységes központi szabályozás hiányának következményeképpen – az egyes nyelvek iránti különböző keresletet, egyfelől az egyes nyelvek „piaci” helyzetét mutatják, a lehetőségeket, a meglévő nyelvtudást, az elérhető nyelvtanárok különbségeit másfelől. A térképen szemléltetett regionális különbségek szembeszökővé teszik az ország más fejlettségi mutatói mentén mutakozó különbségeket. A kihívásra, amit a szabad nyelv választás jelentett az oktatási rendszer számára, az ország nyugati része válaszolt elsőként: legelőbb Győr-Sopron megyében ugrott meg a nyugati (itt elsősorban német) nyelvet tanulók száma, s a Nyugat-Dunántúlon volt a növekedés a legerőteljesebb 1989-hez képest. Az ország keleti része csak késéssel válaszolt. Az 1998–99-es tanévre gyakorlatilag mindenütt elfogytak az oroszul tanulók, egyedül Szabolcsban nem, ahol a tanulók még mintegy 10%-a oroszul tanul (2. ábra).

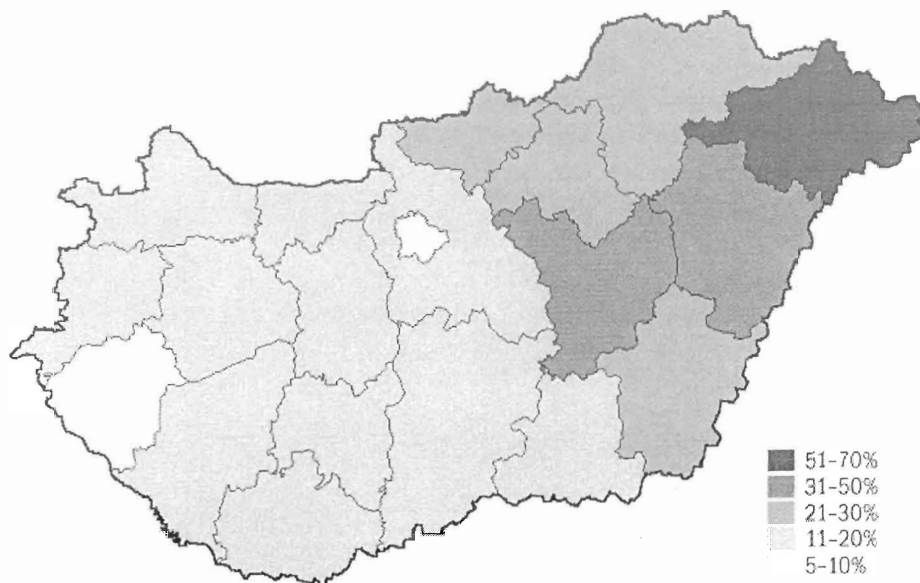
Az orosz helyébe fokozatosan két nagy nyelv, az angol és/vagy a német lépett, a többi jóval szerényebb arányban volt képviselve a nyelvoktatásban minden oktatási formában. Jelentős különbség van azonban abban is, hogy az orosz nyelvet egy másik idegen nyelv, valamint abban, hogy melyik nagy idegen nyelv váltotta fel.

Miután az orosz nyelv igen korán és könnyen, ellenállás nélkül kivonult az oktatási rendszerből, a két nagy nyugati nyelv, az angol és a német jelenléte meghatározóvá vált a közoktatásban. A két nyelv egymáshoz viszonyított helyzetét tekintve (ezt a tanulók, a tanórák és a tanárok számának alakulásából követve) az angol és a német szoros küzdelme rajzolódik ki az országos statisztikai adatokból. Ha azonban az országos adatokat területi dimenzió mentén szétbontjuk, kissé eltérő képet kapunk. A két nyelv valójában nem versenyzik ténylegesen egymással az oktatási rendszer minden szegmensében (csak nagyobb iskolákban és településeken), hanem bizonyos mértékű munkamegosztásban „igyekeznek” érvényre jutni: mintegy „felosztották egymás között” az ország egyes részeit. A felosztásban azonban a nyelvek feltehetően mégsem egészen önkényesen döntöttek: megosztásuk elvei térképre vetítve láthatóan elsősorban a keresletet, azaz a helyi és térségi nyelvi piacokon adott nyelvek iránt mutakozó (piaci, munkaerőpiaci) kereslet különbségeit képezi le. A német nyelv az országos átlag felett azokban az országrészekben van jelen, ahol a szomszédos Ausztria közelsége miatt komolyabb „tőkét” jelent. A németet már 1990-ben az általános

iskolai tanulók több, mint 30%-a tanulta az ország hat nyugati megyéjében (kettő ezek közül Ausztriával közvetlenül szomszédos). Két évvel később, 1992/93-as tanévben ezek közül négy megyében 70% fölé nőtt a németet tanulók aránya. A 90-es évek végére, az 1998–99-es tanévre lényeges változás már nem következett be a korábbiakhoz képest, a németet legerőteljesebben oktató (80% feletti arány) megyék továbbra is az előbb említettek, s ezektől elválik a Dunántúl északi, déli és keleti része (3. ábra).

## 2. ÁBRA

*Orosz nyelvet tanulók aránya az általános iskolákban megyénként, 1992/93*



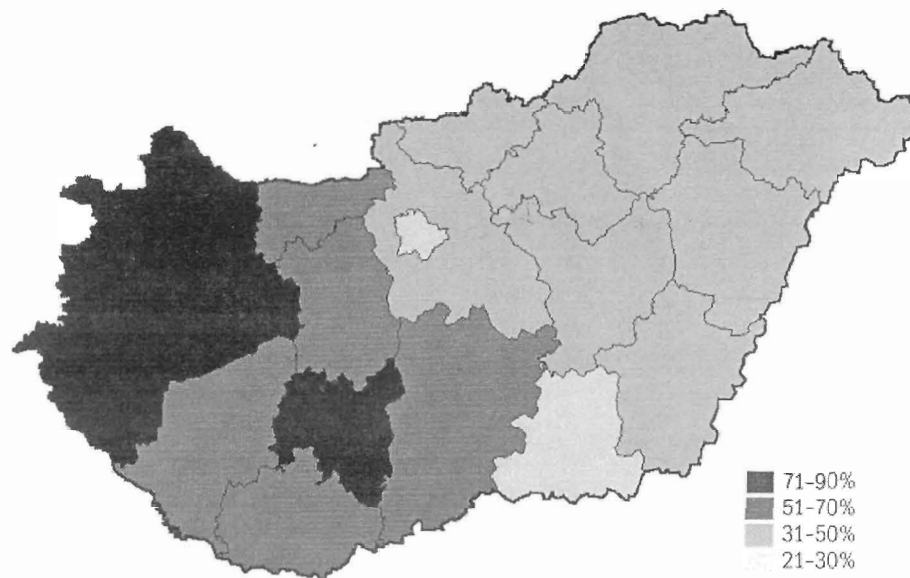
A térképet Híves Tamás szerkesztette. Forrás: OM.

Az angol nyelv oktatása 1990/91-ben Budapest mellett Csongrád megyében haladta meg jelentősen az átlagot (14,1%), két év elteltével előnyük megmaradt, de a helyzet valamivel kiegyenlítettebb: ebből a szempontból az egész Duna-Tisza köze és a Tiszántúl átlagos (31%) vagy átlag feletti Szabolcs és Szolnok megyék kivételével. 1999-re a főváros és Csongrád megye előnye megmarad (67,0 és 65,9%), de a keleti ország részén 50% fölé emelkedett (4. ábra).

Mostanra úgy tűnik, a nyelvi szerkezetváltás befejeződött, a növekedés megállt, a különbségek mérséklődőben vannak, s területi, földrajzi értelemben „beálltak”. *Más nyelvek* általános iskolai oktatása az előbb ismertetettekhez képest elenyésző (már az orosz is ide tartozik), az orosz Szabolcsban, a francia a négy nagyvárost sejtető megyékben (Budapest mellett Csongrád, Hajdú, Baranya, és Szabolcs) fordul elő az átlag feletti mértékben.

## 3. ÁBRA

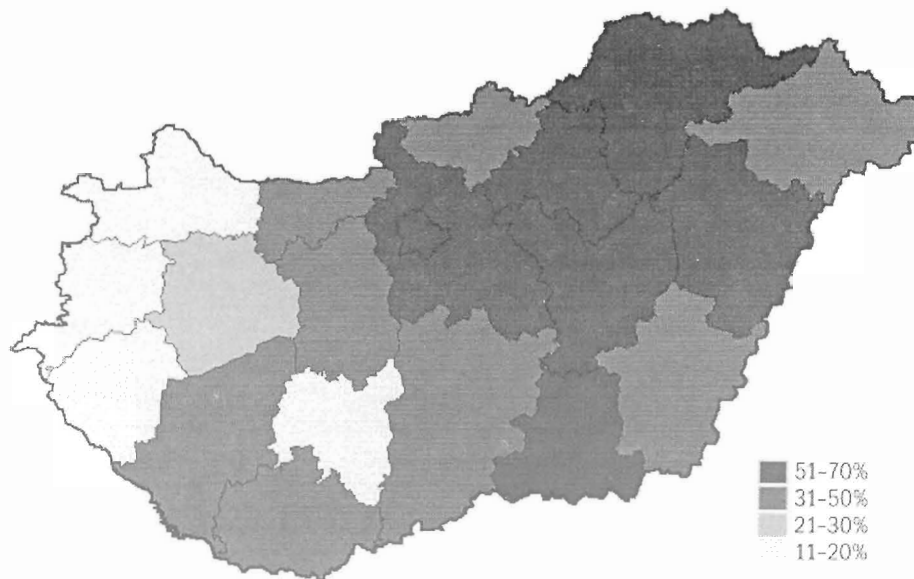
*Német nyelvet tanulók aránya az általános iskolákban megyénként, 1998/99*



A térképet Híves Tamás szerkesztette. Forrás: OM.

## 4. ÁBRA

*Angol nyelvet tanulók aránya az általános iskolákban megyénként, 1998/99*



A térképet Híves Tamás szerkesztette. Forrás: OM.



### *Nyelvoktatás a piacon*

Magyarországon a felnőttoktatási formákban szerveződő nyelvoktatás jelentős mértékben összefonódik az iskolarendszerű oktatás történetével, bizonyos fokig annak korrekcióját jelentette. Az elmúlt két évtizedben ugyanis az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás nagyrészt arra az igényre építve tudott kialakulni, amit az iskolarendszerű oktatásban korábban nem lehetett az igények szerinti mennyiségben (s minőségben) tanulni. A 80-as években az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás a közoktatás szektorát helyettesítő funkciót töltött be, később – a közoktatásban megindult expanzióval párhuzamosan – ez inkább kiegészítő szerepkörre alakult át. Megkockázatható az is, hogy feltehetően addig tudnak a nyelviskolák nagy számban fennmaradni, amíg a közoktatáshoz kapcsolódó funkciót tudnak betölteni, attól funkciót átvállalni, amíg a közoktatásban folyó nyelvoktatás ezt nem képes kiváltani. Ezt követően, a (második), harmadik, negyedik nyelv tanulására feltehetően a jelenleg működő nyelviskolák egy kisebb része is elegendő lesz. Az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás története ezért erősen összefonódik a nyelvoktatás iskolarendszerű formájának történetével.

Megbízható, számszerű adatokat szerezni ma a nyelvoktatási piacról nem könnyű. Becslések szerint Magyarországon 400 nyelviskola van, ezek többsége, 269 a fővárosban működik. A nyelviskolák a 80-as évek végén, a 90-es évek elején terjedtek el nagy számban, szaporodásukat a nyelvoktatás iránt hirtelen megnőtt kereslet magyarázza. A látványos fellendülést követően mostanra lezárulni látszik egy korszak, az utóbbi években lényegesen emelkednek az igények és a minőséggel szembeni elvárások is.

Az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatás fellendülésének története szintén a rendszerváltást megelőző évtizedtől, a 80-as évektől indul, de végigkíséri a közoktatásban lezajlott expanziót is, azzal több ponton összefonódva. Az idegennyelv-tudás iránti igények növekedését mutatja, hogy az állami nyelvizsgabizonyítványt szerzők száma a 80-as évek második felében a korábbi évtizedre jellemző aránynak több, mint négyszeresére nőtt (évi 4500 körüliről 20000-re). A nyelvtanulás iránt mutatkozó igények kielégítésére kezdetben csak a TIT, valamint egy-két régóta létező nyelviskola (pl. Arany János Nyelviskola) és a közművelődési intézmények vállalkoztak. Természetesen számított, hogy az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatásban, ha nem is volt számszerűségét illetően jelentős szektor, már a kezdetektől elsősorban a modern nyugati nyelvek oktatására helyeződött a hangsúly (*Vágó 2000*).

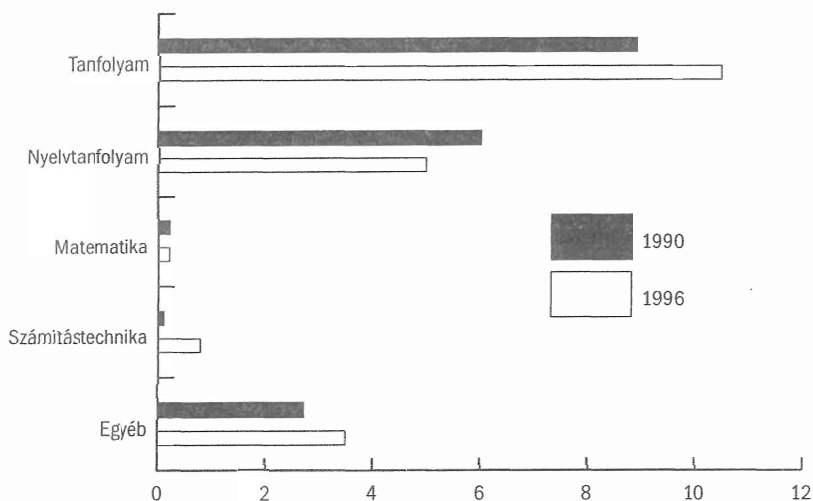
A 80-as években azonban beindult a magán nyelviskolák piacának kiépülése is: az elsők pjt, gmk formában a 80-as évek legelején indultak, s igen gyors népszerűségre tettek szert (pl. Babilon, Lingvárium stb.). Mivel az igények jelentős mértékben meghaladták a kínálatot, a 80-as évek folyamán a nyelviskolák száma folyamatosan nőtt.

„Az indulásnál 2–3 csoportra számítottunk (ami kb. 100 embert jelent), ehelyett 600-an jöttek, ezen akkor magunk is nagyon meglepődtünk. Ki kellett bérelnünk további termeket, s külső tanárokat kellett felvennünk óradíjjal.” (budapesti kis nyelviskola vezetője)

A növekedés rendkívül felgyorsult a 90-es évek legelején – a csúcspont a tanfolyamok számából ítélve a 90-es évek elejére tevődik. A Népszabadságban megjelenő tanfolyami oktatást hirdető apróhirdetések két évre kiterjedő vizsgálata azt mutatta, hogy 1990-ben a napilapban meghirdetett tanfolyamok kétharmada nyelvtanfolyam volt, minden egyéb tárgyat messze megelőzve. A 90-es évek közepére a látványos növekedés lelassul, beáll: 1996-ra csökkent mind a meghirdetett nyelvtanfolyamok száma, mind az összes tanfolyamon belüli aránya, ekkor a tanfolyamok számában mutatkozó növekedés már inkább az egyéb kategória és a számítástechnika növekedésének következménye. (Természetesen belejátszhat a fenti tendenciába az is, hogy a nyelvviskolák inkább másutt hirdetnek a 90-es évek közepén, de valószínűnek tűnik a tanfolyamok számának tényleges csökkenése is.)

##### 5. ÁBRA

*Meghirdetett tanfolyamok és nyelvtanfolyamok átlagos száma (a Népszabadság két évfolyamának számaiban)*



Az iskolarendszeren kívüli és az iskolarendszeren belüli nyelvoktatás összefonódottsága különösen az időszak első felében szembeszökő. A piac és az oktatási rendszer „munkamegosztása” megragadható egyfelől az általános ill. középiskolás korú tanulók jelentős arányában a nyelvtanfolyamatokon, de tükröződik a nyelvtanárok oktatásból származó különjövedelmében is a tény, hogy feltehetően jelentős számban egyaránt jelen vannak mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli nyelvoktatásban.

Az érdekeltek megítélése szerint ma a nyelvviskolák közt több kategória van: a kifejezetten nagy iskolák több ezres tanulólétszámmal, s 100, esetleg 200 feletti tanárlétszámmal működnek. A középkategóriába tartozó iskolák 1000 fő alattiak, a kisebb iskolák 100–200 fővel, 5–6 tanárral működnek. Versenyről saját véleményük szerint a nyelvviskolák között inkább csak kategórián belül lehet beszélni, hiszen ezek a kategóriák más piacról élnek: más a piaca annak az iskolának, amelyik nem minősített

iskola, gyenge tanárokat alkalmaz, rossz helyszíneken, de olcsó áron, s egész más piaci igényeket elégít ki, mint az, amely színvonalas oktatásban részesít egy igényesebb réteget, magasabb árakon.

A *kínálatot* tekintve a nyelviskolákban leggyakrabban általános nyelvoktatás folyik, mivel a legnagyobb kereslet az általános nyelvekre van és nem a szaknyelvi oktatásra. Ezen belül azonban sokféle oktatási szint és időbeosztás létezik, nagyobb iskolákban sokféle variációban, alkalmazkodva az emberek igényeihez és időbeosztásához. Az általános nyelvoktatáson kívül a nagyobb nyelviskolákban vannak speciális tanfolyamok (pl. üzleti angol, bentlakásos tanfolyam, nyelvi tábor, nyelvtani rendszerező, szinten tartó társalgás), s vannak nyelviskolák, amelyek specializálódtak a piac valamelyik szegmensére (pl. orosz tanárok átképzése, munkanélküliek továbbképzése, intenzív tanfolyamok, ill. csak egy-egy nyelv oktatása). A jobb kapcsolatokkal rendelkező, nagyobb nyelviskolák megszervezték valamely külföldi nyelvvizsga letételének a lehetőségét is, esetleg klub szervezésével, könyvkiadásba való bekapcsolódással igyekeztek profiljukat bővíteni.

A piaci nyelvoktatásban jelentős volt a változás a két évtized alatt az *oktatott nyelvek szerkezetében*. A 80-as években jóval erőteljesebb volt a német iránti érdeklődés, a 90-es évek elején már egyértelműen az angol lett a keresettebb.

„1990-ben, amikor indultunk, még az angol és a német volt a két legmeghatározóbb nyelv. Mondjuk 100-ból 40 a német. Ma ez az arány úgy alakult, hogy 75 angol, 25 német, vagyis látványos az eltolódás az angol nyelv irányába.” (budapesti nagy nyelviskola vezetője)

A *tanárok* esetében is jelentős volt a változás, ez együtt járt a nyelvtanári piac alakulásával. 1990 körül a nyelviskolákban még előfordult szakképzetlen tanár alkalmazása is, ez azóta megváltozott, ma már tudnak válogatni, van elég nyelvtanár a piacon. Főállásban kevés tanár van, a nyelviskolákban általában azt szeretik, ha vállalkozásban dolgoznak, vagy esetleg szerzői jogdíjasként, de lehetőleg külsősök legyenek. Fluktuáció minden nyelviskolában van, mindig is volt, akik az iskolájuk színvonalát meghaladják vagy alatta maradnak, azok szívesen átmennek másik iskolába, vagy a munkaerőpiac másik szegmensébe, pl. multinacionális vállalatokhoz. (Ezekkel a nyelviskolák sem tudnak konkurálni, itt 100–200 000 ft-os fizetéssel veszik fel az embereket, s ezek TB-s állások.)

A nyelviskolák piacát az elmúlt években tartósan életben tartotta a munkaerőpiaci kereslet. A nyelvtanulást erősen motiválják a munkaerőpiaci lehetőségek, a 90-es években a munkaerőpiacon az egyik differenciáló tényezővé a nyelvtudás vált.

„Egy közgazdasági végzettségű fiatal jó nyelvismerettel el tud helyezkedni egy jól fizető multinacionális vállalatnál, banknál. Nyelvtudás nélkül pedig el tud helyezkedni egy magyar könyvelő céghez, államigazgatásba, s hasonló helyekre – a két lehetőség között igen jelentős a különbség jövedelemben.” (budapesti nagy nyelviskola vezetője)

A nyelviskolák klientúrájában a 80-as évek elején a felnőtt korosztály nagyobb arányban volt jelen, később a tanulók, hallgatók adták a nyelvtanulók többségét. Jelenleg az iskolák saját piacuknak többnyire a fiatal felnőtt korosztályt tartják, elsősorban a 18 és 30 év közötti korosztályt. A tanulók jelentős része magánemberként jön, sok a

hallgatók közt a tanuló (pl. egyetemisták, vizsgaidőszak után); kisebb része vállalati ügyfél. A 90-es évek expanziója után az évtized közepére a kereslet növekedése megállt. A fizetőképes kereslet korlátai magyarázták, hogy ekkorra kemény verseny alakult ki az iskolák között, amelyek, mivel nem merték megtenni, hogy felemelik az árakat, inkább a szolgáltatások és a reklám területén tudtak versenyezni egymással. A magánember-vállalati ügyfél arány a 90-es évek végére megfordult: a NYESZE, a nyelviskolák szövetsége becslése szerint jelenleg 60–40% az arány a vállalati tanfolyamok javára. A vállalati költségen tanulók száma összességében ennél azonban még magasabb, a vállalati tanfolyamokra beíratottak között nincsenek benne azok, akiket a vállalat bár nem szponzorál, de megtéríti a költségeiket áfás számla ellenében.

A nyelviskolák expanziója s a köztük kiéleződő verseny hívta életre a nyelviskolák szerveződését is. Az érdekvédelmi tevékenység kialakulása a nyelvoktatás piaci szektorában szintén a 90-es évek elejére tevődik: egyfelől a szakmaiság, a minőség védelmét jelentette (egyben a régebbi iskolák piacának védelmét), másfelől a piaci nyelvoktatás érdekeit kifelé, pl. a nyelvvizsgák kapcsán. A nyelviskolák szakmai egyesülete, a NYESZE 1992-ben, a nyelviskolai létszámok gyors növekedése idején alakult. Az alapítók, azaz az egyesület – akkor még kamara – saját piacuk védelmére hozták létre a szakmai garanciákat vállaló szervezetet. Az egyesületnek 2001 elején 62 tagja volt, ebből 32 iskola volt minősített. Az egyesület egyszerre jelent egyfajta fogyasztóvédelmet a tanulók, s szakmai és érdekvédelmet a tagok számára. Tevékenysége elsősorban a minősítésekre irányul, de tagjai számára szakmai szervezetként (tájékoztatás, információk továbbítása), s érdekszövetségként is működik (a nyelviskolák szövetségének egy képviselője a parlament oktatási bizottságának ülésén részt vesz, jelen van a Kereskedelmi és Iparkamara minősítési bizottságában).

Az egyesület minősítést a nyelviskolák, a British Council s külső szakemberek által létrehozott minősítési rendszer alapján adják meg. A minősítési rendszer meghatározott kritériumok mentén méri az egyes nyelviskolák feltételeit és működését (személyi, tárgyi feltételek stb.) – ezek közt a legnagyobb súllyal a szakmai oktatást veszik figyelembe. A vizsgálatot független szakértők végzik, a minősítést elnyert iskola használhatja a Q védjegyet. A nyelviskolák szakmai egyesületének a minősítése azt jelenti, hogy kétfévente egyszer részletesen megvizsgálja az iskolák működését és az oktatás színvonalát, és van még egy időközi ellenőrzési lehetőség. Az egyesület hatékonyan működik, bár fennállása óta sok vád érte belülről és a kívül maradt iskolák részéről egyaránt. Belülről egyfelől a nagy iskolák közötti harc, másfelől a kisméretű és a nagy iskolák közötti érdekkülönbségek osztják meg a szervezetet, kívülről a minősítési rendszer tisztaságát vonják kétségbe. (Az 5 év alatt azonban a közgyűléseken uralkodó időnként kissé szélsőséges hangnem mostanra megváltozott.) A NYESZE fő célja a minősítési rendszer működtetése, a nyelvvizsga kérdésekben az érdekképviselő is erősödött.

A 90-es évek piaci története a nyelvvizsgák között folyó harc oldaláról is jellemezhető a monopolhelyzetet élvező állami, kétnyelvű nyelvvizsga és a nyelviskolák körében szaporodó egynyelvű külföldi nyelvvizsgák között. A piaci nyelvoktatás távlati lehetőségeit tekintve az elmúlt években kulcskérdés volt a nyelvvizsga szabályozása. A különböző nyelvvizsgák állami elismerése ugyanis jelentős mértékben befolyásolja a

külföldi nyelvvizsga lehetőségét biztosító nyelviskolák esélyeit. Az Idegennyelvi Továbbképző Központ számára monopolhelyzetet jelent, bár az állami nyelvvizsgát két-nyelvűsége miatt nem fogadják el külföldön, itthon viszont szinte minden fontos területen ezt fogadják el (érettségi, felvételi, felsőfokú diploma, közalkalmazotti nyelvpótlék). Ezt a szerepet erősíti, hogy az ITK honosítja a külföldi nyelvvizsgákat, ők adják ki az érettségit kiváltó nyelvvizsga-papírt. A külföldi nyelvvizsgák ezzel szemben egynyelvűek, külföldön mindenütt elfogadják őket, itthon viszont – ami általános elfogadottságukat illeti – nem tudnak az állami nyelvvizsgák helyébe lépni.

1998 tavaszán megszületett a kérdést szabályozni hivatott kormányrendelet. E szerint a nyelvvizsga lehet egynyelvű, ha a nyelvismeret mértékének megállapítása kizárólag idegen nyelven történik és a nyelvhasználati készség szintjének megállapítására irányul; vagy kétnyelvű, ha a nyelvvizsga a fordítási készség vizsgálatára is kiterjed. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ végzi a külföldön szerzett nyelvvizsga-bizonyítványok honosítását, adja ki a nyelvvizsgáztatással kapcsolatos akkreditációs határozatokat. A kormányrendelet ugyan elvben mindkét (egynyelvű és kétnyelvű) vizsgát elfogadja, valójában nem változtatott az állami nyelvvizsgák súlyán. A nyelvvizsgák akkreditációja csak lassan indult be, egyelőre csak nyolc nyelvből lehet vizsgát tenni (angol, német, francia, olasz, spanyol, portugál, arab, és magyar).

## Összegzés

A nyelvoktatás területén az elmúlt egy-két évtized alatt jelentős változások következtek be, melyek egyfelől igen gyors áttörésként, sikertörténetként is leírhatók, másfelől azonban néhány problémát is felvetnek, s alapkérdések megfogalmazódását is segítik. Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének folyamarán belül néhány más tendencia is kibontakozni látszik – ezek között itt hármat emelünk ki. A 80-as és 90-es évek folyamán jelentős mértékben átrendeződött az idegennyelv-oktatás iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szektoraiak egymáshoz viszonyított helyzete. Míg a 80-as években az idegennyelv-oktatás súlypontja a piaci oktatás szektora volt, addig a nyelvoktatás kiterjedésével a nyelviskolák a közoktatásbeli nyelvoktatást helyettesítő szerepből az azt kiegészítő szerepre váltottak, s súlypontjuk az évtized vége felé áttevődni látszik a valóban felnőtt korosztály vállalati tanfolyamok formájában történő oktatására.

Másik említésre méltó tendencia az oktatott nyelvek alakulásával kapcsolatos: az elmúlt 10–20 év alatt az adatokban érzékelhető az angol nyelv előretörése, versenyhelyzetbe kényszerítve a kisebb nyelveket, s a németet is. Az angol és német nyelv oktatása egyelőre többé-kevésbé kiegyensúlyozott, de az angol terjedése dinamikusabbnak tűnik. A nyelvek közötti verseny az oktatásban érdekelték döntéseiben ölt testet, a folyamatot az oktatásügy. szereplőinek érdekeltségi viszonyaival és a nyelvek piaci értékének alakulásával lehet leírni. Mivel ma az adott intézmény nyelvoktatási kínálatának kialakítása az intézmények kezében van s a nyelvválasztásban az intézmények nincsenek korlátozva (csak az óraszámokban, a csoportlétszámokban ad meg korlátokat az oktatási törvény, s a költségekben jelenthet korlátot a fenntartó hozzájárulása), az intézményvezetői döntések szerepe döntő a fenti folyamatok alakulásában. Az intézményvezetők döntéseikben azonban az iskolák a szülői igényeket képe-

zik le, amelyek végső soron gazdasági megfontolásokat preferálnak (a továbbtanulási esélyek és a munkaerőpiaci esélyek biztosítását), ami magában hordozza annak veszélyét, hogy ezzel háttérbe szorul az e szempontból kisebb kézzelfogható hasznot jelentő kisebbségi nyelvek oktatása. Az Európai Unió azt ajánlja, hogy a tagországok igyekezzenek az európai nyelvi paletta teljességét közvetíteni az oktatásban.

A harmadik tendenciát inkább csak feltételesen fogalmazhatjuk meg, s a nyelvi változások óraszámokban is megragadható expanzióját érinti. Nincs rá ugyan meggyőző adatunk, de felmerül a kérdés, vajon az iskolák azon törekvése, hogy egyre magasabb óraszámokban oktassák az idegen nyelvet (egyre alacsonyabb évfolyamon, egyre nagyobb óraszámokban), esetenként nem vezet-e arra az eredményre, hogy mindez egy ponton túl más tárgyak rovására érvényesül. Mindez azért bírhat egyes tantárgyak közötti, óraszámért folyó versengéssnél nagyobb jelentőséggel, mivel hosszabb távon a közoktatás számára meghatározó kérdés kell legyen a tanulók élethosszig tartó tanulásra történő felkészítése. Az élethosszig tartó tanulás pedig több dolgot feltételez – pl. tanulási módszerek elsajátítását, ösztönzők kialakítását, a tanulás és a munkatapasztalat közelítését stb. – s mindez csak kellően megalapozott alapkészségekre építve lehet eredményes. A jövőre nézve az európai integráció folyamata feltehetően fenntartja az idegennyelv-oktatás iránti igényeket, kiterjesztve a nyelvtanulást igénylők körét a fizikai dolgozók körére is. Az idegennyelv-oktatás intézményi és szülői érdekekre épülő további expanziója ugyanakkor korlátozhatja olyan, a közvetlen intézményi érdekeken kívül eső, de hosszabb távon az élethosszig tartó tanulás készségeinek kialakítása szempontjából fontos alapozó tárgyak oktatását is, amelyekre később a fiatalok később építeni tudnának.

IMRE ANNA

## IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2000) A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, No. 4.
- Education at a Glance* (2001) OECD CERİ.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2000) Adatok és elemzések a tankönyvek megrendeléséről. *Educatio*, No. 3.
- IMRE ANNA (1995) Tendenciák az elmúlt nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*.
- IMRE ANNA (1995) A nyelvtudás társadalmi háttere. *Iskolakultúra*.
- IMRE ANNA (et ali) (1995) Nemzetiségi pedagógusképzés. Bp., OI. (Kézirat)
- IMRE ANNA (1998) Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi nyelvoktatásra. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban*. OKI KK.
- Key Data on Education in Europe* (2000) European Commission. Brussels, Luxemburg, ECSC-EAEC.
- MEDGYES PÉTER (1992) Angol – a kommunikáció pótnyelve. *Magyar Pedagógia*, No. 4.
- TOVE SKUTNABB-KANGAS (2000) Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- A. DE SWAAN (1991) Notes on the Emerging Global Language System: Regional, National and Supranational. Media, Culture and Society. London, Sage.
- A. DE SWAAN (1993) The Emergent World Language System: An Introduction. *International Political Science Review*, No. 3.
- A. DE SWAAN (1993) The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition. *International Political Science Review*, No. 3.
- VÁGÓ IRÉN (1997) Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. (Kézirat)
- VÁGÓ IRÉN (2000) Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 90-es években. *Educatio*, No. 4.
- RONALD WARDHAUGH (1987) *Languages in Competition. Dominance, Diversity and Decline*. Oxford, Blackwell.

## A NYELVTUDÁS SZOCIÁLIS HÁTTERE

**S**OKAN TANULNAK IDEGEN NYELVET, de kevesen tudnak. A nyelvtudás persze a tanulás módjától és körülményeitől is függ: milyen életkorban kezdik; csak iskolában vagy azon kívül is tanulnak-e; milyen az iskola; az iskolán kívüli nyelvtanulás milyen formáját választják; gondolnak-e arra vagy módjukban áll, hogy nyelvi környezetben tegyék föl a koronát az addigi tanulásra – és még sorolhatnánk. A felsorolt tényezők mindegyikét erőteljesen befolyásolja a nyelvet tanulók társadalmi háttere.

Az alábbiakban két vizsgálat adatai alapján próbálom meg felvázolni, milyen jellegzetességeket találunk, ha a nyelvtudást/nyelvtanulást a családok szociális és kulturális helyzete alapján vizsgáljuk. Az egyik országos reprezentatív vizsgálatban (a továbbiakban *MTA-vizsgálat*ként hivatkozom rá) a középfokú iskolát 1997 őszén kezdő 4356 diák szülei töltötték ki egy kérdőívet az iskolaválasztás motívumairól és a család kulturális hátteréről.<sup>1</sup> A másik vizsgálatban (a továbbiak *ELTE-vizsgálat*ként hivatkozom rá) az összes 1998-ban érettségizett (61 188 fő) töltött ki egy kérdőívet további terveiről és családja kulturális hátteréről.<sup>2</sup> Bár egyik kutatás sem a nyelvtudásra illetőleg a nyelvtanulásra irányult, mégis tartalmaz olyan információkat, amelyeket érdemes ebből a szempontból elemezni és feldolgozni.

### Nyelvtudás a középgenerációban (a szülők)

Az 1997-ben középfokú iskolát választó gyerekek apja és anyja közül egyaránt 23% beszélt egy vagy több idegen nyelvet, többségük persze csak egyet. Természetesen semmi meglepő nincs abban, hogy az idegennyelv-tudása az iskolai végzettséggel párhuzamosan nő.

Legfeljebb az 1. táblázatban látható szabályosság és a különbségek mértéke kelthet némi meglepetést, illetőleg a főiskolai és az egyetemi végzettség közötti nagy eltérés. Az 1997-ben középfokú iskolát választó gyerekek szülei ahhoz a 35 és 50 év közötti középgenerációhoz tartoznak, amely minden iskolafokot a szocializmus korszakában járt ki, ezért nyelvtudása közvetve e korszak közoktatásának és felsőoktatásának

<sup>1</sup> A kutatást az MTA Szociológiai Kutatóintézete végezte OKTK támogatással. Eredményeiről könyv jelent meg: Andor Mihály és Liskó Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra, 2000.

<sup>2</sup> A kutatást az ELTE Szociológiai Intézete végezte a Soros Alapítvány támogatásával.

tükörképe. Nem is az alacsony iskolai végzettségűek 90% körüli „nyelvet nem tudása” érdekes, mert azt soha senki egy pillanatig sem gondolta komolyan, hogy az általános iskolai orosz nyelvoktatás keretében bárki megtanulhat oroszul. (Bár nem lett volna rossz, ha már idő és energia ment el rá.) Az azonban, hogy az érettségizettek több mint háromnegyed része egyetlen nyelvet sem beszél, már sokatmondó, hiszen nem csak az oroszot tanulták négy évvel tovább, hanem második idegen nyelvet is elkezdtek. (Ami a főiskolai és egyetemi végzettség közti különbséget illeti, ennek részletes kifejtését lásd *Andor & Liskó 2000.*)

### 1. TÁBLA

*A szülők idegennyelv-tudása iskolai végzettség szerint, százalékban*

Beszél-e idegen nyelvet	A legmagasabb iskolai végzettség											
	8 osztály vagy kevesebb		szakmunkás		érettségi		főiskola		egyetem		Átlag	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa
Nem	93	97	89	88	78	76	56	60	27	31	77	77
Egyet	7	3	10	11	18	19	33	32	44	37	18	17
Kettőt			1	1	3	3	8	6	20	21	4	4
Többet					1	2	3	2	9	11	1	2
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	796	425	1131	1949	1521	1071	539	389	316	441	4303	4275

Forrás: MTA-vizsgálat

Az tehát nyilvánvaló, hogy Magyarországon leginkább az iskolai végzettség determinálja az idegennyelv-tudást. Érdekes azonban megnézni, hogy milyen tényezők vannak még e tudás vagy nem tudás hátterében. Ha csak a leginkább nyelvet tudó főiskolát és egyetemet végzett szülőket nézzük, akkor azt látjuk, hogy mind az apák, mind az anyák nyelvtudása szignifikánsan különbözik ( $\chi^2$ -próba) a lakóhely szerint. A megyeszékhelyen és egyéb városban lakók nagyjából végzettségi kategóriájuk átlagát mutatják, azonban a települési skála két végpontján komoly eltéréseket láthatunk. A legalább egy idegen nyelvet beszélő diplomás szülők szélső kategóriái az alábbiak szerint térnek el az átlagtól:

Legalább egy idegen nyelvet beszélő:	Eltérés a végzettségi kategória átlagától
főiskolát végzett községben lakó anya	-6
főiskolát végzett fővárosban lakó anya	+16
egyetemet végzett községben lakó anya	+3
egyetemet végzett fővárosban lakó anya	+6
főiskolát végzett községben lakó apa	-9
főiskolát végzett fővárosban lakó apa	+13
egyetemet végzett községben lakó apa	-15
egyetemet végzett fővárosban lakó apa	+11

Forrás: MTA-vizsgálat



Egyetlen kivétel az egyetemet végzett nők esete, akiknél a községben lakók nyelvtudása is meghaladja az átlagot (bár kevésbé, mint a fővárosban lakóké), erre azonban ebben a kutatásban nem lelni magyarázatot. A többi kategóriában a községben lakó diplomások nyelvtudása jelentősen alatta marad a fővárosban lakókéknak. Első gondolatunk az lehet, hogy a falu és város közti általános kulturális színvonalbeli különbségnek vagyunk tanúi, amely – sok más mellett – olyan tényezőkben is megjelenik, amelyek hatással lehetnek a nyelvtudásra: az iskolák színvonala közti különbségben, a nyelvtanfolyamok és a nyelvtanárok számában és választékában stb. Ezt a feltevést azonban a vizsgálat adataiból nem lehet megerősíteni (nem is erre irányult), hiszen ehhez tudni kellene, hogy a felmérés idején községben lakó diplomás hol töltötte gyermekkorát és iskolás éveit. Épp úgy lehet diplomát szerzett „falusi gyerek”, mint a diploma megszerzése után falura költözött városi (bár általában tudható, hogy jellemzőbb, és nagyobb arányban fordul elő a faluból városba költözés, mint a fordítottja, és hogy a falusi diplomások között több a falusi származású, mint a városból jött).

De még ha lenne is adat arról, hol töltötték a szülők iskolás korukat, ez sem lenne elég annak bizonyítására, hogy a lakóhely befolyásolja döntő mértékben a nyelvtudást. Elképzelhető ugyanis, hogy a lakóhely csak közvetíti egy másik tényező, a nagyszülők kulturális színvonalának hatását. A közvetítés pedig azáltal valósul meg, hogy minél feljebb megyünk a települési létrán, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a szülők szülei is diplomások voltak – már csak azért is, mert minél nagyobb egy település, annál nagyobb a diplomások aránya a népességen belül.

A 2. táblázat az apai ág bemutatásával igazolja ezt a feltevést. (Az anyai ágra vonatkozó táblázat közlése fölösleges, mert ugyanazt a képet mutatja egy-két százalékpont eltéréssel; a nők nyelvtudása egy – statisztikailag nem szignifikáns – árnyalattal jobb.)

Érdemes összehasonlítani a 2. táblázat néhány sorát. Az egyetemet végzett legalább második generációs értelmiségi apák 41%-a két vagy több idegen nyelvet beszél. Ha az egyetemi diplomás apjának érettségi volt a legmagasabb iskolai végzettsége, akkor már csak 33%, ha apja szakmunkás végzettségű volt, akkor 27%, ha csak nyolc osztályt végzett, akkor 24%, és ha még annyit se, akkor csak 23% beszél két vagy több idegen nyelvet.

Természetesen nem csak a kulturális előnyök halmozódnak föl a generációk során, hanem a hátrányok is. Az iskolázatlan nagyapák fiainak iskolai végzettsége is alacsonyabb: mindössze 8%-uk szerzett valamilyen diplomát (az átlag 19%) és 19%-uk érettségit (az átlag 25%); zömük szakmunkás lett, 18%-uk pedig legfeljebb nyolc osztályt járt ki (az átlag 10%). Az iskolázatlan nagyapák iskolázatlan fiainak 96%-a egyáltalán nem beszél idegen nyelvet (szemben a 77%-os átlaggal); ha a nagymama is iskolázatlan volt, akkor ez az arány 97%, és ha a fiú iskolázatlan nőt vett feleségül, akkor 99%. Az ilyen családból származó gyerekeknek aztán igen kicsi az esélye arra, hogy majd beszéljék nyelveket.

## 2. TÁBLA

*Az apa nyelvtudása saját és apja iskolai végzettsége szerint, százalékban*

A nagyapa iskolai végzettsége	Az apa iskolai végzettsége	Beszél-e idegen nyelvet			Összesen
		többet	egyet	nem	
Legfeljebb hat elemi	legfeljebb 8 általános	0	4	96	100
	szakmunkás	1	9	90	100
	érettségi	5	17	78	100
	főiskola	0	29	71	100
	egyetem	23	33	44	100
	<i>átlag</i>	3	11	86	100
Nyolc általános	legfeljebb 8 általános	1	2	97	100
	szakmunkás	0	11	89	100
	érettségi	4	17	79	100
	főiskola	10	41	49	100
	egyetem	24	34	42	100
	<i>átlag</i>	3	14	83	100
Szakmunkás	legfeljebb 8 általános	2	2	96	100
	szakmunkás	1	11	88	100
	érettségi	5	20	75	100
	főiskola	10	30	60	100
	egyetem	27	41	32	100
	<i>átlag</i>	5	17	78	100
Érettségi	legfeljebb 8 általános	0	9	91	100
	szakmunkás	1	15	84	100
	érettségi	6	25	69	100
	főiskola	5	30	65	100
	egyetem	33	38	29	100
	<i>átlag</i>	10	26	64	100
Főiskola, egyetem	legfeljebb 8 általános	0	0	0	0
	szakmunkás	4	23	73	100
	érettségi	6	20	74	100
	főiskola	8	35	57	100
	egyetem	41	35	24	100
	<i>átlag</i>	21	29	50	100

Forrás: MTA-vizsgálat

## A középfokú iskolába készülő gyerekek

Mielőtt a gyerek bekerül élete első középfokú iskolájába, már sok minden történik vagy nem történik vele, közte olyasmi is, ami hatással van későbbi nyelvtudására. Járathatják például különóra az iskolában vagy az iskolán kívül. Az iskolában szervezett tanfolyamokról, tanrenden kívül szervezett lehetőségekről – hogy okkal vagy

ok nélkül, ez nem ennek a tanulmánynak a tárgya – általában rosszabb véleménnyel vannak az emberek, mint az iskolán kívüli foglalkozásokról. Ezért aztán az iskolában szervezett külön nyelvórára járásban nincs is akkora különbség az apák iskolai végzettsége szerint, mint az iskolán kívüliekben:

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	Külön nyelvórára jár	
	az iskolában	az iskolán kívül
Egyetem	17%	44%
Főiskola	18%	38%
Érettségi	17%	27%
Szaktunókásképző	14%	14%
8 osztály vagy kevesebb	10%	10%

Forrás: MTA-vizsgálat

Már ebből is látszik, hogy az iskolán kívüli nyelvtanulás hatékonyságát az iskolázottabb szülők sokkal többre értékelik, mint az iskolában szerveztet, pedig még iskolára is nagyobb arányban járatják gyermekeiket. Ez különösen akkor tűnik ki plasztikusan, ha a teljes mintához viszonyítjuk, mert így az is kiderül, hogy mi van a százalékok mögött:

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	A gyerekek reprezentációja az idegen nyelvi különórán	
	az iskolában	az iskolán kívül
Egyetem	1,1	2,4
Főiskola	1,2	2,1
Érettségi	1,2	1,2
Szaktunókásképző	0,9	0,5
8 osztály vagy kevesebb	0,6	0,3

Forrás: MTA-vizsgálat

A fenti adatsor azt jelenti, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű apák gyerekei még az iskolai külön nyelvórára sem járnak létszámuknak megfelelő arányban (akkor lenne a mutató 1,0), míg az iskolázottabb szülők gyerekei még az iskolain is túlréprezentáltak. Az iskolán kívüli nyelvtanulásban aztán a különbség drámaivá válik: az egyetemi végzettségű apák gyerekei 2,4-szeresen túlréprezentáltak a teljes népességen belüli arányukhoz képest, míg az iskolázatlan apák gyermekei 0,3-szorosan alulréprezentáltak. Annak valószínűsége, hogy egy egyetemi végzettségű apa gyermeke általános iskolás korában iskolán kívül nyelvet tanul, nyolcszor nagyobb, mint egy 8 osztályt vagy kevesebbet végzett apáé. Meg kell jegyezni, hogy a nyelvi különóráknál már a családok anyagi teherbíró képessége is szerepet játszik, az iskolainál kevésbé, az iskolán kívülinél jobban.

Az ELTE-vizsgálatban szerepelt az a kérdés, hogy hány évet járt a tanuló külön nyelvórára. Ha külön választjuk azokat, akik legalább öt évet jártak, akkor megkapjuk az általános iskolás korokban már biztosan járókat. Az egyetemi végzettségű apák gyermekei ebben a csoportban 2,5-szeresen túlréprezentáltak, a főiskolát végzettké

1,6-szorosan, és innen lefelé már alulreprezentáltak az egyes csoportok: érettségizetteké 0,9; szakmunkás végzettségűeké 0,5; nyolc osztályt végzetteké 0,1. Ez azt jelenti, hogy például egy egyetemi végzettségű apa érettségi előtt álló gyermeke huszonöt-ször nagyobb valószínűséggel tanul nyelvet külön órán legalább öt éve, mint egy nyolc általánost végzett apáé. De a kép még tovább differenciálódik, mert ha csak az értelmiségi gyerekeket nézzük meg ebben a csoportban (azaz a legalább öt éve különóra járók között), akkor további különbségeket láthatunk a diploma típusa, illetőleg aszerint, hogy az apa hányadik generációs értelmiségi:

Az apa	A gyerek hány éve jár külön nyelvróra (átlag)
Első generációs értelmiségi főiskolai diplomával	6,18
Második generációs értelmiségi főiskolai diplomával	6,92
Első generációs értelmiségi egyetemi diplomával	7,00
Második generációs értelmiségi egyetemi diplomával	7,32

Forrás: ELTE-vizsgálat

De nem a külön nyelvróra az egyetlen lehetőség. Létezik még a tagozatos osztály, ami ráadásul határfokában felülmúlja az iskolán kívüli különórát is, és – mivel az ingyenes közoktatás keretei között működik – összehasonlíthatatlanul olcsóbb is. Mint-hogy a tagozatos osztály elvileg ingyen van, és a gyerekeket képességeik szerint válogatják, azt várnánk, hogy itt nem találkozunk a különóránál tapasztalt szociális differenciálódással. De nem így van:

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	A nyelvi tagozatos osztályokba járt gyerekek megoszlása	A gyerekek reprezentációja a nyelvi tagozatos osztályokban
Egyetem	25%	2,4
Főiskola	17%	1,9
Érettség	29%	1,2
Szakmunkásképző	27%	0,6
8 osztály vagy kevesebb	2%	0,2
Összesen	100%	

Forrás: MTA-vizsgálat

Ha csak az első oszlopot nézzük, akkor azt látjuk, hogy a nyelvi tagozatos osztályba járó gyerekek több mint fele (58%) olyan családból származik, ahol az apának legfeljebb érettségije van. Csakhogy az ilyen gyerekek aránya a teljes mintában 81%. Valójában a tagozatos osztályokba is inkább a diplomás apák gyerekei jártak, hiszen alaposan túlreprezentáltak, míg a szakmunkás és iskolázatlan apák gyerekei alulreprezentáltak; utóbbiak ötödannyian jártak nyelvi tagozatos osztályba, mint amilyen arányban a korosztályban vannak. Mivel az nem valószínű, hogy az intellektuális képességek a társadalmi helyzet szerint oszlanak el, csak azt lehet feltételezni, hogy az iskolázottabb szülők jobb érdekérvényesítési képességgel rendelkeznek, és ezért tudják szám-arányuknál nagyobb arányban megszerezni ezt az olcsó és hatékony lehetőséget.

A nyelvi tagozatos általános iskolai osztályok esetében kézzelfoghatóan és közvetlenül hat a lakóhely, amennyiben minél nagyobb egy település, annál valószínűbb, hogy egyáltalán van ilyen osztály. Mindegy, hogy mi a szülők iskolai végzettsége, ha községben laknak, akkor kisebb az esély arra, hogy gyerekekük nyelvi tagozatos általános iskolai osztályba járjon. Ez két adatsor pusztán egymás mellé állításából is látszik:

Lakóhely	A minta megoszlása	Nyelvi tagozatos osztályba járók megoszlása
Budapest	16	34
Megyeszékhely	17	23
Egyéb város	31	27
Község	36	16
Összesen	100	100

Forrás: MTA-vizsgálat

## A középiskolában

Ilyen előzményekkel és ilyen batyúval érkezik a gyerek ahhoz a ponthoz, ahol közép-fokú iskolát választ. Erről itt nem írnék részletesen, mert egy egész könyv született ebben a témában (*Andor & Liskó 2000*), csak röviden összefoglalom a lényeget. Minél magasabb kulturális szinten állnak a családok, annál nagyobb arányban választanak gyermeküknek érettségit adó középiskolát. 1997-ben a nyolc általánosnál kevesebbet végzett apák gyermekeinek mindössze 25%-a ment érettségit adó középiskolába, és ezek zöme is szakközépiskolába (23%); a többiek (75%) szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába. Ezzel szemben az egyetemet végzett apák gyerekeinek 97%-a ment érettségit adó középiskolába, zömmel gimnáziumba (82%). E két szélső csoport között az átmenet fokozatos. Namármost az iskolai nyelvoktatás hatásfokát igen sok tényező befolyásolja (a nyelvtanárok fluktuációja, nyelvtudásuk minősége, pedagógiai tehetségük, az iskola felszereltsége, külkapcsolatai stb.), azért az óraszámok, a tanterv és a különböző iskolatípusok presztízs-hierarchiában elfoglalt helye ismeretében meg lehet kockáztatni azt a kijelentést, hogy aki szakiskolába vagy szakmunkásképzőbe megy, az aligha fog ott megtanulni egy idegen nyelvet; aki szakközépiskolába megy, annak már van némi esélye; és legnagyobb esélye annak van, aki gimnáziumban folytatja tanulmányait.

Ennél a pontnál kiesnek látókörünkől a szakiskolákban és szakmunkásképzőkben tanulók, mert a továbbiakban az ELTE-vizsgálat adataira kell támaszkodnunk, és ez a vizsgálat az érettségizőkre irányult. Ez persze a nyelvtanulás szempontjából nem jelent nagy torzítást, mert ugyan van már egy-két szakmunkásképző, ahol próbálkoznak a kétnyelvű (főleg német) oktatással, de ez nem módosítja a statisztikai összképet.

A 3. táblázatból látható, hogy az iskolázottabb családból jövő gyerekek inkább gimnáziumban érettségiznek, az alacsonyabb iskolázottságú családból jövők, inkább szakközépiskolában, tehát eleve kisebb esélyük van arra, hogy működésképes nyelvtudásra tegyenek szert.

## 3. TÁBLA

*Az 1998-ban érettségizettek megoszlása a középiskola-típusok között az apa iskolai végzettsége szerint, százalékban*

A középiskola típusa	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége						Átlag
	8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Szakmunkás-képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	
Gimnázium	-	23	25	40	57	75	40
Szakközépiskola	-	77	75	60	43	25	60
Összesen	-	100	100	100	100	100	100

Forrás: ELTE-vizsgálat

Legalább egy idegen nyelvet minden középiskolába kell tanulni, ezért magában a tényben nincs is különbség se iskolatípus, se a család kulturális szintje szerint. A választott első nyelv tekintetében azonban érdekes eltéréseket tapasztalhatunk az apa iskola végzettsége szerint. Abban még egyezik a két iskolatípus, hogy a két nagy nyelv (angol és német) teszi ki az összes tanult nyelv 90%-át (gimnáziumban), illetőleg 93%-át (szakközépiskola). Abban azonban már nem, hogy ameddig a gimnáziumban a 90% úgy oszlik meg, hogy 56% tanul angolt, és 34% németet, addig a szakközépiskolában 46% tanul angolt, és 47% németet. És eltérés van abban is, hogy gimnáziumban statisztikailag szignifikáns különbséget találunk az apa iskolai végzettsége szerint e két nyelv választásában, a szakközépiskolában viszont nem.

## 4. TÁBLA

*Az első nyelv megoszlása iskolatípus és az apa iskolai végzettsége szerint, százalékban*

A középiskola típusa	Az első nyelv	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége						Átlag
		8 osztálynál kevesebb	8 osztály	Szakmunkás-képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	
Gimnázium	angol	-	55	48	55	58	65	56
	német	-	35	41	35	31	26	34
Szakközépiskola	angol	-	44	45	47	53	50	46
	német	-	45	49	46	43	45	47

Forrás: ELTE-vizsgálat

A 4. táblázból kiolvasható jelenséget röviden így írhatnánk le: minél magasabb a család kulturális szintje, vagyis a gyerek inkább gimnáziumba jár, és apja inkább magasabb iskolai végzettségű, annál nagyobb valószínűséggel választja első nyelvként az angolt. A jelenség biztos magyarázatához további vizsgálódásokra volna szükség, e nélkül csak egy hipotézis fogalmazható meg. A mai magyar valóságban az angol az akadémiai jellegű, illetőleg a csúcsfoglalkozásokra (informatika, banki szféra, kommunikáció) irányuló, a világpiacon összefüggésekben mozgó, multinacionális vállalkozásokban befutható karrier nyelve, a német viszont a német dominanciájú közép-európai valóságban létező, közép- és kivállalkozásokban, sőt akár egyénileg is bonyolítható mindennapi tranzakciók (kereskedelem, vendéglátás, bémunka, beszállítás,

fekete vagy fehér vendégmunka stb.) nyelve. A nyelv választása egyben azt is tükrözi, hogy ki mekkora darabját látja be a világnak, ez utóbbi pedig nagy mértékben függ a kulturális színvonalától.

Első idegen nyelvet tehát mindenki tanul a középiskolában, de nem egyformán eredményesen. Ha feltételezzük, hogy az osztályzatok tükrözik a tudást, akkor érdemes megnézni, hogy a III. évfolyam végén ki milyen érdemjegyet kapott:

	Átlag
<i>A teljes minta</i>	3.7806
Az apa 8 osztályt végzett	3.5188
Az apa szakmunkásképzőt végzett	3.5570
Az apa érettségizett	3.8104
Az apa főiskolát végzett	4.0188
Az apa egyetemet végzett	4.2429

Forrás: ELTE-vizsgálat

A Scheffe-próba szerint a fenti adatsorban látható különbségek – a 8 osztályt végzett és a szakmunkás apák gyerekeinek egymáshoz való viszonyát kivéve – minden relációban szignifikánsak. Elmondható tehát, hogy amennyiben az alacsonyabb kulturális szintű családok gyermekei be is jutnak érettségit adó középiskolába, és a tanrend keretében kötelező módon tanulnak is idegen nyelvet, kisebb az esélyük arra, hogy működésképes nyelvtudásra tegyenek szert.

A gimnáziumban érettségizettek 90%-a, a szakközépiskolában érettségizettek 12%-a állította azt, hogy tanult az iskolában második idegen nyelvet.

Iskolatípus	A második idegen nyelvet tanulók apjának legmagasabb iskolai végzettsége				
	8 osztály	szakmunkásképző	érettség	főiskola	egyetem
Gimnázium	85%	84%	90%	92%	92%
Szakközépiskola	9%	9%	15%	16%	16%

Forrás: ELTE-vizsgálat

Ezen belül diplomás apák gyermekei mindkét iskolatípusban az átlagnál többen (92% és 16%), míg a szakmunkás és szakképzetlen apák gyermekei mindkét iskolatípusban az átlagnál kevesebben (84–85% és 9%). Ráadásul – bár az eddigiek után nem meglepő – a második idegen nyelvre is jobb érdemjegyet kaptak III. osztályban a diplomás szülők gyerekei, mint a többiek. (A Scheffe-próba szerint csak a két diplomás kategória és a többi közötti különbség szignifikáns.)

	Átlag
<i>A teljes minta</i>	3.9057
Az apa 8 osztályt végzett	3.8116
Az apa szakmunkásképzőt végzett	3.7305
Az apa érettségizett	3.8752
Az apa főiskolát végzett	3.9591
Az apa egyetemet végzett	4.1355

Forrás: ELTE-vizsgálat

## A középiskola után

Minthogy az új szabályok értelmében bármilyen diploma megszerzésének feltétele a középfokú nyelvvizsga, kijelenthetjük, hogy aki továbbtanul, az legalább egy idegen nyelvet nagy valószínűséggel fog tudni – ha befejezi felsőfokú tanulmányait, és megszerzi a diplomát. Ehhez persze az kell, hogy egyáltalán jelentkezzen továbbtanulásra, másrészt, hogy föl is vegyék.

Az 1998-ban érettségizettek 54%-a jelentkezett valamilyen felsőfokú iskolára, ám a családi háttér szerinti megoszlás – az 5. táblázat tanúsága szerint – szignifikánsan különbözik. Az egyetemi végzettségű szülők gyerekeinek 86%-a jelentkezett főiskolára vagy egyetemre, és az újbóli megkeresés idején már 53% (a jelentkezettek 61%-a) tudta is, hogy felvételije sikerült.

### 5. TÁBLA

*Továbbtanulás az apa iskolai végzettsége szerint, százalékban*

Érettségi után	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége				
	Egyetem	Főiskola	Érettségi	Szaktudásképző	8 osztály
nem jelentkezett felsőfokúra	14	28	44	62	65
jeleztkezett felsőfokúra	86	72	56	38	35
ezen belül: fölvtették	53	39	28	17	12
nem vették föl	21	21	18	13	13
még nem tudni	12	12	10	8	10
Összesen	100	100	100	100	100

Forrás: ELTE-vizsgálat

A 8 osztályt végzett apák gyerekeinek ezzel szemben csak 35%-a jelentkezett továbbtanulásra, és az újbóli megkeresés idején még csak 12% (a jelentkezettek 36%-a) tudta, hogy fölvtették.<sup>3</sup>

Az eddigieket tehát abban foglalhatjuk össze, hogy minél magasabb kulturális színvonalú családba született egy gyerek, annál nagyobb az esélye annak, hogy az általános iskolát nyelvtagozatos osztályban végzi el, hogy mári ebben az életkorban külön nyelvróra jár, hogy a feltehetően jobb nyelvtudást adó gimnáziumban folytatja tanulmányait, és továbbmegy a felsőoktatásba, ahol a diploma feltétele egy nyelvvizsga.

Nem mindenki jelentkezik azonban rögtön érettségi után főiskolára vagy egyetemre, ezért érdemes megnézni azt is, hogy nekik mik a terveik.

Nemcsak azt érdemes a 6. táblázat alapján megjegyezni, hogy az egyetemi végzettségű apák gyermekei tervezik legnagyobb arányban a nyelvtanulást (és a 8 osztályt végzettek a legkisebb arányban), hanem azt is, hogy a munkába állást, a szakmatanulást és a középiskolában maradv a egy posztgraduális képzést a többiekhez képest ők

<sup>3</sup> Nem valószínű, hogy az iskolázatlan szülők gyerekeit más szisztéma szerint értesítik a felvételi eredményéről, mint az értelmiségi gyerekeket. A vizsgálatban azonban nem volt olyan kérdés, amiből fényt lehetne deríteni e furcsa tájékozatlanság okára. Részben arról lehet szó, hogy az iskolázatlanabb szülők gyerekei nem valloították be kudarcukat, részben arról, hogy az első jelentkezés kudarca után pótfelveteliztek, és annak eredményére értve a kérdést válaszoltak.



terveznek legkevésbé. A munkába állásban, a szakmatanulásban és a posztszekunder képzésben van valami véglegesség, lemondás a felsőfokú tanulmányokról. A nyelvtanulás ezzel szemben nem csak nyitva hagyja a felsőfokú tanulmányok felé vezető utat, hanem növeli is a bekerülés esélyét, miközben önmagában is jól konvertálható tudás.

## 6. TÁBLA

*Továbbtanulásra nem jelentkezők terve az érettségi után*

Mit tervez érettségi után	Az apa iskolai végzettsége					Átlag
	8 osztály	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem	
Nem tudja	8	6	7	3	9	6
Otthon marad	2	1	1	2	4	1
Munkába áll	24	20	19	16	12	20
Szaktant tanul	24	22	24	24	19	23
Nyelvet tanul	7	8	11	11	31	10
Alkalmi munkát vállal	2	1	1	0	2	1
Vállalkozásba kezd	5	3	4	3	3	3
Saját iskolában 5. évf.-ra megy	28	39	33	41	20	36
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: ELTE-vizsgálat

És valóban, míg a nyelvtanulást választóknak csak 9% állítja, hogy később sem fog főiskolára vagy egyetemre jelentkezni, addig a munkába állók 32%-a, a szakmát tanulók 23%-a, a posztszekunder képzésre gondolók 14%-a.

## Az anyagi helyzet

Az eddigiekből úgy tűnik, hogy a nyelvtanulást, nyelvtudást kizárólag kulturális tényezők befolyásolják. Felvetődik azonban, hogy anyagi természetű okok is szerepet játszhatnak, hiszen például a különórák sokba kerülnek. Ez esetben a szülők iskolai végzettsége szerint mutatkozó különbség voltaképpen csak annak lecsapódása, hogy a magasabb végzettségűek általában jobb anyagi körülmények között élnek. Az erre vonatkozó kérdésekre adott válaszok mindegyikében statisztikailag szignifikáns eltéréseket találunk, amelyek alapján elmondható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők családjában:

- az utolsó 6 hónapban gyakrabban fordult elő, hogy nem volt elég pénz fűtésre, rezsire, a szükséges ruhaneműre és ennivalóra;
- kevesebb a magnetofon, a színes tévé, a videó, a fényképezőgép és a számítógép.

Mielőtt azonban kijelentjük, hogy mégis inkább az anyagi okok determinálják a nyelvtanulást, érdemes elkülöníteni két foglalkozási csoportot (az értelmiségit és a vállalkozót), és így megnézni az adatokat. Bár az apák iskolai végzettségében igen nagy az eltérés (a vállalkozók 42%-a érettségizett, 30% szakmunkás végzettségű, 4%-ának nyolc általánosa van), az anyagi helyzetre következtetést engedő kérdésekre az alábbi információk jöttek be:

- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy volt-e pénz fűtésre;
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy volt-e pénz rezsire;
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy volt-e pénz ennivalóra;
- *a két csoport között szignifikáns különbség van abban, hogy volt-e pénz a szükséges ruhaneműre: az értelmiségieknél gyakrabban fordult elő, hogy hiányzott erre a pénz;*
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség lakáshelyzetük megítélésében;
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy van-e a családnak magnetofonja;
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy van-e a családnak színes tévéje;
- a két csoport között nincs szignifikáns különbség abban, hogy van-e a családnak fényképezőgépe;
- *a két csoport között szignifikáns különbség van abban, hogy van-e a családban videó: a vállalkozóknak van több;*
- *a két csoport között szignifikáns különbség van abban, hogy van-e a családban számítógép: az értelmiségieknek van több;*
- *a két csoport között szignifikáns különbség van abban, hogy hány könyv van a családban: az értelmiségi családokban átlagosan 1255, a vállalkozói családokban 809.*
- *a két csoport között szignifikáns különbség van abban, hogy hány könyve van a gyerekeknek: az értelmiségi családokban átlagosan 205, a vállalkozói családokban 154.*

Az adatok alapján elmondható, hogy lényeges anyagi különbség nincs a két csoport között, és az a kevés is, amit találni (ruházkodás), inkább a vállalkozók javára billenti a mérleg nyelvét. (A többi különbség – videó, számítógép, könyv – inkább értékválasztást tükröz, mint az anyagi helyzetet.) És ennek ellenére:

- az értelmiségi gyerekek szignifikánsan nagyobb arányban és hosszabb ideje jártak nyelvi különóraira;
- az értelmiségi gyerekek szignifikánsan nagyobb arányban választották a gimnáziumot a szakközépiskola helyett;
- az értelmiségi gyerekek szignifikánsan nagyobb arányban jelentkeztek főiskolára vagy egyetemre.

Abban, hogy egy család eljuttatja-e gyermekét egy vagy több idegen nyelv eszköz szintű tudásáig, sok – nehezen megfogható – elem hatása összegződik: a nyelvtudás fontosságának pontos, mély és személyes tapasztalatokkal megerősített felismerése; a nyelvtudás minél több konkrét felhasználási módjáról birtokolt ismeret; a megszerzéséhez szükséges és alkalmas eszközök megtalálása; esetenként a család lemondása bizonyos javokról és élvezetekről, azaz az életszervezés sajátos prioritásrendje stb. Ezek viszont sokkal inkább kulturális jellegű tényezők, mint anyagiak.

ANDOR MIHÁLY

## A TANNYELV ISKOLAI FOGALMA

**L**ÁTSZÓLAG SEMMI SEM TŰNIK EGYSZERŰBBNEK, mint megmagyarázni, mit jelent az a kifejezés, hogy tannyelv. A legtöbben nem is vesződnek vele, általában azt mondják: tannyelv az a nyelv, amelyen a tanítás folyik. De vajon elegendő-e ennyit tudnunk a külvilág tudati mentális leképezésének legfontosabb iskolai médiumáról? Van-e különbség a fogalom értelmezésében a főbb felhasználó csoportok között, azaz mit jelent a tannyelv az oktatáspolitikában és az osztályteremben, mit jelent a különböző iskolatípusokban és az egyes tanárok számára, mit jelent a magyar nyelv, az idegen nyelv illetve a kisebbségi nyelvek esetében? Mikor tekinthető egy nyelv tannyelvnek? Hogyan gondolkodnak róla azok, akik kétnyelvű iskolában, ún. idegen nyelvű tantárgyat tanítanak? Van-e a tannyelv kifejezésnek prototipikus jelentése vagy inkább domináns tannyelv-képek léteznek? Lehetséges, hogy a fogalom terjedelme olyan széles, hogy használói nem is beszélnek „egy nyelven”? Hogyan hat a tanítás gyakorlata a tannyelvvvel kapcsolatos felfogásra és viszont? A lehetséges válaszokat többféle eljárással keressük. Előbb áttekintjük a tannyelv fogalmát, elemezzük a kétnyelvű iskolában tanítók értelmezését. Ennek érdekében vizsgálat alá vesszük az ún. idegen nyelvű tanórák nyelvhasználatát és összehasonlítjuk a tannyelvi stratégiákat. Végezetül felvázoljuk az egynyelvű és a kétnyelvű oktatás néhány különbségét. Tanulmányunkban beszámolunk annak a vizsgálatnak a tapasztalatairól, amelyet e tárgyban nyolc magyar-idegen nyelvű középiskolában folytattunk. Ez utóbbi azért különösen fontos, mert a fogalom jelentése, vagyis az, ahogy valaki egy nyelvi kifejezés tartalmát meghatározza, a kognitív jelentésfogalom szerint összefügg a megismeréssel, a világ észlelésével, az észlelés eredményeinek feldolgozásával. A tannyelv-fogalom iskolai feltárásának, a nyelvi kifejezés vizsgálatának azért van tehát jelentősége, mert a pedagógusok magyarázatai tudósítanak arról a világról, amely az idegen tannyelv alkalmazásakor a tudatukban leképeződik, vagyis közvetve a kétnyelvű tanításfelfogásukról, tanítási gyakorlatukról. Emellett mindaz, amely mentálisan modellálódik, tudatosan vagy tudattalanul visszahat arra a világra, amely azt létrehozta, jelen esetben az iskolai tanításra. A (tannyelv) fogalom mögötti magyarázatok az oktatás, a tanítás-tanulás belső világára, a hozzá tartozó pedagógiai tudásra, gondolkodásra, a tanári attitűdökre is utalnak.

## A tannyelv-fogalom oktatáspolitikai és pedagógiai megközelítése

Tannyelvi kérdésekkel elsősorban a magyar-idegen nyelvű illetve a kisebbségi oktatásban találkozunk, ezért a fogalom alá csak ritkán értik a többségi iskolák tanítási nyelvét, azaz a magyar nyelvet. Ez a jelentésszűkítés természetesen nem jelenti azt a képtelenséget, hogy a többségi iskolákban nincs tannyelv. Inkább azt sugallja, hogy csak a speciális területeken van jelentősége, hogy ez a kérdés a kisebbségpolitika, a (tan)nyelv-politika felségterülete. Ezt erősítik az oktatásszociológiai vizsgálatok, ennek van oktatáspolitikai hagyománya. A tannyelvek politikai síkra terelődése a 18–19. században gyökerezik, amikor a magyar illetve más nemzetiségi nyelvek helyet kértek az oktatásban a latinnal illetve a némettel szemben, s tartós probléma maradt még a 20. században is – az ismert történelmi okok miatt. A magyar neveléstörténet számtalan törvénye foglalkozik az egyes tanítási nyelvek helyével, megválasztásukhoz tartozó kompetenciákkal. Az oktatásszociológia az ötvenes-hatvanas években figyelt fel a hátrányos családi helyzet vagy a kisebbségi lét nyelvi következményeire, iskolai konzekvenciáira, lehetőségeire. Máig meghatározó kutatási eredmények születtek Kanadában a francia és angol családok, a kétnyelvűvé váló gyermekek körében, illetve a kétnyelvűség, az immerzió filozófiai, pszichológiai, neurológiai, politikai és pedagógiai kérdéseiben. Hazánkban ma sem az alkotmány, sem egyéb jogszabályok nem állapítanak meg államnyelvet, ennek következtében állami tanítási nyelvet sem, a kapcsolatos kérdések alapvetően az elvi álláspontok és a speciális érdekérvényesítés körébe esnek. A tannyelv oktatáspolitikai jelentésében ezért természetesen az érték-felfogások, az érdekérvényesítési szándékok, az igazgatási vonzatok hangsúlyozódnak.

A fogalom elemzéséhez a szó általános és szűken vett (részint evidens) szemantikai értelmezéséből is kiindulhatunk. A szóösszetételben a „tanítás” és a „nyelv” szavak kaptak helyet, s ezek vannak a nemzetközileg leggyakrabban használt kifejezésekben is: „Language of instruction”, „Unterrichtssprachen”, „Langue de l’enseignement”. A pedagógia diszciplína a magyar „tanítás” kifejezés alatt a tanári tevékenységet érti, azt a céltudatos tervező, szervező, irányító, értékelő munkát, amely elsősorban a hatékony tanulás feltételeinek megteremtésére irányul. Kívánatos végeredménye a sikeres tanulás. A magyar „tan-” előtag, egyrészt neveléstörténeti képződmény, másrészt reflektál a „két tanítási nyelvű”, kifejezésre, de mindenképpen a „tanítás” szó rövidített változata. Mivel a „tanítás” meghatározóan tanári tevékenység, ezért leggyakoribb értelmezésben a tannyelv az iskolának, a tanárnak, s az általa tanított tantárgynak a nyelve. Ez a fogalommagyarázat azonban alig van tekintettel arra, hogy egyes esetekben az oktatáspolitikai azért tulajdonít jelentőséget a tannyelvnek, mert alkalmazására a nyelv „megtanulása céljá”-ból kerül sor. Pedig ezt erősíti az is, hogy az oktatásemélet vizsgálja és elemzi a tanítást, de csak logikai-elméleti okból teszi, hiszen önmagában nem létezik. A tanítás csak a tanulással egységben, mint oktatás nyer értelmet. Mindebből az következik, hogy a „tannyelv” kifejezésből is csak elméletileg választhatjuk le a „tanítás” nyelvét, valójában a tanítás és a tanulás nyelvét együttesen kell érteni rajta, azaz valóságosan az oktatás nyelvéről van szó. Míg a nyolcvanas években, az államigazgatásban, inkább a „két tanítási nyelvű iskola” kifejezés volt használatos,

addig a kilencvenes években már legtöbbször a „két tanítási nyelvű iskolai oktatást folytató intézmény” kifejezést alkalmazták. A szakszerűbb megfogalmazás irányába tett kicsiny lépés még nem hozott áttörést, hiszen a kétnyelvű oktatás iskolai dokumentumaiban, továbbra is szinonim tartalmak jelölésére használják az „oktatás nyelve”, „oktatási nyelv”, sőt „képzési nyelv”, illetve a „tanítás nyelve”, „tanítási nyelv”, „tannyelv” kifejezéseket, esetleg jelentésárnyalati különbségek érzékeltetésére. A kétféle szakkifejezés (oktatási nyelv – tanítási nyelv) ugyanúgy keveredik a köznyelvi szférában és a pedagógiai zsargonban, miként a „oktat - tanít” szavak. A zsargonnak egyébként is az a tulajdonsága, hogy bizonyos elemei beáramlanak a köz- és szaknyelv szférába. Jellemző következményét látjuk pl. a kisebbségi oktatásban, ahol egyenesen „tannyelvű iskola”-ként aposztrofálják az egyébként kisebbségi nyelven, anyanyelven történő oktatást, mintha lenne olyan iskola, amely „tannyelvű”, és olyan, amely „tannyelv nélküli”, azaz, amelyiknek nincs tannyelve. Visszatérve, ha a szóhasználói valamifajta különbséget mégis tesznek az egyes kifejezések között, akkor – látszólag – a „tanítás” nyelve alatt a pedagógus-tanuló személyközi kapcsolatának, a tanórai tevékenységeknek a nyelvét értik inkább, míg az „oktatás-képzés” nyelvén az iskolarendszer, illetve az iskola nyelvét, a pedagógiai programban, a helyi tantervben rögzített, azaz az intézményesített, „személytelen” nyelvet. Az a kör tehát, ahol a tanítás nyelvének különös jelentősége van, viszonylag szabadon használja mind az alapkifejezést, mind annak holddudvarába tartozó egyéb kifejezéseket, így azokat is, amelyek két tannyelv jelenlétét hivatottak jelezni. Mindezek alapján (egy újabb elemzés új eredményéig) kénytelenek vagyunk elfogadni azt, hogy a közhasználatban lévő egyes magyar kifejezések mögött nincs markáns elvi különbség. A továbbiakban magunk is az általánosan használt, széles értelmű gyűjtőfogalmat, a magyar hagyományokra támaszkodó „tannyelv, tanítási nyelv”, s nem az – egyébként tartalmilag korrektebb –, de idegenül csengő „oktatási nyelv” kifejezést használjuk.

## Vizsgálati minta, módszerek

A tannyelv fogalma, jelentése, értelmezése különös jelentőséggel bír a mögötte meghúzódó pedagógiai felfogás és gyakorlat miatt. Feltárására az 1999/2000. tanévben vizsgálatot végeztünk nyolc kétnyelvű középiskolában. Az intézmények zöme budapesti volt, közülük három szakközépiskola. A mintába magyar-angol, magyar-német, magyar-olasz és magyar-spanyol középiskolák kerültek. Mindenhol két-két idegen nyelven tanító tanárral folytattunk mélyinterjút, akik végül három szakmai csoportot képeztek: a) történelem szakosok, b) matematika vagy természettudomány szakosok, illetve c) szakközépiskolában szakmai tárgyat tanítók. A mintegy kétórás mélyinterjú a kétnyelvű tanítás-tanulás több területére irányult. Közülük az egyik a tannyelv-fogalom volt. A megállapításokat szövegelemzéssel, illetve a tárgyhöz tartozó táblázatok adatainak statisztikai feldolgozásával nyertük.

Az interjú kapcsán általános benyomásunk az volt, hogy a pedagógusok többségét nem foglalkoztatja a tanítás nyelve, a kétnyelvű oktatás mibenléte. A megkérdezettek többsége a témához először elhárítóan viszonyult, érzékeltetve azt, hogy nekik nem elmélniük kell a „nyelven”, hanem tanítaniuk. Pedig a pedagógiai vizsgálatok azt

mutatják, hogy jobb hatásokkal dolgoznak azok, akik jobban ismerik az oktatási folyamatok törvényszerűségeit, akik tájékozottabbak, tudatosabbak, akik tervszerűbbek és szakszerűbbek. A válaszolók meghatározó többsége azt állította, hogy az interjú során gondolta végig először, hogy mi alapján hozhat döntést a nyelvi és tantárgyi követelmények konfliktusa esetén, hogy tanítása miben tér el az egynyelvűtől, hogy mi zajlik a tanuló fejében, hogy mit jelent a tanulás tanítása kétnyelvű iskolában stb. Ez megerősítette azt a hipotézist, hogy a pedagógusok elsősorban saját problémájukként fogják föl az idegen tannyelven tanítást, és kevésbé vagy egyáltalán nem foglalkoznak azzal, hogy a nyelvvel a tanulónak is lehet problémája. Létezik olyan általános vélekedés, mely szerint a kétnyelvű (idegen nyelvű) tantárgy tanítása során a tanárnak ugyanazt kell csinálnia, mintha magyarul tanítana – másként fogalmazva: az egynyelvű és a kétnyelvű oktatás mindenben megegyezik, kivéve a nyelvet. Lehet, hogy e vélekedések következménye, hogy a kéttannyelvűségből fakadó sajátos pedagógiai folyamatok operacionalizálása, a speciális módszerek, eljárások alkalmazása nem tudatos, jellemzően spontán.

### A tannyelv fogalma a kétnyelvű középiskolákban

Az interjú alanyainak először a következő kérdéseket tettük föl: „Ön szerint mit jelen az, hogy »tannyelv«”? – „Hogyan magyarázná meg egy laikus (nem pedagógus) barátjának azt, hogy az a tantárgy, amit ön tanít, az egy idegen nyelvű tantárgy?” Az első, spontán reakció a meglepetés volt: „Jaj, hát ilyenekre nem tudok válaszolni!” – „Érdekes kérdés, ezen még soha nem gondolkodtam...” – A kvázi érdemi válaszokat a kommunikációs aspektus jellemezte: „A kommunikáció nyelve”, – „A közvetítő nyelvé” – „A foglalkozások nyelve” – „Az ismeretátadás nyelve”, „Amit az órán használunk”. Valamennyien saját szemszögükből indultak ki, és a tanári evidenciára támaszkodtak: „Nem is értem a kérdést, hát, amin tanítok”. Hasonlóan reagáltak néhányan arra a segítő kérdésre is, hogy „Mit jelent az, hogy angol nyelvű tantárgy”: „Idegen nyelven magyarázom el az anyagot, amit egy hagyományos iskolában magyarul mondanék el.” – „Hát nagyjából ugyanazt csinálom, mintha magyarul tanítanék, csak hát idegen nyelven tanítok.” A tannyelv-fogalom direkt megközelítése tehát zömében a nyelvi komponens kiemeléséhez vezetett. Néhány indirekt jelzés érkezett a tanítási komponensről, ha a „magyarázom el” vagy „ismeretátadás”, esetleg „foglalkozás” szavakra gondolkunk, de voltak olyanok is, akik egyik elemet sem tartották fontosnak, sőt magát a kérdést is hibásnak vélték, hiszen – szerintük – a tannyelvnek a pedagógiai folyamatban semmiféle szerepe, jelentősége nincs: a tanítás valami tannyelvtől független dolog. A felszínes iskolai/tanári tannyelv-fogalom tehát szűknek és sivárnak lárszik. Úgy gondoltuk, hogy a gyakorlat valójában nem ilyen. Kerestünk hát olyan kerülő utat, amely az eddig még nem verbalizált tapasztalathoz vezet. Megfelelőnek látszott ehhez az a pedagógiai szituáció, amikor a magyar és az idegen tannyelv egyidejűleg van jelen az órán. Az interjú további kérdései tehát az ún. idegen nyelvű tantárgyakban alkalmazott tannyelvhasználatra irányultak. Ez azért is célravezetőnek látszott, mert már korábban sok oldalról vizsgált jelenségről van szó, tehát viszonylag jól lehet látni azokat a pontokat, ahol új megállapítások keletkeznek. A korábbi vizsgálatoktól

eltérően ezúttal nem arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen formában jelenik meg a magyar és az idegen nyelv egy tantárgyban, hanem arra, hogy miért. Az okok kutatásával arra a döntési helyzetre kívántunk rábukkanni, amelyben a pedagógus az egyik nyelv használata helyett egy másiknak tulajdonít jelentőséget, azaz nyelvet vált. A mélyinterjú – műfajánál fogva – a választ adó logikáját követi, amikor újabb és újabb kérdéseket tesz fel. Lényeges tehát, hogy: a) melyik az a pont, ahonnan újabb gondolat, továbbfűző válasz már nem érkezik; b) melyik az a pont, ahol a válasz koncepciónálisan eltér az előzőektől. Az interjú e blokkjában a következő segédkérdések kerültek elő: „Átvált-e magyar nyelvre az idegen nyelvű tanítás során?” – „Mikor vált át?” – „Miért vált át?” vagy „Miért nem vált át?” – „Mi a szerepe ezekben a szituációkban a magyar nyelvnek?” – „Mennyi ideig tart a magyar nyelv használata?” – „Ki és hogyan hozza elő a másik nyelvet, majd ki és hogyan tér vissza az eredeti nyelvre?” – „Amikor megjelenik a magyar nyelv, akkor az tannyelvnek tekinthető-e?” – „Miért tekinthető annak?” vagy „Miért nem tekinthető annak?”

A magyar anyanyelvű tanárok a magyar-idegen nyelvű középiskolákban az idegen nyelvű tantárgyakban átváltak magyar nyelvre. Ennek mértékében és funkciójában azonban különbségek vannak, s ez a különbség a tannyelvvel kapcsolatos felfogások különbözőségén, ha úgy tetszik, a látens tannyelvfogalmon nyugszik. Az idegen nyelvű tantárgyak tanítása során a pedagógusok kétféle stratégiát alkalmaznak: a) az idegen nyelven; és b) a két nyelven oktatás stratégiáját. Megkülönböztetésük fontos, mert mint látni fogjuk, mindkét stratégiába „belefér” a két nyelv, az idegen nyelv és a magyar nyelv alkalmazása, ám az okokban, a célokban és az eljárásokban alapvető (konceptcionális) különbség van. Mindkét esetben a tanuló tudásáról van szó: az egyik felfogás szerint a) a tanulóknak idegen nyelven kell megszereznie a tudást, a másik szerint viszont b) két nyelven. Az egyik esetben a) nem az idegen nyelvű tanórának a feladata a tudás „kétnyelvűsítése”, a másik szerint b) igen. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy a különböző felfogások szerint tanítók más-más pedagógiai utat járnak, ezáltal különbözővé válik a tanár és a tanuló szerepének megítélése a tudás nyelvi megosztásában. Ez viszont már szoros kapcsolatban van a tannyelv céljáról alkotott felfogással és funkciójával.

### *Az idegen nyelvű oktatási stratégia*

A stratégiailag idegen nyelvű oktatásban „...*az egész óra idegen nyelven megy*”. A magyar nyelv kis arányban, esetlegesen jelenik meg: „*Nagyon-nagyon ritkán váltok át magyarra*”, – „*Néha igen*”, – „*Persze, előfordul*” – „*Ritkán, csak célzott formában*”. „*Nem, kivéve, ha új szakkifejezés kerül elő*”. Ritkaságuk ellenére a közös vonások kategorizálhatók. A nyelvváltás jellemzői: (zárójelben az említések száma; egy tanár többet is említhetett):

- A nyelvváltásnak oka van, ezek a következők:
  - a tanulók nem, vagy nehezen értik az anyagot idegen nyelven (7)
  - a tanulóknak tudniuk kell magyarul is (6)
  - a tanulók elfáradnak az idegen nyelven tanulás során (4)
  - nehéz egyes dolgokat megmagyarázni idegen nyelven (4)

- nagyobb nevelői hatást lehet elérni magyarul (3)
- időigényes megmagyarázni idegen nyelven (3)
- a tanulók nyelvi fejlettsége még túl alacsony, egyes fogalmak meg túl nehezek (alacsonyabb évfolyamokon) (2)
- a tanulócsoportok tanulói összetétele különböző, néhol azonnal megértik az idegen nyelven tanítást, máshol nem (2)
- a tanár magyar anyanyelvű, kézenfekvő számára, hogy magyarul is beszéljen (2)
- A nyelvváltásnak célja van:
  - szó, kifejezés, fogalom magyarázata (8)
  - hosszabb magyarázat (megértés-könnyítés céljából) (3)
  - figyelemfelkeltés, érdekességek (2)
  - pihentetés (2)
  - hosszabb magyarázat (időnyerés céljából) (1)
  - nevelési határfok emelése (1)
- A nyelvváltásnak formája van:
  - szóban (10)
  - írásban (5)

Az idegen nyelvű tanórán vannak tehát olyan tipikus pedagógiai szituációk, amikor a magyar nyelv használatának oka, célja van, és jellemző formában, időkeretben zajlik. A tanárok 56% nem tartotta tannyelvnek az órán megjelenő magyar nyelvet, 33% tannyelvnek tartotta, 11% nem tudta eldönteni.

A magyar nyelv tannyelv-jellegének elutasításával kapcsolatos érvek a következők: *„Szinte 90%-ban angolul tanítok. Olyan ritkán fordul elő, hogy nem lényeges.”* – *„Az, hogy én bedobok egy-két kifejezést magyarul, az nem éri el az 1% sem.”* – *„Nem tannyelv, mert nem hangzik el mondat, nincs magyarázat, csak fölírom a táblára a szót magyarul, mert úgy gondolom, hogy nem tudják, vagy ez segít nekik.”* – *„Ez csak információ, a matematika ettől még német marad.”* – *„Nem hangzik el magyarázat.”* – *„Csak a definíció miatt fontos, nekik akarok segíteni, hogy ne kelljen később keresgélniük.”* – *„Csak a megértés miatt fontos.”* – *„Nem szorosan a tananyaghoz tartozó dolgok hangzanak el magyarul”.*

A magyar nyelv tannyelv-jellegének elfogadásával kapcsolatos érvek a következők: *„Ha elhangzik az órán a nyelv, akkor igen”* – *„Ha előbbre viszi az órát, akkor igen”* – *„Adott témáról magyarul beszélünk”* – *„Amit kell, azt megbeszélünk magyarul is, mert magyarul is tudniuk kell”.*

### *A kétnyelvű oktatási stratégia*

A stratégiai kétnyelvű oktatás koncepcionális döntésnek látszik, elsősorban a tudás kétnyelvűségének kialakítása érdekében. A két nyelvet az oktatási folyamat egészébe ágyazzák. *„Először megtanítom magyarul, elmagyarázom, majd utána veszünk egy előre fénymásolt angol nyelvű szakszöveget, ezt megbeszéljük angolul. A számonkérés is angolul megy.”* – *„Először magyarul kell mindent tisztázni, majd meg kell tanítani a szakkifejezéseket angolul is.”* – *„Én úgy kezdem, hogy magyarul megtanítom, majd hozzá vesszük a szakszavakat (angolul).”* – *„Csak az összefoglaló résznél beszélünk angolul, a többi*



*esetben két nyelven*”. Nem meglepő, hogy az ilyen oktatásban mindkét nyelvet tannyelvnek tekintik, ám az oktatás egyes folyamataiban a nyelvek súlya eltérő:

### 1. TÁBLA

*Az oktatási folyamat tannyelvi megoszlása a középiskolákban (az oszlopokba helyezett x jel az említések számát mutatja. Egy tanár többet is említhetett.)*

Az oktatás folyamat részei	Magyar nyelv	Idegen nyelv
Előzetes tudás feltárása	X	
Magyarázat	XXX	
Megértés	XX	X
Gyakorlás		XX
Rendszerezés, összefoglalás	X	XX
Ellenőrzés, értékelés		XXXXX

Az oktatás folyamatában előre haladva nő az idegen nyelv szerepe, majd kitüntetetté válik az értékelés nyelveként, a feleltetés, az írásbeli dolgozat, és majd az érettségi nyelveként. *„Az a lényeg, hogy a számonkérés angolul menjen”* – *„Most már megkaptam az érettségi követelményeket, azokat lefordítottam magamnak, most már tudom, hogy hova kell eljutni. A többi az én dolgom.”* – *„Amikor azt kérdeztem (ti. a kollegáktól), hogy ti hogyan csináljátok a kétnyelvű oktatást, akkor mondtak egy-két dolgot, pl. hogy a számonkérést szokták angolul csinálni, ha valami nagyon nem megy, akkor magyarul is elmagyarázzák.”* – *„A lényeg, hogy az érettségien angolul kell tudni.”*

Feltettük a kérdést: *„Idegen nyelvűnek nevezhető-e egy tárgy, ha ilyen sok helyen és nagy arányban van jelen a magyar nyelv?”* Két tipikus válasz érkezett. Az egyik: *„a tárgy korrekt elnevezése kétnyelvű tantárgy”,* a másik: *„végül is a számonkérés nyelve határozza meg a tannyelvet”.* Ez utóbbiban tűnik fel először az az egyébként maikáns nézet, mely szerint a tannyelv = célnyelv.

## A két stratégia összehasonlítása a tannyelv-fogalom szempontjából

Ha a kétnyelvű és az idegen nyelvű oktatást a tannyelvfogalom szempontjából összehasonlítjuk, akkor megkülönböztető jegyeket és azonosságokat egyaránt találunk.

### *Eltérő vonások*

Legmarkánsabb különbség az, hogy a fogalom belső összetevői nem egyformán arányáltak, az egyes komponensek súlya is különböző (lásd 2. tábla). Az egynyelvű stratégiával tanítók a tannyelv-kritériumok között több elemet említettek, az oktatási folyamatot differenciáltabban fedték le a nyelvekkel. Ez utóbbit azért tartjuk figyelemre méltónak, mert a kétnyelvű oktatás egyik sajátossága, hogy össze kell hangolni a nyelvi és a tantárgyi fejlesztést, a tanulót el kell vezetni a „nemtudástól” a „tudásig”, s ebben a folyamatban valahová, valahogyan el kell helyezni mind az anyanyelvet,

mind a célnyelvet. Az 1. ábra a kétnyelvű stratégiával tanítók oktatási folyamatát, a 2. ábra az idegen nyelvi tannyelv-fogalom és oktatási folyamat összefüggéseit mutatja.

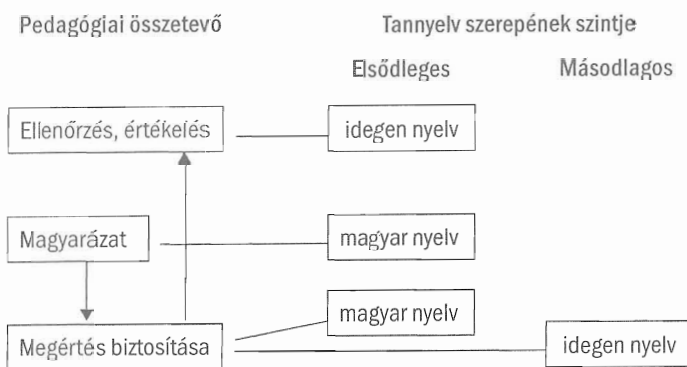
## 2. TÁBLA

*A tanárok tannyelv-fogalmának legfontosabb összetevői, az említés sorrendjében*

Idegen nyelvű stratégia	Kétnyelvű stratégia
„A tanítási folyamat nagy százalékában jelen van”	„A tanuló ezen a nyelven ad számot a tudásáról”
„A tanulók-tanárok ezen a nyelven kommunikálnak, akármilyen alacsony szinten kezdve is”	„A tanári magyarázat nyelve”
„A tanári magyarázat nyelve”	„Megértés a nyelv által kell, hogy végbemenjen”
„Megértés a nyelv által kell, hogy végbemenjen”	
„A tanuló ezen a nyelven ad számot a tudásáról”	
„Ez a tanuló számára a gondolkodás nyelve”	

## 1. ÁBRA

*Tannyelv-fogalom és oktatási folyamatmodell kétnyelvű stratégiával*



Magyarázat:

- az oktatás folyamatának logikus menete:  $\longrightarrow$
- a nyelv beáramlása:  $\longleftarrow$

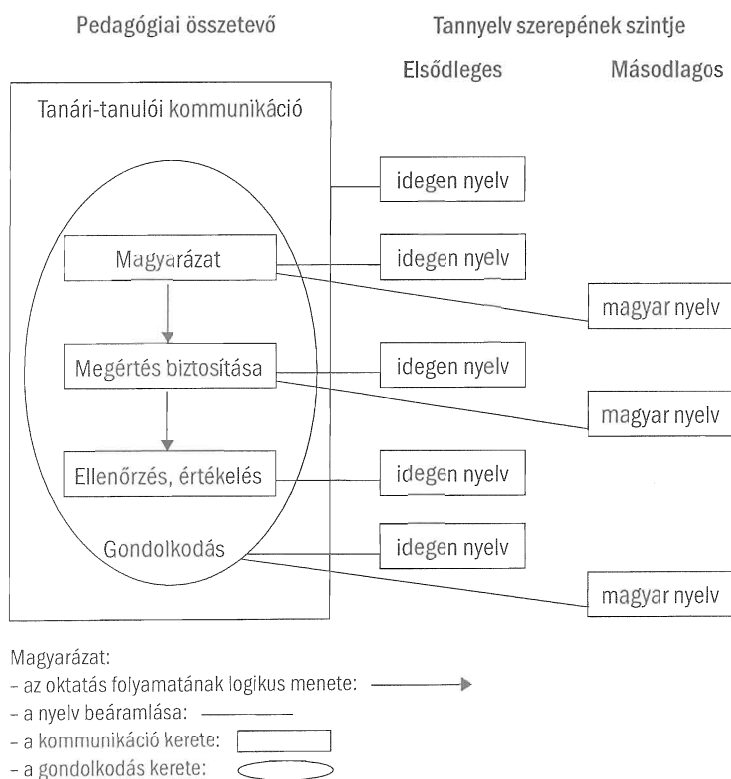
Ez a modell (1. ábra) a folyamatot a szummatív értékeléssel (dolgozat, feletetés, érettségi) indítja, noha az általános pedagógiai szabályok szerint az a kimeneti pont. Látszólag mindkét nyelv hangsúlyos helyzetben van, hol az egyik, hol a másik válik elsődlegessé. E szerint a nyelvek bármilyen szerepet betölthetnek a tudás kiépülésében és a gondolkodás folyamatában – vagyis azt előfeltétel-ezi, hogy, ha a tanulóknak magyarul elmagyaráznak valamit, és azt megérti, majd idegen nyelven ezt megismétlik, akkor a tudása idegen nyelven is reprodukálható lesz. Akik így tanítanak, azok

azt feltételezik, hogy a tanuló tudásának kétnyelvűvé válásához jó út az, ha a tanórai tanítási kontextusban mindkét nyelv jelen van.

A másik stratégia logikája más. Eszerint a magyarázat és a megértés alapvetően idegen nyelven kell, hogy végbemenjen, ehhez társul szükség szerint, de mindenképpen másodlagosan a magyar nyelv, kiegészítő magyarázat formájában, a szakkifejezés, a fogalom magyar nyelvű verziójával (pl. táblára fölírva, szószedetben kiosztva, házi feladatként kiszótározva vagy az óra folyamán szóban közölve). A tudásról itt is idegen nyelven kell számot adni, itt is elsősorban az idegen nyelvű érettségi vizsga miatt. A folyamat elemei e közös vonás ellenére másként rendeződnek el és más a pedagógiai-logikai rendjük (lásd 2. ábra).

## 2. ÁBRA

*Tannyelv-fogalom és oktatási folyamatmodell idegen nyelvű stratégiával*



A 2. ábra azt a logikát ábrázolja, mely szerint a tudás azon a nyelven épül ki, amelyen tanítják, azaz amelyen a tanári magyarázat, a tanulói megértés, azaz a gondolkodás folyik. A magyar nyelv szerepe ebben a folyamatban másodlagos, csak segítő a közlésben, a megértésben, a gondolkodásban. A kommunikációs közeg tervszerűen idegen nyelvű, jellemzően a vevőnél beálló zavar esetén változtatnak rajta. E szerint

ahhoz, hogy a tudás kétnyelvűvé váljon, jó út az, ha a tannyelvi közegek homogének. Ennek tipikus formái: bizonyos témakörök idegen nyelvű illetve magyar nyelvű tanítása, a tantárgy óraszámának felosztása a két nyelv között, magyar nyelvű fakultációs órák.

### *Közös vonások*

A magyar-idegen nyelvű középiskolák tannyelv-fogalmának alakulásában mind a magyar, mind az idegen nyelv részt vesz. Meghatározó szempont mindenhol a célnyelv, azaz az idegen nyelv, hiszen mindkét iskolatípusban fejlesztésének rendelik alá az egyes didaktikai lépéseket, (amelyek viszont, mint láttuk, jelentősen eltérnek). Mindkét tanári körben létezik egy felszínes, verbalizált, és egy mélyebb, kidolgozatlan tannyelv-kép. A tanuló szempontjai csak a mélyebb rétegekből kerültek elő. Noha ez utóbbi azt bizonyítja, hogy a tannyelvet a gyakorlatban nem csak a tanítás, hanem a tanulás nyelveként is megjelenítik, ám mivel egyáltalán nem vagy kevésbé tudatos, ezért ebbe az irányba nehezebben, ellentmondásosabban, nagyobb zavarokkal, esetleg hibásan mozgósítják a pedagógiai eszköztárat. A magyar-idegen nyelvű középiskolákban közös, hogy azt tekintik aktuálisan tannyelvnek, amelyen a tanári magyarázat és úgymond a tanulói gondolkodás folyik. Ez a nyelv nem feltétlenül az ellenőrzés, értékelés nyelve, de az értékelés nyelve mindig az idegen nyelv. Ez utóbbi ellentmondás a pedagógia és pszichológia tudományának mai állása szerint korántsem problémamentes.

## A tannyelv-fogalom terjedelme

### *Mélység és szélesség*

A kétnyelvű középiskolában tanító tanárok tannyelv-felfogása mind mélységét, mind szélességét tekintve differenciált. Mélységen a tudatosság és az árnyaltság fokozatait értjük. A felszínen lévő tannyelv-fogalom igen szegényes („*az a nyelv, amelyen tanítunk*”), egymetszetű, azaz a jelenség vagy egyik vagy másik oldalát láttatja („*a foglalkozások nyelve*”), jellemzően tanárközpontú („*az ismeretátadás nyelve*”). Létezik egy mélyebben gyökerező, azaz kevésbé tudatos, de árnyaltabb tannyelv-fogalom, amelyben már nagyobb szerepet kap a tanulási/tanulói oldal (lásd: „*...nehéz neki idegen nyelven megérteni...*”, – „*Fárasztó, főleg az alacsonyabb évfolyamon egész nap idegen nyelven figyelniük, az utolsó órákra már gyakrabban kikapcsolnak*”), amely a nyelvnek differenciáltabb szerepet tulajdonít (lásd: „*...nevelő hatása van...*” – „*Ezen a nyelven kell megértenie.*” – „*A tannyelven kell számot adnia a tudásáról*”). Szélességen a tannyelv meghatározásához tartozó paraméterek bonyolultságát értjük, azt az utat, amelyet a nyelv az egyes esetekben a „nem tannyelv”-től a „tannyelv”-ig megtesz (3. ábra).

A kétnyelvű középiskolában idegen nyelven tanító tanárok tannyelv-fogalmának széles a terjedelme. Értelmezésében alapvető, koncepcionális különbségek jelentkeztek. Az egyik szélsőséges felfogás szerint egy nyelv „tannyelvségéhez” a négy alapkészre kiterjedő teljes kommunikáció szükséges. A másik végletben a pusztá megjelenés elegendő hozzá. A többség szerint egy nyelv tannyelvként való értelmezését mennyiségi és minőségi paraméterek befolyásolják. Tipikusak azok a vélemények, amelyek

az *oktatási* folyamat, azaz a tanulás-tanítás több-kevesebb, de lényegi egységében várják el a nyelv aktivitását. Tanulói szempontból legbiztonságosabban a gondolkodási művelethez, a megértéshez kötik, tanári szempontból az értékeléshez. Minél több didaktikai feladatban jelen van a nyelv, annál biztosabb tannyelvként való elfogadása, azaz minél jobban részt vesz az ismeretelsajátításban, képességfejlesztésben, az ismeretek alkalmazásában, a rendszerezésben, a rögzítésben, az ellenőrzésben és az értékelésben.

### 3. ÁBRA

*A tanárok tannyelv-fogalmának terjedelme (idegen nyelvű órán a magyar nyelv felől értelmezve)*

Elvi kérdés (ha jelen van az órán, akármilyen kis arányban)	Időarány kérdése (kicsi arányban van jelen)	Készségeket érint (vagy csak szóban jelenik meg vagy írásban)	Nyelvi kérdés (lexikai kérdés: szavak, szavak kifejezések nyelve)	Didaktikai kérdés (a magyará- zat nyelve, a tanár nyelve)	Tudás keletkezésé- nek kérdése (a megértés nyelve)	Pedagógiai folyamat kérdése (megértés- től a számon- kérésig)	Teljes kommuni- káció nyelve (szóban- írásban, tanár-diák)	Pragmatikai kérdés (társalgás folyik rajta, használni kell a nyelvet)
-------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

## Az egy-tannyelvűség és a két-tannyelvűség közötti különbségek

Mint korábban láttuk, a tanítás nyelvével való foglalkozást a tanárok egy része azzal utasította el, hogy a kétnyelvű iskolában folyó munka nem tér el a csak magyar nyelvű, az egynyelvű iskolai munkától: *„mindent ugyanúgy csinálunk, csak nem magyarul, hanem idegen nyelven”*. Sokan gondolják, hogy a tanulók, mintegy természetes úton, szinte maguktól, észrevétlen magukba szívják az idegen nyelvet. Az interjúhoz kapcsolt metaforavizsgálat szerint a tanárok fele „víznek”, „tápláló anyagnak”, „földnek” látja a tannyelvet, és a másik fele „szerszámnak”, (ha az iskola metaforája a „kert” és a tanuló metaforája a „növény” vagy a „virág”). Noha mind a „víz”, mind a „szerszám” hozzájárul a „növény” fejlődéséhez, ám az egyik esetben az eredmény a spontaneitásnak, a másikban inkább a tervszerű beavatkozásnak tudható be. Az egyik esetben („víz”, „föld” stb.) a tanár dolga csak az, hogy a külső körülményeket biztosítsa, a többi a tanulón múlik – ő kell, hogy felszívja vizet, hogy megkapaszkodjon a földben. Ha nem jól teszi, az nem a tanár hibája. A másik szerint („szerszám”) a tanárnak tervszerű, szakértő munkája van. A cél elérése érdekében a megfelelő szerszámot megfelelően kell használnia. Az eredmény rajta (is) múlik.

A tannyelvvvel kapcsolatos álláspont, felfogás azért is kitüntetett jelentőségű, mert a kétnyelvű oktatásban, különösen az idegen nyelven folyó szakaszaiban nem egyszerűen egy másik nyelvre történő átváltásról van szó. A tannyelvek nem egyenrangúak, alapvetően azért, mert az egyik a tanuló anyanyelve, a másik nem. Ezt a különös és fontos körülményt a tanároknak így jellemzik: *„Nem átfordítjuk a dolgot a másik nyelvre, hanem a spanyol észjárását meg kell tanítani, azt, hogy hogyan kell gondolkodni*

azon a nyelven” – „A két nemzet, a magyar és az angol nem egyformán gondolkodnak bizonyos dolgokról, ezért nem lehet egyszerűen átfordítani a szaknyelvet egyikről a másikra”. A korábbi kutatási eredmények alapján már választ lehet adni bizonyos kérdésekre: pl. mi az összefüggés a képzés célja illetve az idegen nyelvű tantárgyak száma és aránya között, milyen lehetőségek vannak a két nyelv megosztására, milyen szempontok alapján alakíthatja ki egy iskola a két nyelvű oktatási pedagógiai programját. Továbbra is bizonytalanság van azonban a pedagógia más területein. Vajon vannak-e a két nyelvű iskolai oktatásnak mélyebb sajátosságai? További vizsgálat szükséges például a következőkben.

- A tervezés-tanterv. (Változik-e az idegen nyelvű követelmények felépítése, tartalma, illetve a teljesítéshez szükséges idő? Módosulnak-e a fejlesztési kompetenciák?);
- A stratégiák-módszerek-eljárások. (Mit kell/lehet csinálni, ha a fogalmat, a magyarázatot esetleg a feltett kérdést nem érti a tanuló?);
- Az ellenőrzés-értékelés. (Írathatók-e dolgozatot más nyelven, mint amelyiken tanítottam? Mikor, milyen nyelvi segítséget kell/lehet adnom az írásbeli dolgozathoz? A nyelvi és tantárgyi szempontok milyen kombinációját alkalmazzam a szóbeli feleletnél?);
- A tanulás-tanítás. (Ösztönözni vagy tiltani kell-e esetleg egyáltalán nem kell foglalkozni azzal, hogy a házi feladatot otthon magyarul is megtanulják? Melyek a tipikus, jellemző, hasznos idegen nyelvű illetve két nyelvű tanulási stratégiák?);

A két nyelvű iskoláztatásban nem eléggé tudatosultak az egynyelvű oktatástól eltérő jegyek, eljárások. Kutatásunkban ehhez két kérdést tettünk fel. A 4. ábra a tanári munkával kapcsolatos eltéréseket mutatja, az 5. ábra a tanárok tanulói munkával kapcsolatos véleményét. A tanári eltérések átlaga 1,8 pont, a tanulói: 2 pont. A tanári munka megadott elemeinek 36%-a kapott közép vagy a feletti értéket, a tanulók esetében a megadott elemek 60%-a.

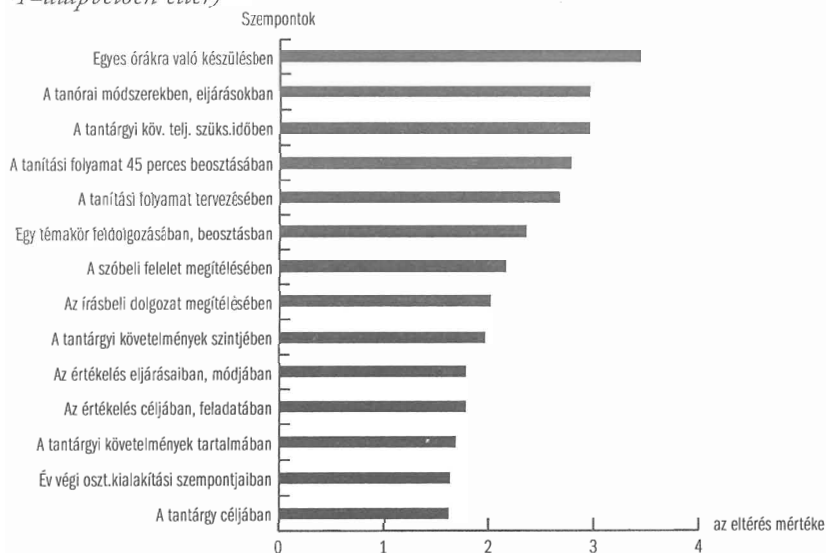
A tanárok állítása szerint az idegen nyelven tanítás (4. ábra) leginkább az időtényezőt tekintve tér el az anyanyelvűtől: többet kell készülni az órára, másként kell beosztani a 45 perces órát, magasabb heti óraszám kell a tantárgy tanításához. Kisebbségi eltérés van a célokat és követelményeket tekintve (lényegében az eltérést csak a nyelvi komponens belépésével hozzák összefüggésbe). A különbségeket legárnyaltabban a tervezésben látják. Átlagnál alacsonyabb pontokat azok adták, akik a „minden azonos, csak más a nyelv” szemléletet vallják.

A tanárok szerint a tanuló szempontjai között is kiemelt kategória az időfaktor (5. ábra). Talán saját problémájukat vetítik ki, esetleg azt látják, hogy a két nyelvű iskolában sokkal többet kell tanulni, nagyobb erőfeszítést kívánnak a tanulótól. Érdekes, hogy a tanárok szerint a tanári felkészülésben nagyobb az eltérés, mint a tanulóéban. Pedig a tanárok számára a nyelv kisebb problémát kell jelentsen, mint a tanulóknak (hisz jobban kell tudják), ráadásul a tanulók minden pedagógiai szituációba egyszer és megismételhetetlenül kerülnek, míg a tanárok ugyanazt többször átélik. A tanulók csak egyszer tanulják meg Amerika felfedezését, a sejt alkotó elemeit vagy a szinusz-tételt, míg a tanárok minden osztályban, minden újabb évfolyamon meg kell tanítsák. Elméleti-

leg a tanuló tanulási idejét – s ezzel sikereit – néhány jellemző belső és külső körülmény befolyásolja. A neveléstudomány az egyik legmeghatározóbb külső tényezőnek a tanítás minőségét tartja. Minél kevésbé szakszerű az oktatás, annál többet kell a tanulóknak saját idejéből arra szánnia, hogy a megértést vagy a gyakorlást pótolja.

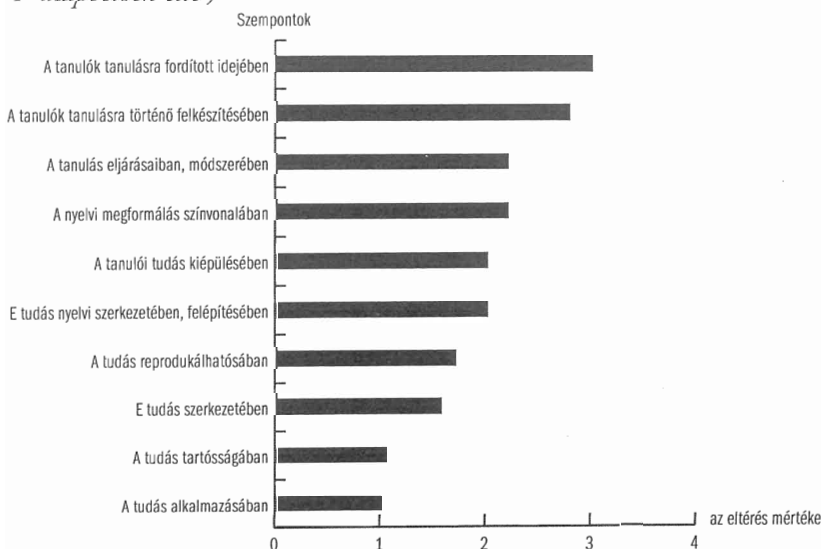
4. ÁBRA

*Az egynyelvű és a kétnyelvű tanítás közötti különbség, tanári munka (0=nincs eltérés, 4=alapvetően eltér)*



5. ÁBRA

*Az egynyelvű és a kétnyelvű tanítás közötti különbség, tanulói munka (0=nincs eltérés, 4=alapvetően eltér)*



## Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk, hogy az oktatáspolitikai és pedagógiai tannyelv-fogalom jelentős pontokon eltér, mivel a vonatkozási helyek megítélésében különböznek. A kétnyelvű középiskolákban tanító tanárok egyéni tannyelv-fogalma elaborálatlan, a vizsgált csoportban a fogalom terjedelme széles, nem egységes, az értelmezésben akár jelentős különbségek is lehetnek. Az egyes pedagógusi felfogási különbsége mögött a tannyelvhasználati gyakorlat, a stratégiák eltérése és az egyéni nézetrendszerek, tanítási felfogások különbsége húzódik meg. A tanárok szakja szerint nem találtunk különbséget. Nem sikerült megragadnunk a tannyelv-fogalom mögötti tanulásfelfogások különbségét sem. A tannyelvet általában a célnyelvvel azonosítják. A pedagógiai folyamatban betöltött szerepe szerint kulcskategóriának látszik a megértés és az értékelés terén. Míg az oktatás különböző pontjain a különböző tannyelvek viszonylag szabadon értelmeződnek, addig a főbb értékelési, kimeneti pontok (pl. írásbeli dolgozat, szóbeli felelet, érettségi vizsga) nyelvének mindenhol az idegen nyelvet jelölték meg. Szakközépiskolában több olyan pedagógust találtunk, aki kétnyelvű stratégiával tanít.

A kétnyelvű oktatásban keletkező tudás mibenléte, nyelvi szerkezete, tartóssága, alkalmazása stb. terén nagy a bizonytalanság. Az idegen nyelvű tudáshoz jutás metodológiája bizonytalan, kiforratlan, ezért a spontán hatások szerepe túlértékelődik. A kétnyelvű középiskolákban érzékelik az egynyelvű oktatáshoz képest megváltozott pedagógiai környezetet, a gyakorlat azonban – látszólag – szervezetlenül, tervezetlenül, tétován reagál az idegen nyelvű (kétnyelvű) tantárgy oktatásakor felmerülő problémákra. Elsősorban a magyar nyelvű oktatással keresnek analógiát. A nyelvi különbség és a tanítás feltételei vannak az érdeklődés fókuszában. A meghatározó többség jelentős felkészülési időtöbbletet fektet be. Ennek ellenére nem ritka, hogy a pedagógia és a pszichológia tudományának mai állása szerint vitatható „elméletekre”, kétséges, hibás eljárások épülnek. A tanuló és a tanulás problémája a tanításhoz viszonyítva nagyon elhanyagolt. Közismert, hogy az idegen nyelvű tanuláshoz is többletidő szükséges, amely iránt az iskola kötelékében a tanár érzékenységet mutat, ám az otthoni tanulási idő hatékony felhasználására kevesen tanítják meg növendékeiket. Jelen vizsgálatunkkal nem sikerült a tannyelv jelentésének iskolai prototípusát megtalálnunk, de feltártuk a fogalom terjedelmét, tannyelvhasználati stratégiákat különítettünk el, és biztonságosabban látjuk a kétnyelvű iskolai oktatás egynyelvűtől (anyanyelvűtől) eltérő sajátosságait.

VÁMOS ÁGNES

Ez a vizsgálat kapcsolódik az ELTE Neveléstudományi Intézete és a SZE Pedagógiai tanszéke által közösen folytatott OTKA-kutatáshoz („A kétnyelvű oktatás hatása a kognitív kompetenciára” – témavezető: Czachesz Erzsébet és Vámos Ágnes.)



## NYELVPOLITIKA ÉS ELITKÉPZÉS

TÖRTÉNETSZOCIOLÓGIAI KÖZHELYEK – AZ IDEGENYELV-OKTATÁS  
ÉS AZ ELITKÉPZÉS KAPCSOLATÁRÓL

AZ OLVASÓK NAGY RÉSZÉ – feltehetően a neveléstörténet tárgy keretében – nem keveset tanult arról, hogy különböző korokban különféle nyelveken folyt az oktatás, illetve egy-egy nyelv megtanítása az iskola legfontosabb céljai közé tartozott. Felelevenítendő ezeket az ismereteket – mielőtt tanulmányom voltaképpen tárgyára, a modern (19. századtól kibontakozó) magyarországi elitoktatási rendszer nyelvpolitikájára térnék –, a nyelvtanítás társadalomtörténeti-történetiszociológiai összefüggésrendszerének néhány jelenségére szeretném felhívni az olvasó figyelmét. Ez az emlékeztető *nem kronológiai* rendet követ, hanem a nyelvpolitika és elitoktatás kapcsolatának legfontosabb *típusait* villantja fel, történeti *példákkal* (Bowen 1981; Hans 1947; Aspects 1992).

Az iskolázás sokak szerint legfontosabb társadalmi funkciója – az iskolázottak elkülönítése a „többiektől”, az „iskolázatlanoktól”. A magasműveltség leglátványosabbban akkor tud elkülönülni a hétköznapi tudástól, ha már nyelve is más, mint amit a „műveletlenek” beszélnek ill. értenek. A történelem során számos ilyen „elkülönítő nyelv” oktatása folyt – ezek kivétel nélkül holt nyelvek. A holt nyelv szimbolikus műveltségelemmé tétele ugyanis kizárja, hogy az iskola közvetítő hatása nélkül, azaz véletlenül vagy beleszületéssel bárki is ennek birtokába juthasson. Ilyen funkciókat töltött be a régi Közel- és Közép-Kelet értelmisége körében – egészen a makedón hódításig – a sumér nyelv, az egymással egyébként szembenálló, és egymásnak konkurenciát jelentő brahmanista és buddhista iskolázásban a szanszkrit nyelv (utóbbiban még a páli is), a középkori Európa kolostori iskoláiban a latin, a reneszánsz-humanista elit körében az ógörög. E nyelvek kivétel nélkül valamiféle a fennállóhoz képest megfogalmazható – kulturális vagy politikai értelemben vett – „aranykor” nyelvei. Az erre irányuló elképzelések rendkívül tagoltak is lehetnek: a humanista gondolkodók, (pl. Rabelais még a 16. század elején) az „igazi elitképzésbe” – legalábbis az ideálok szintjén – még a perzsát és az arabot is felveszik, hogy megkülönböztessék magukat a latinul, s néha görögül is tudó egyháziaktól, Luther eltérő nyelvpolitikai elképzeléseket fogalmaz meg a különböző csoportoknak: a latinul-görögül-héberül tudás szükségességét az elit részére, a latinul tudását az egyszerű plébánosoknak, míg az anyanyelven olvasását az egyszerű hívőknek...

Az iskolázás – funkcionalista megközelítésben – arra is való, hogy a társadalmi élet legfejlettebb és legösszetettebb szektorainak működtetéséhez akkor is biztosítson személyi feltételeket, ha az uralkodó csoportok saját nyelve ehhez túl primitív. Azaz – pl. a koraközépkorban – a jobbágyok természetbeni szolgáltatásainak földesúri kikényszerítése történhet „anyanyelven”, vagy éppen a gazdaságon kívüli kényszer nem verbális kommunikációs eszközeivel, viszont az államigazgatás, vagy a pereskedés nyilvánvalóan nem – a gazdagabb szókincsű, és bonyolultabb viszonyok kifejezésére képes latin tanulása ezért nélkülözhetetlen egészen a 12. –13. századig a kontinensen az értelmiségi pályára készülők körében. (Angliában már a 9. századtól megkezdődik a latin írásbeliség fokozatos felváltása az anyanyelvűvel, de minthogy a 11. századtól a politika nyelve a normann/francia, az iskolázásé a latin lesz, az intellektuális többség még több évszázadon át megőrzi latin iránti elkötelezettségét...)

Az uralkodó csoportok közötti munka- és funkciómegosztás kifejezésére is alkalmas lehet a tanulandó idegen nyelv (illetve az egy-egy idegen nyelv megtanulását lehetővé tevő iskolai ill. szocializációs utak választása): a középkori egyháziság uralkodó elitjének nyelve a latin, a lovagoké a francia. Az 1900-as évek magyar államhivatalnoki elitje a német mellett inkább a saját csoportja szimbolikus legitimációjához szükséges latint, a „nyugatos” szellemi elit viszont a franciát, a huszadik század második felében a modern középosztály az angolszász kultúrkör nyelvét, a tradicionális középosztály a kontinentális nyelveket preferálja...

Soknyelvű birodalmak összetartásának – az iskolahasználók részéről pedig az uralkodó központhoz való önkéntes igazodásnak – praktikus eszköze is a nyelvtanítás/nyelvtanulás: a hellenisztikus birodalmak iskoláiban a görög nyelv olyan központi jelentőségre tesz szert, amilyenre a klasszikus Hellaszban sosem. A II. József-i nyelvrendelet mögött a hivatalnoki kar egységes és hatékony irányíthatósága áll.

A tényleges és tömeges asszimiláció is lehet a nyelvoktatás politika célja – erre a nacionalizmus korában számtalan példát találunk, azokban az államokban, melyek uralkodó ideológiája a nyelvváltást az uralkodó nemzethez igazodás szükséges és elégséges feltételének (vagy éppen tanúbizonyosságának) tekinti. Erre jó példa a 19. századi francia oktatáspolitikai szinte bármely fázisa, vagy a 19. századi német oktatáspolitikai dánokat asszimiláló lépései. Ha a tömegek nyelvét nem is, de az iskolázott elitét igeris magyarítani akarják még a magyar liberális oktatáspolitikusok is.

A nyelvpolitika célja lehet a kisebbségi elitek kialakulásának megakadályozása – azon cél nélkül is, hogy asszimiláció történjen. Ahol a nemzetfogalom bármilyen vérségi/faji ideológiával dúsul fel, ott a kisebbségekre hátrányos tannyelv-politika bizonyosan nem az asszimiláció eszköze. Nyilvánvaló például, hogy a lengyel területeken folytatott német oktatáspolitikának semmilyen értelemben nem a lengyelek asszimilálása volt a célja 1939 és 1945 között...

A nyelvpolitika arra is való, hogy kifejezze, hogy a nemzetközi élet, a nemzetközi érintkezés egyes szféráiban a különböző csoportok mely kultúrát (vagy mely államot) ismerik el dominánsnak – vagy éppen milyen törekvések vannak arra, hogy a felek között „harmadik” nyelven történjen érintkezés. Pl. az ie. 18. században a nagy civilizációs övezetek közötti nemzetközi kapcsolatok fontossá válásakor vezetik be az

egyiptomi oktatásban a (nemzetközi érintkezésre kelet, délkelet és északkelet felé egyaránt alkalmas) sumér nyelvet. A francia nagyhatalmi diplomácia dominánssá válásakor a 18. században váltja fel a diplomáciában a francia a latint, hogy az első világháború után részben, a második után szinte teljesen az angolnak adja át helyét, az európai belső ügyektől magát korábban kissé távolabb tartó Brit Birodalom európai diplomáciába vonódását ill. az USA-beli izolacionalizmus vereségét, az USA aktív világpolitikai szerepvállalását egyaránt tükrözve. A két világháború visszahatásaképpen szorul nemcsak a „világszervezetekben” de a szűkebben vett európai nyelvpolitikában is (a tényleges gazdasági és demográfiai erőviszonyokkal immár tudatosan elmentésben) nemcsak az angol, de a francia mögé is a német. A nyolcvanas években mindannyian találkozunk olyan nyugat-európai értelmiségiekkel, akik az angol nyelv nyugat-európai kötelező tanítását ugyanúgy Amerika-ellenes érvelésre kívánták felhasználni, ahogy a vasfüggöny innenső oldalán az orosz kötelező tanítását a szovjet-ellenes érvelésre – a hatékonyság különbözőségében megmutatkozó kelet- és nyugat-európai tömeggattitúd különbségére ügyet sem vetve.

Az erőviszonyokat objektíve kifejező tendenciákkal szemben időről időre felbukhatnak a nemzetek (vagy legalábbis nagy kultúrkörök) egyenjogúságának fikcióját sugalmazó nyelvpolitikai törekvések. Ennek egyik típusa az éppen uralkodó nagyhatalom nyelvével, mint világnyelvvel szemben megfogalmazódó „közös nyelv” iránti igény. A társadalmi mozgalmak közül talán legkitartóbb e vonatkozásban az eszperantistáké. A másik típus a „nyelvi nagyhatalom” iránti vágy megjelenítése: a francia szenátus próbálta épp a közelmúltban betiltani (!) az idegen nyelvű rendezvényeket a Köztársaságban, nemzetközi konferenciákon spanyolul tartanak előadást az ibériai félsziget öntudatos szociológusai. A harmadik típus a kisállami nyelvi nacionalizmus, mely csak részben a hagyományos nemzeti elzárkózás terméke, néha éppen a gazdasági-igazgatási állami függetlenségvesztés kulturális kompenzációjául szolgál: az Európai Unió alkalmazottai között pl. görög-dán tolmácsokat, vagy svéd-portugál tolmácsokat kell súlyos összegekért foglalkoztatni. A negyedik típus „az egymást a nyugatiak zavaró hatása nélkül értjük jobban” regionális illúziója köré szerveződik, főképp Kelet-Európában. Az iskolai nyelvtanításban is jelentkezik időnként, hogy legkülönbözőbb irányzatokhoz tartozó ideológusok és politikusok – a Huszadik Század körétől Németh Lászlón át Gömbös Gyuláig – vetik fel, hogy milyen hasznos lenne egy-egy kis kelet-európai nyelv megtanítása...

### Közép-Európa sajátossága: a latin, a német és a magyar tannyelv versengése

Az iskola nyelve és az iskolai nyelvtanítás szinte minden helyzetben „az iskola belső erői” és a külső társadalom közötti érdekelletéről szól: az iskola a reneszánsz idején *középkori* latint oktat, amikor a humanista fogyasztói piac már *klasszikusat* szeretne. A műveltségszerzés világa kettészakad: a hagyományos iskolák – melyek Európában végső soron az egyetemek alépítményei – konkurenciájaként megjelennek azok a gyakran már ifjú embereket is befogadó olvasóköri körök, s később akadémiák, melyekben a klasszikus latin dívik. Azután amikor az iskolák már átveszik a tiszta latint, a

társadalom modern erői annak grammatizáló „lélektelenségét” kérdőjelezik meg. Minthogy Európában az oktatás közben anyanyelvűvé vált, e csoportok egyik fő célja, hogy a grammatizáló latin helyébe a klasszikus hatást kifejtő antik műveket állítsák – Montaigne már a 16. században szenvedélyesen kel ki a latin/görög grammatizálás ellen. A másik fő cél, hogy a latin oktatás mellé, esetleg helyébe élő nyelveket tegyenek. Az angol középosztály gyermeknevelési elképzeléseire meghatározó befolyást gyakorló Locke a 17. század végén immár nem a latinnal, hanem a franciával kezdené az idegen nyelvek tanítását stb. Francke hatalmas iskolakomplexumában az anyanyelvi oktatást is bevezetik, idegen nyelvként franciául oktatnak.

Kétségtelen ugyanakkor, hogy Nyugat-Európában már csak arról folyik a vita, hogy hogyan oktassák, illetve mennyire oktassák a latint, az iskola egyébként egyértelműen a nemzeti nyelvű intézmények közé tartozik.

Közép-Európa (a szoros értelemben vett magyar királyság, Horvátország, Erdély, és a lengyel királyság) nyelvpolitikai szempontból tartósan elkanyarodik a nyugat-európai fejlődéstől. Először is ezekben az országokban a hivatalos nyelv nem a nemzeti nyelv, hanem a latin, így az iskolaügyre meghatározó befolyást gyakorló kormányhivatalok, az iskolát végzetek legfontosabb alkalmazóját jelentő állam és vármegyei igazgatás – a nyugat-európai intézménytársaikkal ellentétben – nem fejtettek ki nyomást az iskolaügy anyanyelvűvé változtatása érdekében.

Másodszor – gyengébb hazai polgárság lévén – a magyarországi iskolaügy legfontosabb igazodási pontjai az egyházi fenntartók voltak és nem az anyanyelvűséget jobban igénylő iskolahasználói kör. Az egyházi hierarchiák pedig sem katolikus sem protestáns oldalon nem érdekeltek a latinnyelvűség megszüntetésében.

Harmadszor a 17–18. századi nagy népmozgásoktól kezdve Magyarország nem egyszerűen többnemzetiségű (hét nemzetiségű!) ország – ami már magában is akadályozza a „nemzeti” nyelvű oktatásügy létrejöttét –, de az iskolarendszer legfontosabb piacát jelentő két csoport, a magyar nemesség és a szász polgárság maga is eltérő nyelvpolitikában volt érdekelt – ez pedig a latinnyelvűség fennmaradását szolgálta.

Az iskola és társadalom kapcsolatában a latin tannyelv megőrzése több funkciót is szolgál. A latint használó, annak nyelvén tanító iskola erősen kötődött a „tradicionális” erőihez: az iskola kötődése az „élő” latinhoz egyfelől:

- kifejezi az iskola és a tanári kar, az iskolatulajdonos függetlenségét a helyi (megyei magyar nemesként, szász polgárként) etnikailag kötött uralkodó csoportoktól;
- kifejezi a (helybéli és messziről jött) diákok elszakítását családjuktól, az őket kibocsátó helyi társadalomtól;
- falat emel a diáktársadalom és a környező (a diákok szemében az iskolával szemben alternatív értékvilágot kínáló) társadalom közé;
- eliminálni kívánja a diákok közötti etnikai különbségeket – melyek háborúk, vagy etnikai mezbe öltöző társadalmi konfliktusok idején zavarnák az iskola működését;
- „műveltségidegenne” minősíti az anyanyelvű kortárs irodalmat, kalendáriumokat stb. Másfelől viszont hozzáköti az iskolát és diákjait, tanárait:
- a középkori típusú (de a reformáció és ellenreformáció küzdelmével újjáéledő) egyháziság műveltségéhez és szimbólumrendszeréhez;

- a középkori típusú oklevelezési gyakorlathoz, a tömeges polgári típusú írásbeliség helyett a „csak kiválasztottakhoz” szülő írásbeliség tradíciójához;
- a kortárs egyházi szervezetekhez és egyházakon belül kínálkozó későbbi munkalehetőségekhez és érvényesülési pályákhoz;
- a megyei és magyar királyi kancelláriai állásokhoz – a városi és külföldi bürokratikussal szemben.

Ugyanakkor a történelmi folyamatok jellegzetesen Közép Európai torlódása következtében az iskolaügy modernizátorai több problémával kerültek *egyszerre* szembe, s több mindent akarnak egyszerre megoldani:

Érzékelik, hogy a 14–15. századtól élő szekuláris-reneszánsz-humanista magasműveltség, mely a klasszikus latinon és görögön alapszik, a neohumanizmussal megújulva a latin auktorok komplexebb iskolai elemzését követelné meg, sőt a görög bevonását is indokolja. (A jezsuita iskolarendszer a három grammatikai osztály után már a klasszikus írók tanulmányozására szentel egy osztályt, s az utolsó két évben görög is szerepel) Ez – olyan körülmények között, amikor a klasszikus nyugat európai latintanítástól már régen teljesen idegen jogi és államigazgatási szövegek tanulása is elkerülhetetlen – még fokozza is a latintanítással szembeni követelményeket. Így (az egyszerűség kedvéért) neohumanistának nevezhető társadalmi és értelmiségi csoportok – noha a magyar tradicionalizmus világában mindenképpen a modernitást és a racionalizmust képviselték – nem találtak elegendő társadalmi bázist az iskola elavultságáról meggyőződött rétegekben.

A kortársak szemében érzékelhető másfelől, hogy társadalmi igény van az iskolai tanítás/tanulás hatékonyabbá, használhatóbbá, praktikusabbá tételére. Az e tárgykörben olvasható korabeli „nyugati szakirodalom” azonban olyan oktatási rendszerekről szól, ahol az oktatás nyelve anyanyelv, vagy legalábbis élő államnyelv – az e könyvekben olvasható tanácsok követésére értelemszerűen *csak az után nyíltna mód, ha már az oktatást anyanyelvvé tették*. E feladat azonban egyfelől túl nagyoknak tűnik, másfelől túl ijesztőnek, hogy a nemzeti nyelv ebben az esetben nemcsak a latinnal, de *valamennyi* nagy európai kultúrkörrel való szakítást jelentené. Pedig e gondolkodók – a magyar egyházakkal és a tradicionalitás s a nemzeti elzárkózás erőivel szemben – éppen „Európára” szeretnének támaszkodni. Így számos nagy oktatás-reformátor a gyakorlatias használhatóság metodikájának kidolgozását éppen a mindent átható latinon szeretné kezdeni. Nyilvánvaló, hogy a modern nyelvek metodikáját alkalmazó latintanítás élőnyelvi szemléletmódja miatt – s persze amiatt, hogy akár ki is hagyja a klasszikusokat a tananyagból, mint Comenius az 1650-es években – szembekerül a neohumanistákkal. A tradicionalisták felhasználják a módszert anélkül, hogy a modernitás vagy a gyakorlatiasság irányában – tartalmi értelemben – egy lépést is tennének.

A harmadik törekvés viszont a nyugati modernizációs mintát akarván követni nemzeti nyelven kívánt tanítani, s modern ismeretekre kívánt volna koncentrálni. Csak-hogy ezek a modern – pl. természettudományi – ismeretek végképp elmondhatatlanok voltak a korabeli magyar nyelven. A nemzeti történelem és nemzeti földrajz – melyet a helyi iskolafogyasztóknak kedvezni akaró piaristák a jezsuiták világtantervével szembeállítottak – összes számottevő forrásai pedig éppen latinul voltak... (*Kosáry 1980*)

Tendenciaszerűen mégis azt mondhatjuk, hogy a 18. században és a 19. század első két évtizedében a három potenciális tannyelv mögött három jól körvonalazható elit-csoport áll.

1) A *latin* tannyelvet az egyházak illetve a magyar nemesség legtradicionálisabb erői kívánják fenntartani.

2) A latin tannyelvet némileg kikezdi ugyan a részleges *magyar* nyelvűségre irányuló – elsősorban a modern nemességre, illetve polgári származású értelmiségre támaszkodó – törekvések. Ezek egyik típusa az iskolák alsó tagozatai magyar nyelvűségének garantálásával foglalkozik, azaz az anyanyelvű iskolának a latin iskolától való tényleges leválasztásával. Ennek első csúcspontja az 1777-es *Ratio Educationis* amely egyértelmű határt von a középfokú és alafokú oktatás közé. Másrészt az iskolákban bizonyos tárgyak részleges magyar nyelvűségével kísértek meg e fronton sikert elérni, már a 18. század középső évtizedeiben. 1757-től a magyar nyelv tanítását kötelezővé teszik a piarista iskolákban – ami annak világos bizonyítéka, hogy a nagy birtokaikból élő jezsuitákkal ellentétben a piaristák a helyi nemesség adományaira, hagyatékaikra kifejezetten rá vannak szorulva.

3) A *német* a birodalom központi hivatalai, s különösen a pénzügyi-bányászati hivatalok nyelveként már akkor jelen van (mint az ilyen irányú hazai iskolák tannyelve), amikor a magyar hivatalok még latin nyelvűek. Befolyása akkor növekszik meg radikálisan, amikor előbb a *Ratio Educationis* szorgalmazza azt, majd amikor 1784-től a német lesz valamennyi hivatal és a középiskolák nyelve is. A magyar történettudományban már régebben kisebbségbe került az az álláspont, hogy itt modern értelemben vett német nacionalizmust kellene látnunk II. József nyelvrendeletében – sokkal inkább a bürokratikus racionalitás megnyilvánulása ez. „Nem arról van szó, hogy milliók megváltoztassák nyelvüket és más nyelven beszéljenek, hanem arról, hogy azok, akik a közügyeknek akarják magukat szentelni, a latin helyett a német nyelvet használják s az ifjúság ahelyett ezt tanulja.” – érvel a császár.

A nyelvrendelet – visszavonása ellenére – betölti azt a funkciót, hogy megrengeti a latin iskolai befolyását, az alkotmányos élet helyreálltával nem lehet egyszerűen visszaállítani a latin nyelvet. A latinoktatás segédnyelve immár a magyar lesz, s 1791-től minden iskola köteles magyartanárt alkalmazni, 1792-től a magyar kötelező tárgy. (Elvileg. Gyakorlatilag csak ott, ahol a diákság nem magyar anyanyelvű.) A kilencvenes évektől több iskolában több tárgyat már magyar nyelven tanulnak.

A konzervatív erők ellentámadásakor a nyolcás évek elején, a katolikus és protestáns iskolákban egyaránt újra megszilárdul a latin befolyása. A *II. Ratio Educationis* bürokratái és a protestáns iskolák konzervatívjai együtt védik a latint az országgyűlés ellenében, mely nemcsak lehetővé teszi, hogy a helytartótanáccsal magyar nyelven lehessen levelezni 1805-től, de 1807-ben még azt is javasolja (bár ezt már hiába, hiszen a király nem hagyja jóvá), hogy tíz év türelmi idő után a középiskolákba csak azt vegyék fel, aki tud magyarul.

Egyértelmű: az iskola világának saját modernizátorai gyengék ahhoz, hogy az iskola tannyelvét átalakítsák. Erre csak a közélet változásával nyílik lehetőség, azzal, hogy a középiskolát végzetek immár magyar nyelvű államigazgatásban helyezkedhessenek

el: hiába követeli 1822-től a reformellenzék, 1826-tól már az országgyűlés többsége az iskolák magyar nyelvűvé változtatását, az ezzel foglalkozó országgyűlési bizottság élén a latin nyelvhez húzó országbíró áll, s végül azzal a kompromisszummal kell megelégedni, hogy egy tárgyat köteles minden iskola magyarul tanítani. (*Mészáros 1968; Bényei 1988*)

A közélet tehát végül is előbb lesz magyar nyelvű, mint az iskola, hiszen 1836-tól a törvények hivatalos nyelve a magyar, a magyarul kezdett perek magyarul vihetők végig, s a magyarul prédikáló egyházaknál magyar lesz az anyakönyvezés, 1840-től pedig a az államigazgatás szinte teljesen magyarrá válik, s végül az 1844-es törvény teszi teljesen államnyelvvé a magyart. Csak ezzel az utóbbi törvénnyel jár együtt az iskolák általános magyarnyelvűsége.

Úgy tűnik tehát, hogy a nyelvpolitika megújítása sosem az iskolák világa felől halad a közélet felé, hanem fordítva: amikor a közélet elfordul a latintól (előbb a német, majd a magyar irányába), lassan utána fordul az iskola is...

A tannyelvről szóló küzdelem elmúltával új helyzetbe kerülnek a klasszikus nyelvek: egyszerű tantárgyként kell megküzdeniük középiskolai szerepükért.

## A görög és funkciói

A gimnázium egyik legfontosabb sajátos tárgya az ógörög volt: a 19. század elején, ill. közepén éppen a gimnázium *neohumanista irányú modernizálásának* szimbolikus kérdése volt a görög beemelése (*Zibolen 1984*).

A széles körben elfogadott és elvárt latinnal ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimációja a 19. század végén már csak kétirányú: az antik eszményekkel, *a neohumanizmussal, illetve a teológusképzés igényeivel* kapcsolódik össze. Ennek következtében a görög – kötelező tárgyi mivoltában – lépcsőről lépésre kiszorult a középiskolából. Már az 1860-as, 1870-es években csökkent a görög óraszám, s 1883 után a humángimnáziumban csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele – a címzetes püspökök nagy száma – miatt eleve elképzelhetetlen lett volna e nélkül a középiskolai törvény elfogadtatása. Az 1885-ös főrendiházi reform azonban ezt az ellenzékelt eltávolította.

Az 1890:30. tc. már az ógörög tanulás nélküli gimnáziumi érettségit is lehetővé tette. A kilencvenes évek közepén a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait. E törvénycikk eredetileg egyértelműen „negatív” irányultságú – önmagában arra akar lehetőséget biztosítani, hogy gimnáziumi érettségi legyen szerezhető görögstanulás nélkül is. Csak az oktatási bizottság veszi bele a „görögpótlót” (*NN 1922*).

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern szekuláris ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, mellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbist”. E munka ugyanis számos írónak, s nemzetközi híró klasszika filológusnak adott rangot és feladatot (*1890:30820 VKM; 1891:31085 VKM*), ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a

klasszikus görög irodalom *tartalmi illetve esztétikai* ismertetése a klasszikus görög kultúra ismerete, annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezettek tulajdonképpen jobban kielégíthette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.)

Hogy a kérdés mennyire *tudatos* politikai kompromisszum a görög történelemmel modern tudományos eszközökkel foglalkozók és a görögöt ellenző pragmatisták között a görög grammatikusok és az egyházi érdekkör ellen, mi sem mutatja jobban, mint hogy Schwarz Gyula, a kötelező ógörög eltörlésének egyik legbefolyásosabb szorgalmazója, a korabeli európai értelmiség egyik intellektuális botránnyőseként igazi történeti kritika tárgyává tette a neohumanizmus bálványait: az athéni demokrácia intézményrendszerét csakúgy, mint Arisztotelészt (*Schwartz 1888*). Azaz: érdemben, tárgyilag foglalkozott az antikvitással.

Így az ógörög kötelező voltát védelmező pozícióiban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájában érintett, s akik a középiskola *formális képző arculatához ragaszkodtak* – utóbbiak viszont úgyszólván az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

A „görögpótló” által átmentett hellenisztikus műveltség – minthogy magával a nyelvvel egyáltalán nem foglalkozott – *minden használhatóságát elveszítette a teológusképzés előkészítése szempontjából*, így az egyházak számára e fejlődési irány több, mint nemkívánatos volt.

Másrészt a „görögpótló” nevű tantárgy a régebbi *magyar* irodalom, sőt politikai publicisztika beemelésével látott el fontos oktatáspolitikai és ideológiai funkciókat.

1890 után az egyházi intézményekre nézvést nem csak az jelentett csapást, hogy lehetett klasszikus gimnáziumban úgy érettségizni, hogy valaki nem tanult görögöt, hanem, hogy még saját intézményeikben sem akadályozhatták meg ezt. *A VKM a görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta – így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni, még azok számára sem, akik – más helyi választék híján, szándékukkal ellentétben – görögös osztályban tanultak*.

Ugyanakkor a kormányzat még azt is megakadályozta, hogy legalább ebben a szférában exkluzív intézmények legyenek az egyházi iskolák, amikor keresztülítte, hogy a görögpótló és a görög közötti választás se determinálja véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségét akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségét tenni. (*105500:1905 VKM*). Sőt ugyanerre még a reáliskolásoknak is lehetőséget biztosítottak (ráadásul megkönnyítve dolgukat azzal, hogy nem kellett előzetesen a nehéz nyolcadikos abszolutoriumot letenniük.) Úgy tűnik a kormányzat mindent megtesz annak érdekében, hogy a görögös tagozatot nem választókat még a görögöt igénylő piacokon is előnyhöz juttassa.

Az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen kötelezővé vált, hogy a tanulók számá-



ra felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is – az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsiük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középrétegek jelentős részéről. Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag (misperint 30,1% járt a görögpótlós tanfolyamra) olyan szélső értékekből jön össze, mint pl. *a református fenntartású gimnáziumok 15%-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46%-os mutatója (VKM jel: 1897).*

A századforduló után a görög további visszaszorulásának lehetünk tanúi. A világháború első évében az 5–8. osztályba járó gimnazistáknak már 47%-a nem tanul görögöt, ezen belül a katolikus iskolák diákjainak 39, az állami-községi iskolák diákjainak viszont 58%-a (*MSÉ:1915:270*). Trianon után az 1921–22-es évben már a diákok 56%-a nem tanul görögöt – s bár ekkorra nincs fenntartó szerinti bontásunk, ez (matematikai okoknál fogva) semmiképpen nem következhet abból, hogy az állami-községi iskolákban tanulók aránya 36-ról 45%-ra emelkedett – a görögöt nem tanulók arányának növekedése egyértelműen jelzi a görögös alternatíva összeomlását.

Mindenesetre tény, hogy az 1924-es törvény következtében tovább nőtt a görögöt immár rendszerszerűen nem tanuló gimnazisták aránya. Hiszen míg 1923–24-ben még 3362-en léptek nyilvános tanulóként ötödik osztályba a gimnáziumban, addig 1924–25-ben már csak 1213-an, további 2246 tanuló reálgimnáziumba járt – s a reálgimnázium görög nélküli intézmény lett –, az új rendszerben az állami iskolák tanulóinak mindössze 12%-a maradt görög-tanuló, az egyháziaknak összességében közel fele.

Klebelsberg úgy fogalmaz: „az én javaslatom az utolsó kísérlet Magyarországon a humanisztikus stúdiumok megvalósítására ... már a 90-es években is Schwartz Gyulának főérve a görög nyelv eltörlése mellett a görög nyelv tanításának sikertelensége volt. Magam is iskolalátogatásaim alkalmával igen gyakran sajnálattal tapasztaltam, hogy a gyerek csak azt a 20–30 sort tudja, ami leckének fel van adva, azonban az olvasmány szellemi összefüggéseivel tisztában nincs, nem hatol be a klasszikus olvasmány lényegébe. Ezen a téren nem fogok tréfát érteni és a klasszikus filológusnak vagy alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy az ifjúságot bevezeti a klasszikus auktorokba, és főleg az antik műveltség szellemébe, vagy nem lesz olyan kultuszminiszter, aki megmenthetné Magyarországon a klasszikus nyelvek tanítását.” (*NN:1922:22:9*)

Más alkalommal még egyértelműbben fogalmaz: „a klasszikus nyelveknek igazi művelő ereje az antik kultúrában van, nem pedig abban a grammatizálásban, amelyet undorral hallgat ma a gyermek is” – mondja (*NN:1922:22:219*).

Nem kétséges, a reform készítői abban reménykedtek, hogy nem a grammatizálás, hanem a klasszikus műveltség lesz a humángimnáziumi tananyag fő értéke. Ekképpen a humángimnázium létrehozásával Klebelsberg be akart avatkozni a grammatikusok és az antik műveltség egyéb hívei közötti küzdelembe is: ellentétben a kilencvenes évekkel – a szellemtörténeti irány megerősödésének illetve az egyházakhoz kötődő nagyságrendileg jobb viszonyoknak köszönhetően – ezt úgy kívánta megoldani, hogy egy szűkebb szférában megnövelte a görög befolyását. Legalábbis a tervek sze-

rint: négy helyett hat évig tanítottak volna görögöt. (Ez azért a tervek szerint sem tisztán másfélszeres növekedés, hiszen a régi gimnáziumban átlagosan 4,75 az újban csak 3,66 görögóra volt a tervek szerint hetente.)

A „görög fronton” tehát Klebelsberg nagy lehetőséget, bizonyos értelemben védett piacot kínált az ógörögös érdekkörnek. E védett piac kisebb, sokkal kisebb volt, mint az előző évszázad végén, de a méretvesztést az exkluzivitás növekedése pótolta: a humángimnáziumok világa zárt elitvilág, hiszen a tervek szerint a régi gimnáziummal ellentétben már alsó tagozatában is van görög – erre utoljára az 1850-es években volt példa. Ezen utóbbi ígéretét Klebelsberg nem tartja be, a görög végül is csak ötödiktől kezdődik a humángimnáziumban is.

A humángimnázium a hagyományos elit iskolája és fellegvára, számos megfigyeléssel igazolhatóan zárja ki – sokkal inkább, mint korábban a gimnázium – az alsóbb társadalmi csoportokat, statisztikailag szignifikánsan kimutathatóan az izraelita kispolgárságot.

Az egyházak iskoláik jelentős részét mindenképpen „görögmentessé” kellett, hogy tegyék. A törvénynek ez az előírása meglehetősen nyugtalanságot váltott ki az egyházak részéről. A görög tanításhoz szimbolikus okokból is, de papnevelési szempontból is ragaszkodtak: ugyanis a kisszeminariumok a középiskola 4. vagy 6. osztályából vették fel a növendékeket, s gyakran nem is a szerzetesi gimnáziumokból, hanem a környékbeliekből... (NN:1922:22:226)

A törvényjavaslat szerint a fenntartó előterjeszti, a VKM pedig jóváhagyja, mely iskolák maradhatnak görögös iskolák. Ez ellen az egyházak tiltakoztak.

A VKM azonban e kérdésekben nem engedett. A Katolikus Tanügyi Tanács módosító javaslatát csak akkor terjeszthette a miniszter elé, mikor a törvényjavaslat már a parlament előtt feküdt. A miniszter ugyanakkor ígéretet tett, hogy a püspöki és szerzetesrendi gimnáziumok átszervezésénél az iskolafenntartóval egyetértőleg határoz (PPK JKV:1924).

A miniszter a parlamentben elismerte, hogy nyomást gyakorol az egyházakra, hogy a „görögtelen” iskolatípust is fogadják el. Eldicsekedett vele, hogy a premontreiek épülő gödöllői gimnáziuma reálgimnázium lesz, s hogy a ciszterciákkal megállapodott, hogy budapesti paralel osztályok közül az egyik osztály reálgimnázium lesz (NN:1922:22:220).

Mindenesetre Klebelsberg is érezhette, hogy e kérdésben szorul leginkább külső támogatásra. Az eredeti törvényjavaslatban szereplő megoldás, hogy a fenntartók szabadon kezdeményezhetik, hogy milyen legyen az iskolájuk, s a miniszter szabadon dönt e kérdésben, túl sok konfliktust rakott volna Esztergom és a Hold utca viszonyára. Ezért – szokásos parlamenti húzással (végül is a *numerus clausus* is így változott meg alapvetően...) – egy kormánypárti parlamenti képviselő kezdeményezte (s a keresztény-szocialista koalíciós partner és szociáldemokrata ellenzék támogatta) a miniszternek kedvezőbb megoldást, azt, hogy görögös „gimnázium” lehetőleg csak oly községben (várcsban) maradhat meg, vagy állítható fel, ahol másfajta középiskola (reálgimnázium vagy reáliskola) is van. Különös méltánylást érdemlő esetben e szabály alól a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter tehet kivételt.” (NN:1922:22:228)

Amikor az iskolafenntartók speciális érdekei kerülnek szóba, Klebelsberg hangjában már az ingerültség érződik: „az már ezután kormányzati szemmérték dolga lesz, hogy az egyes iskolatípusok engedélyezésénél a legnagyobb megértéssel járjunk el és a felekezeti érdekekre is tekintettel legyünk. Kizárólag erre nem lehetek tekintettel, hiszen az iskola nem az iskolafenntartókért van, hanem elsősorban a gyermekekért” (NN:1922:22:226).

Az évtizedfordulóra a humanisztikus iskolák közönségében is megjelent az igény, hogy a görög fakultatív legyen. Az egyházi vezetők is konstatálták, hogy egyre kevesebben választják a görögöt oktató iskolákat (FN: 1934. máj. 3. 227. p). A humanisztikus oktatás barátai ezt novellisztikus úton akarták biztosítani: Hóman Bálint viszont politikai természetű reformtervekkel állott elő. Kornis Gyula és az akkori Országos Közoktatási Tanács koncepciójával szemben nem novelláris úton, hanem új törvénnyel kívánta rendezni a középiskola sorsát: mellékesen – vagy éppen egyáltalán nem mellékesen – lemondotva tisztéről a klebelsbergi középiskola és tantervpolitika főideológusát, Kornis Gyulát (MP:1933:97).

Az 1934-es középiskolai törvénnyel életbe léptetett egységes középiskolából – gyakorlatban persze csak az 1938-as tanterv következtében – kiszorult a görög tanítás.

## A latin, mint tárgy

A középiskolai oktatásnak az ógörögnél lényegesen fontosabb eleme a latintanítás volt. A latintanítás, a latintanterv megértéséhez több felől kell körüljárnunk a latin „jelentését” (Nagy 1992).

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin – és a latinos műveltség – az *uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma* volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat, ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyonszerzés – s a nemzeti jövedelem – növekvő százaléka ki is csúszott ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől – mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos műveltséget mutatott – Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság is volt, de (lévén Magyarország is soknyelvű ország) gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latintudás ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket *nem* a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: pl. az orvosoknak és az ügyvédeknek, így e *professziók* kvázi-rendi (korporatív) elkülönülését is biztosította.

A latinosságnak *jogi és politikai legitimációja* is van. A magyar törvények korábbi latinnyelvűsége a modern magyar jogállam legitimációja szempontjából is kívánatos tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a liberális dualizmuskori gondolkodás szerint, mint a jozefinista közelmúlt professzionális rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerezik. Az országos parlament által hozott írott törvények

világa – ezt sugallja e szemlélet – nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekeltek tehát – szemben Európa más liberális kormányzataival – a latin középiskolai tantervi uralmának fenntartásában. A liberalizmus bukásával a latin legitimitációjában megint előtérbe került annak „nemzeti tárgy” mivolta, a latinnyelvűség állítja szembe a magyar nemesi nemzet jogalkotását és jogalkalmazását a német városi joggal.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „*az ókori Róma nyelve*” volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiskolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. (E csoportok együttesen lényegében meghatározhatták, mi lesz az egyetem viszonya az új tantervhez.)

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A „középkoriság”, a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, ill. a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi féle tízkötetes magyar történet egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, a III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel. 1919 után e középkoriság nemcsak nagyhatalmiságában, de *társadalmi* eszményeiben, inaktaknak gondolt vallásosságában is vonzóbbá válik a kurzus történelemszemlélete számára, mint a 19. század világa.

Ötödrész legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön *újkortörténeti szimbolikával*, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elveszése” alternatívájaként működik a 17–18. század latin nyelve. Míg az ó- és középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraujkortörténeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolkörben felnöttek legkisebb közös nevezője, hanem *e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze. 1919 után egy katolikus többségű de protestáns kormányzó által vezetett országban, ahol a katolikus történelemszemlélet hivatalos erőre kap, de a parlamentben (hol kisebbik kormánypártként, hol ellenzéki pártként) de önálló politikai tömböt formál a politikai katolicizmus – mindez igen jelentős.*

Hatodrész *elvi pedagógiai-pszichológiai* érvenként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző” erőivel keresnek szövetséget, azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok *tartalmi* kérdéseit tulajdonképpen *nem akarták megvitatni, hiszen* a gimnáziumi évek lényegének éppen az intellektuális fegyelem, a szabálykövetés stb. elsajátítását tekintették.

Hetedrészt a *pragmatikus pedagógiai* legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv – köztük a magyar – tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek hangoztatták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma – és különösen összórászama – nem növelhető korlátlanul: az élőnyelv-tanárok – s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok – térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették.

Nyolcadrészt – s különösen 1919, ill. 1933 után a latin a nacionalista partikularizmussal való szembezállás nyelve is volt. Olyasmi, amihez szimbolikusan nem „a vér és rög” nem az ősök szelleme stb. köt, hanem a tiszta eszmények, ami összeköti a különböző nemzetekhez tartozó európai eliteket, aminek a haszna nem az egyéni gazdagodásban, de nem is a kollektív (nemzeti vagy osztályérdekek alapján megfogalmazott) sikerben van. A Humanisztikus Gimnázium Barátai Társasága – miután a görögtanításért folytatott küzdelme kudarccal végződött – minden erejét a klasszikus latin védelmére fordította.

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta *iskolatípus szimbolikája* is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének tudatában, sőt a középiskolai tanárság jórésztének tudatában is a középiskola „latin iskola”. Olyan hely és olyan intézmény, ahol *a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin*. Ilyen értelemben a latin, mint idegen nyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolaügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel klasszika-filológusok közül kerültek ki a dualizmus korában is.)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan – elmentében a kortárs európai tendenciákkal – a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62, 1871: 5,5, 1879: 5,87, 1899: 5,5 óra.). A gimnázium 1924-es kettéosztásakor sem csökkent lényegesen magasabbra a latinórák száma, még a humángimnáziumban is csak 5,75 maradt, hogy a reálgimnáziumból kialakuló 1934-es egységes gimnáziumban 4,25-re csökkenjen.

A latin sokoldalú presztízsének tudható be az is, hogy az eredetileg latin nélküli iskolatípusok legalábbis részben latinossá változtatják magukat.

1879-ben az államilag kialakított újabb *polgári iskolai tanterv* szerint (mely egyéb tekintetben a gimnáziumi tantervhez is igazodik) rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskolázató szülők jó része is alsóközépiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban *a növendékek átlag fele tanult latint* (Sághelyi 1929).

A *reáliskolát* modern iskolatípusnak definiáló oktatáspolitikusok azt latin nélküli alakjában akarják egyenjogúsítani: „Korlátolt iskolai felfogás azt hinni és azt hirdet-

ni, hogy a klasszikus nyelvek nélkül az új irodalmak segítségével a műveltség magasabb fokát elérni ne lehessen” – mondja Trefort 1886-ban (*Trefort 1888*).

*A nemesi világhoz idomuló polgári társadalmi gyakorlat, az egyetemek követelése s az egyházi iskolafenntartók kívánsága azonban ezt lehetetlenné teszi. A megoldás más: a felsőreáliskolákban is taníthatóvá válik – rendkívüli tárgyként –, melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara – a latin. A 8296-1887-es VKM rendelet szerint a reáliskolai latintanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latintanulmányait. A felsőreáliskolai latin heti átlagos 3,25-ös óraszama ugyan elmarad a felsőgimnáziumok számára az 1879-es tantervben előírt 5,75-ös átlagos óraszámától, de lényegesen közelebb van a kilencvenes évek gimnáziumi tantervpolitikáját majdan kifejező 1899-es tantervhez, mely már csak 5 órát ad hetente. A latintanárok az iskolák egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját (élő)nyelvtanárai is felügyelik.*

Valamennyi felsőreáliskola felajánlotta tanulóinak a latintanulási lehetőséget, még azok is, melyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felsőreáliskolás tanulók közel *egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint* – azért, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítse a latin érettségi követelményeit.

A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik – sok tekintetben konkurens – iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is (*MP: 1896: 67*).

Az 1899-es tantervek (melyek a reáliskolát és a gimnáziumot sok tekintetben közeliítették) a gimnáziumi latintanítás követelményét radikálisan csökkentették, azzal, hogy a magyarról latinra fordítást a követelmények közül törölték. A századforduló után összességében csökkent a latintanítás funkciója a középiskolában – s az oktatáspolitikai tervek nagy része az alsó tagozatában egységes, s ezekben az években latin nélküli iskola vízióját vázolta fel.

Az egységes középiskola gondolatát feladó Klebelsberg 1924-ben a reáliskolák profiltisztása irányába tesz lépéseket: a latin nélküli reáliskola elvileg egyenrangúvá vált.

Az egyenjogúsítás azonban nem vezetett a kívánt eredményhez: *az iskolát ugyanis nem képesítő ereje, hanem szimbolikája minősíti: a latin ehhez nélkülözhetetlennek bizonyult.* A „latintalan” reáliskola tanulószáma csökkenésnek indul, s az 1932/33 s tanévre megállapodik egy hétezeres tanulólétszámon. (Mindez akkor, amikor 44,5 ezer fiú jár olyan iskolába, ahol kötelező a latin. Ráadásul a harmincas évek elejétől a reáliskolák egy részében fakultatív tárgyként ismét lehet latint tanulni...)

Az 1934-es középiskolai törvénytől kezdve tehát latintanulás nélkül senki nem kaphat középiskolai érettségit – ez még akkor is kiemelten fontossá teszi a latint, ha tudjuk, hogy 1938-tól kezdve a szakirányú középfokú iskolákat is középiskolákká minősíti a törvény, s ezekből a latin nélküli iskolákból is a felsőoktatás egy része felé út vezet.

1945 után az általános iskolák felső tagozatában a koalíciós kormány betiltja a latint mégpedig azért, mert a latinul tanulás vagy nem tanulás a különböző – gimnázium

alsó osztályaiából, ill. népiskola felső osztályaiából alakult – felső tagozatok elkülönülésének az eszköze, s ennek révén az egységes általános iskola megvalósításának ellenfele. 1950-ben – a latin szimbolikus funkcióinak jórészt elveszítve – az úgynevezett humán tagozatos középiskolások tárgyává válik. A hatvanas évek középiskolai reformjától kezdve a latin egyike lesz a választható második idegen nyelveknek a középiskolában.

## Élő idegen nyelvek

Az élő idegen nyelvek tanítása már a múlt század óta a középiskola körüli viták egyik alapeleme. A reáliskolában, akárcsak a felsőkereskedelmiben, a francia kötelező volt. A gimnáziumban a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni – erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében – az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. Franciatanulásra a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépeség egyhuszada tanult franciát. A francia, mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgálatot tettek (58891/1896 VKM, 20982–1892 VKM).

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az angol és az olasz tanulás is rendkívüli tárgy lehetett – volna. Erre ugyanis az 1890-es években csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilván ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket.

Az élőnyelvi érdekkör szempontjából a helyzet javult, de nem rohamosan: az 1914–15-ös tanévben a közel 65 ezer gimnazistából alig 373-an tanultak franciául, s mindössze 97-en angolul. A kötelező német mellett 183 tanuló tanult német társalgást.

Azaz a felekezeti iskolafenntartók egyáltalán nem használták ki, hogy potenciálisan intenzívebb a kötődésük egy-egy élő kultúrkörhöz. (A két háború között a reformátusok majd angol, a katolikusok francia középiskolát szerveznek.)

A századfordulón többekben felmerült, hogy a görögpótló helyére élő idegen nyelv kerüljön, erre 1916-ban törvényjavaslat is született. Ezt a parlament közoktatásügyi bizottsága teljes egészében elfogadta.

A politikai szándék tehát már a régi Magyarországon adott volt, s Trianon után mintha a társadalmi igények is növekedtek volna kissé: de az 1922–23-as trianoni országhatáron gimnáziumba járó 38 ezer gimnazistából is mindössze 1517-en tanultak második élő idegen nyelvet.

Az áttörést e vonatkozásban a húszas évek hozták meg. Ekkor a kultúrpolitika egyik legfontosabb célja volt az élő nyelvek tanításának megerősítése – a kultúrfőlény-koncepcióba, az értelmiség nyugati propagandára használatának funkciójába ez illett bele. A leszűkült magyar piaccal szemben a nemzetközi gazdasági kapcsolatok növekedésében politikusként vagy éppen munkaadóként érdekelték is ezt szorgalmazták.

A gimnáziumban a tantervek és az iskolán belüli erőviszonyok egyaránt a latin szakos illetve magyar és történelem szakos tanároknak, illetve a hozzájuk kapcsolódó műveltségköröknek kedveztek. A reáliskola – ugyanilyen értelemben a reáltárgyak tanárainak,

a reáltudományok terepe volt. Az élőnyelvtanítás és az élőnyelvtanárok „helyzetbehozásához” egy önálló iskolatípus, a reálgimnázium kialakítása látszott szükségesnek.

Az 1924-es iskolareform e célt is szolgálta. Épp ez az a terület, amely vonatkozásban nem a német példát követi a VKM, ott erősebb a reálgimnáziumban a természet-tudományosság, itt pedig a nyelviség...

A programhoz mindazonáltal nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű nyelvtanár. Klebelsbergben felmerül, hogy a reálgimnáziumi idegennyelv-tanításhoz külföldi tanárokat fog az országba hozni... (NN:1922:22: 219). Jelzi azt is, hogy kétszakos tanárképzés lesz: nyomást fog gyakorolni, hogy francia-olasz és német-angol szakos képzés legyen (NN:1922:22:221).

Az évtizedfordulóra egyébként a gimnáziumokban is lehetővé vált, hogy görög helyett franciát vagy angolt vezessenek be: 11 gimnázium az előbbi, 8 az utóbb mellett döntött. 49 reálgimnáziumban franciául, 16-ban angolul, négyben pedig olaszul tanultak a diákok. A reáliskolák franciát tanítottak. A leánylíceumok 17:4 arányban a franciát választották az angollal szemben, s egy intézményben olaszul tanultak a diákok. A leánygimnáziumok franciául tanítottak.

Az idegennyelv-tudás folyamatait, úgy tűnik, nem az iskola uralta: mindhárom fiúiskola-típus végzős diákjainak 15% a mondta azt magáról, hogy tud németül, a francia és az angol tudás azonban semmilyen összefüggésben nincsen az iskolai tantervvel, hiszen mindhárom típusban 2,5 és 3% között van a franciául tudók száma, az angolul tudóké viszont a humángimnazisták között áll a legmagasabban – pontosan megegyezve a franciául tudókéval; ezután a reálgimnázium következik, majd leg hátul – alig 1% alatti értékkel – kullog a reáliskola. Az élő idegen nyelvek tudása tehát az iskolák társadalmi összetételével és nem tantervével függ össze: minél „elegánsabb” az összetétel, annál többen tudják azokat a nyelveket is, amelyeket pedig tantervszerűen nem tanítanak ott.

Ellentétben a latinus érdekkörrel, mely a megváltozott argumentációs igénynek megfelelően a harmincas években nemzeti tárgynak kezdte definiálni magát, az élőnyelvek érdekköre a harmincas években egyértelműen defenzívába szorult. Legfontosabb eszközei kivétel nélkül gyanúsakká válhattak: aki a hagyományos grammatizálást követte, az könnyen ütközhetett az intellektualizmus vádjába, mely a harmincas és negyvenes években egyre kompromittálóbbnak számított; aki az „idegen nyelv szellemébe” akarta diákjait bevezetni, azt mint idegen szellem propagátorát támadták a kor nacionalistái, aki francia, angol irodalmat és valamiféle „országismeretet” tanított, mindig kitétte magát annak a vádnak, hogy a magyar területi revízióval ellenséges hatalmakat és társadalmakat, szellemi életüket túlzottan barátságosan kezeli, vagy hogy némettanárként a pángermán propaganda és a Volksbund (alkotmányellenes) törekvéseinek szekerét tolja, vagy – éppen ellenkezőleg – nem mutatja be eléggé azokat a változásokat, amelyek az 1933 utáni Németországban történnek. Ha pedig olyan eszközöket alkalmaz, mint az újságot olvasás vagy éppen diáklevelezés, a vádak akár közvetlen politikai vádakká is konvertálódhattak. Természetesen nem arról van szó, hogy az idegennyelv-tanítás az osztálytermek szintjén politizálódott volna (ehhez a rendszer nem volt eléggé ideologizált) de az igenis tapasztalható, hogy az idegennyelv-tanítással kapcsolatos



szakcikkekben, újságcikkekben, iskolalátogatói jelentésekben, értekezleti jegyzőkönyvekben ezek a szempontok újra és újra felbukkannak, kifejezetten bizonytalanra téve (az iskolareform által amúgy is fenyegetett) angol és francia tanárok helyzetét és különböző értelemben kellemetlenné a német tanárokat.

\* \* \*

Úgy tűnik, hogy az iskola, s a hagyományos iskolafenntartók viszonya a modern nyelvekhez mindig hűvösebb volt, mint az iskolahasználóké, illetve az iskolázottakat alkalmazó piacé. Az iskolahasználók – a 18–19. században – magyar német vagy éppen szlovák nyelvű oktatást szeretnének –, az iskola viszont latint kínál, az igazgató németet és magyart szeretne, de több évtized kell, amíg eléri, hogy az iskolák kiszolgálják ezt a nyelvi igényt. Az iskolahasználók jó része a 19–20. században nem igényelné az ógörögöt, de csak lassan-lassan, több visszaeséssel nyílik lehetőség arra, hogy helyette élő idegen nyelvet tanuljanak. Az élő nyelvek iránti igény nagy, de úgy tűnik, ezt sokkal inkább szabad piacon, s nem az iskolában lehet elsajátítani: mi mással magyarázhatnánk azt, hogy a középiskola nyolcadik osztályában csak néhány százalék tud idegen nyelvet, az angolul és franciául tudók aránya azonban eléri a hat középiskolát vagy annál többet végzetek tíz-tizenöt százalékát. Még a „magyar, mint idegen nyelv” tanítására is igaz ez: a szerb és román (ill. amíg vannak, szlovák) felekezeti középiskolák és tanítóképzők sokkal kisebb hatékonysággal tanítják a magyart, mint amennyire az iskolázott középosztály Erdély és Felvidék nagy iparforgalmi centrumaiban magyarul tanulni kész.

A társadalmi mértékű nyelvtudás változását az állami tantervpolitika csak alig tudja befolyásolni. Viszont az, hogy mikor milyen nyelvek tanulását szorgalmazza az állam vagy az iskolafenntartó – remek *mutatója* oktatáspolitikájuk célrendszerének.

NAGY PÉTER TIBOR

## IRODALOM

- A budapestvidéki tankerület igazgatóinak értekezlete Miskolcon.* 1929. május 20–21. Miskolc, 1929.
- A háború utáni magyar pedagógiai irodalom.* A visszacsatolt területek tanítóinak átképző tanfolyamán tartott előadás. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1939.
- A katolikus püspöki kar konferenciáinak jegyzőkönyve.* (Könyvnyomatos kiadvány, OL.)
- A pécsi tankerület közép-, középfokú és szakiskolai igazgatóinak értekezlete, 1943. december 17.* Pécs, Kultúra Nyomda, 1944.
- ALVINCZY SÁNDOR (1906) *Középiskolai reformjavaslatok.* Nagyvárad.
- Az értelmiség válsága.* Budapest, Magyar Társadalomtudományi társaság, 1931.
- BALLÉR ENDRE (1994) Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, No. 3.
- BAUMANN JÁNOS (1935) *Tanulmányi felügyelői és szakfelügyelői beszámoló.* Budapest, Franklin.
- BÉNYEI MIKLÓS (1988) *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori országgyűléseken.* Bp., MTA. (Kézirat)
- BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest, Gondolat.
- BOWEN (1981) *History of Western Education.* I–III. London, Methuen and Co.
- Disputa a magyar nemzetfoglalomról (1940). *Társadalomtudomány*, No. 4.
- DANCS ISTVÁNNÉ (ed) (1979) *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról. 1945–1948.* Budapest, Kossuth.
- DOLMÁNYOS ISTVÁN (1968) A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények). *Századok*, No. 3–4.
- DONÁTH PÉTER (1996) *Iskola és politika.* Budapest.

- EÖTVÖS JÓZSEF (1976) *Kultúra és nevelés*. Budapest, Magyar Helikon.
- ERDŐS FERENC (1911) *A görög nyelv tanítása Magyarországon*. Bp., Atheneum.
- FELKAI LÁSZLÓ (1983) *Neveléstörténeti dolgozatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- FERGE ZSUZSA (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai.
- FINÁCZY ERNŐ (1896) *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest.
- GERŐ ANDRÁS (1991) Hóman-Szekfű, és ami utána következik. *Kritika*, No. 2.
- GLATZ FERENC (1988) *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet*. Budapest, Kossuth.
- HAGER (et ali) (ed) (1992) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Hildesheim, Bildung und Wissenschaft. (International Series for the History of Education; Vol.3.)
- HALÁSZ FERENCZ (ed) (1909) *Közoktatás, Művészet*. 1–2. Budapest.
- HANÁK PÉTER (1975) *Magyarország a Monarchiában*. Budapest, Gondolat.
- HÓMAN BÁLINT (1938) *Művelődéspolitikai*. Budapest.
- HORVÁTH ATTILA (1990) Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, No. 4.
- HORVÁTH MÁRTON (1978) *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948)*. Bp., Tankönyvkiadó.
- HORVÁTH MÁRTON (ed) (1994) *A magyar nevelés története*. II. köt. Bp., Tankönyvkiadó.
- HUSZÁR TIBOR (ed) (1981) *Értelmiség-szociológiai írások Magyarországon, 1900–1945*. Budapest, Kossuth.
- HUSZTI JÓZSEF (1942) *Gróf Klebelsberg Kúnó életműve*. Budapest, MTA.
- IMRE SÁNDOR (1936) A nyelvi kisebbségek iskolái. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közöny*, No. 7.
- KÁRMÁN MÓR (1909) *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Budapest, Eggenberger.
- KELEMEN ELEMÉR (1994) *Az oktatási törvénykezés hazai történetéről. Az oktatási törvényhozás változásai*. Budapest, FPI.
- KLEBELSBERG KÚNÓ (1928) *Neonacionalizmus*. Budapest, Athenaeum.
- A magyar királyi kormány... évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv*. Budapest, 1900–1944
- KÖTE SÁNDOR (1975) *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849–1918*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KUBINSZKY LAJOS (1947) *A magyar vallás és közoktatási ügyi igazgatási jog vázlata*. Budapest.
- LITVÁN GYÖRGY (1984) A polgári radikálisok nemzetfelfogása. *Valóság*, No. 12.
- Magyar Statisztikai Évkönyv(ek)* (1900–1946).
- MÉSZÁROS ISTVÁN (ed) (1991) *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. Budapest, OKI.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1991) *Magyar iskolatípusok, 996 – 1990*. Bp., OPKM.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1996) *Felekezeti népiskolai tantervek, 1868–1948*. Bp.
- KEMÉNY FERENC (ed) (1933) *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Révai.
- NAGY MÁRIA (1994) *Tanári szakma és professzionizálás*. Bp. (Kandidátusi disszertáció)
- NAGY ZSUZSA, L. (1980) *Bethlen liberális ellenzék*. Budapest, Akadémiai.
- NAGY PÉTER TIBOR (1992) *A magyar oktatás második államosítása*. Bp., Educatio.
- NAGY PÉTER TIBOR (1992a) *The Meanings and Functions of Classical Studies in Hungary in the 18<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> Centuries*. In: HAGER (et ali) (ed) *i.m.*
- NÉMETH G. BÉLA (1991) *A magyar liberalizmus eszmétörténete*. *Századvég*, No. 1.
- Németh András & Pukánszky Béla (1992) *Neveléstörténet I–III*. Szeged.
- Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén* (1937) Szeged. (Közléte-szi: Kispartai János.)
- OROSZ ISTVÁN (1991) *A nacionalizmus, mint a nemzetállam ideológiája*. *Holmi*, No. 8.
- FRAY JENŐ (ed) (1932) *A Klasszikus Műveltség Barátai Egyesületének közleménye*. Budapest.
- Partnerek vagy ellenségek? Az egyház és állam viszonyától* (1992) Bp., Egyházfórum Alapítvány.
- RINGER, FRITZ K. (1979) *Education and Society in Modern Europe*. London, Bloomington.
- SAÁD JÓZSEF (1984) *A Bethlen-restauráció és a társadalmi önismeret igénye. Fejezet a Horthy-korszak reformszociológiájának történetéből*. *Valóság*, No. 5.
- SOMOGYI JÓZSEF (1942) *Hazánk közoktatásügye*. Budapest.
- SZABÓ DÁNIEL (1991) *Századfordulós azonosulási formák. Állam, hivatalnok, vagy politikai identitás*. *Világosság*, No. 11.
- SZABÓ MIKLÓS (1990) *Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986*. Budapest, Medvetánc Könyvek.
- SZABÓ MIKLÓS (1993) *A Klebelsberg-legenda*. *Kritika*, No. 12.
- SZABOLCS OTTÓ (1965) *Köztestviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920–1926*. Budapest, Akadémiai.
- TREFORT ÁGOSTON (1888) *Beszédek és levelek*. Budapest.
- ZIBOLEN ENDRE (1984) *A gimnázium tanterve a szabadságharcotól a kiegyezésig*. *Pedagógiai Szemle*, No. 5.

## KÉTNYELVŰSÉG, OKTATÁS, KÉTNYELVŰ OKTATÁS ÉS KISEBBSÉGEK

*A hetven éves Szépe Györgynek*

A Z ÚGYNEVEZETT „NYUGATI KULTÚRÁBAN” az ókortól kezdődően jelen van a kétnyelvű oktatás valamilyen változata az iskolában. Elég, ha például a hellénizmus vagy a római kor görög-latin oktatási bilingvizmusára gondolunk. Mivel az oktatás mint színtér és mint kulturális mező nagyban kötődik az írás- és olvasáskultúrához, könnyű belátni, hogy tulajdonképpen a 18–19. századig, tehát a népnevelés és népoktatás eszméjének gyakorlati érvényre jutásáig a szervezett, hivatalos oktatási módok mindegyike az úgynevezett elitkultúra hatókörébe tartozott, akár a középkor alapvetően vallásos, akár a reneszánsz immár szekularizáltabb szellemi világára gondolunk. Mivel a középkorban a teológiai, filozófiai, természettudományos és jogi műveltséget főként az írásbeliség előfeltételezi (ti. az írás- és olvasástudás), az európai oktatási szférában a latin nyelv használata mint műveltségesszémény is megjelenik mind az egyházi, mind pedig a világi oktatási és tudományos színtereken. A latin (és a görög, esetenként a héber), valamint a vernakuláris nyelvváltozatok kettősségével leírható képletben Ciceró nyelve (tehát nem a beszélt, vulgáris latin) az emelkedett, írott, a mindennapi érintkezésekben használt nemzeti nyelvek vagy nyelvváltozatok pedig az alacsonyabb státuszú és presztízsű beszélt, kollokvialis változatot képviselik (vö. *diglosszia, Ferguson 1959/1975*).

A középkorban és a reneszánszban a latin a jogi, közéleti és tudományos lingua franca szerepét is betölti, ám a művelődés egésze lassan változik, hiszen a nemzeti nyelven írott irodalmak, tudományos és hivatalos szövegek születése szoros kölcsönhatásban van a nemzeti nyelvek/nyelvváltozatok standardizációs és kodifikációs fejlődésével. A folyamat végpontját az egynyelvűség ideájára építő romantikus állam-nemzet eszménye képviseli Nyugat-Európában, illetve a német eredetű kultúr-nemzet-felfogás jelenti Közép- és Kelet-Európában (vö. *Szépe 1998*). A latin a magas tudomány és az elitoktatás egyik eszköze lesz, miközben a nemzeti kultúrát és saját (tehát egyetlen) nyelvet feltételező nemzetállamok is a 19. században, közjogi struktúrájuk oktatási alapelveinek megfogalmazása során szembesülnek először országaik *de facto* többnyelvűségének és a többnyelvű oktatás kialakításának súlyos problémájával (a magyar helyzethez lásd *Nádor 1997*). Jól látható, hogy a nyelvhasználat s ezen belül

az oktatásban (különösképpen az elemi oktatásban) intézményesen alkalmazott nyelv használata már ekkor sem csupán pedagógiai vagy szakdidaktikai, hanem politikai-filozófiai-felekezeti kérdésként, mint a felvilágosodás egyenlőségelvének emberjogi problémája merül föl.

A 20. században, s különösen annak második felében a kétnyelvű oktatás azonban nem csupán az iskolarendszer vagy az alkalmazott oktatási program kétnyelvűségét, hanem valamilyen nemzeti, etnikai, vallási vagy más kisebbség fennmaradásának, önmeghatározásának, művelődésének, iskoláztatásának, társadalmi-gazdasági érvényesülési esélyének összetett, egyszersmind a nyelv (nyelvek) által szimbolizált problémáját is jelenti.

A társadalmi, kulturális és nyelvi sokféleség minden társadalomban jelen van, amely a különböző csoportok érdekei mentén dinamikusan szerveződik. A nyelv és a társadalom, illetve a nyelvhasználati formák és a szociális lét alapjául szolgáló társadalmi struktúrák közötti kapcsolat vizsgálata nem kerülheti meg a nyelv és az oktatás, illetve a kétnyelvűség és az oktatás viszonyának taglalását sem. Hangsúlyoznunk kell, hogy az egyes társadalmak működését, szerkezeti fejlődését meghatározó és folyamatos változásban lévő tényezők, mint az azonosság-tudat, a politikai és gazdasági hatalomérvényesítés, a dominancia, az előítélet, a sztereotípiák, az egyes csoportok dinamikája, a negatív és pozitív arculat, a kisebbségekkel és „mássággal” szemben tanúsított többségi magatartás stb. mind-mind megjelennek az iskolában, azaz a különböző szintű intézményes oktatási formák által megjelenített színtereken.

### *A kétnyelvű oktatás fogalmáról*

A *kétnyelvű oktatás* mint összefoglaló terminus rendszerint arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszain a részt vevő személy tanulmányait két (vagy több) nyelven folytatja. A valóságos helyzet azonban ennél jóval összetettebb (vö. *Lansztyák 1994, 1998*). A tananyag jellege szerint általában nem csupán magát a nyelvet, hanem a különböző szaktárgyakat oktatják két nyelven. Vámos Ágnes a kéttannyelvűség kiterjedésének meghatározása során azt javasolja, hogy kétnyelvű oktatásról akkor beszéljünk, ha az abban részt vevő gyermek „[...] a felmenő rendszerben folytatólagosan vagy az iskoláztatás egy-egy pontján vizsgálva, egyidejűleg két különböző nyelven tanul” (*Vámos 1993a, 1993b*). A kérdés kutatását és az oktatási folyamat megtervezését a *Siguán és Mackey (1986)* által bevezetett négy szempont alapján gondolja el: 1) a nyelvi célok; 2) a két nyelvnek a tantervben elfoglalt pozíciója; 3) a nyelvi homogenitás és heterogenitás; és 4) a kétnyelvű oktatásnak az ország iskolarendszerében elfoglalt helye (*Vámos 1993a*). Az iskolai idegennyelv-oktatástól való elkülönítés érdekében a szerző a kéttannyelvűség fogalmát helyezi előtérbe, lévén ez az iskolarendszer egyik időszertű kérdése világszerte – így Magyarországon is. Ennek megfelelően határozza meg a kétnyelvű iskolarendszert, iskolát és osztályt. Kétnyelvűvé az tesz egy iskolarendszert, ha az oktatás bármely fokán és formájában használt különböző tannyelvek szerepelnek függetlenül attól, hogy egy adott iskolában egy vagy két tannyelv használatos-e. Kétnyelvű az az iskola, amelynek bármely évfolyamán vagy osztályában egynél több tannyelv használatos. Hasonlókép-

pen, a kétnyelvű osztály kritériumát is az elkülönült tannyelvhasználat adja (Vámos 1993b). A kétnyelvűség és az oktatás tényleges nyelvészeti, pszichológiai, kognitív, nyelvpolitikai stb. összefüggéseinek a tanulókat mint egy- vagy kétnyelvű nyelvhasználókat is bevonó feltárásához azonban – más szempontok mellett – a tannyelvhasználatot a változatos előfordulási helyzetek figyelembe vételével kell vizsgálnunk.

### *A kétnyelvűség fogalmáról*

Mínt hogy a két- és többnyelvűség a nyelvi és társadalmi érintkezésekből, a nyelvi sokféleségből adódó természetes elrendezés (egyéni, közösségi és társadalmi értelemben egyaránt), egy olyan kontinuum mentén, amelyet a beszélők oldaláról a készségek, szerepek, attitűdök rendkívüli változatossága jellemez, s mivel valójában azt a pontot, amikor valaki kétnyelvűvé válik, lehetetlen pontosan megragadni, a jelenség legszélesebb körű meghatározása csak funkcionális lehet.<sup>1</sup> Eszerint *kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szocio-kulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ.* Amellett, hogy az egyes típusok árnyaltabb leírásához további tényezők bevonása is szükséges, e meghatározás alapján lehetővé válik, hogy a valóságban igen csak ritkán létező „ideális kétnyelvű” (két tökéletes egynyelvű egy személyben) mellett a bilingvizmus tényleges előfordulásait a maguk sokféleségében ragadjuk meg (vö. Hoffmann 1991; Bartha 1999). E meghatározás az *elit kétnyelvűséget* éppúgy magába foglalja, mint a *nyelvi többséghez tartozó, a kétnyelvű családban felnövő, valamint a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek és felnőttek kétnyelvűségét.*

### *A kétnyelvűvé válás tipikus elsajátítási helyzetei*

Az egyének vagy nagyobb csoportok, közösségek kétnyelvűvé válásának számtalan kiváltó oka létezik megannyi társadalmi környezetben, mely környezet szükségképpen befolyásolja az egyéni kétnyelvűség kialakulásának módjait és közvetetten magát a bilingvizmus típusát is. 1984-ben megjelent monográfiájában *Tove Skutnabb-Kangas (1984)* – a gyermekek kétnyelvűvé válására és az oktatásra helyezve a hangsúlyt – az egyéni kétnyelvűség kialakulásának imént felsorolt, leggyakoribb helyzeteit (a szerző megfogalmazásában típusait) a következő négy kategória segítségével határozza meg: 1) a kétnyelvűvé válás külső és belső késztetései; 2) a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; 3) az a mód, ahogyan az egyén kétnyelvűvé lesz, illetve 4) a kétnyelvűség kialakulását gátló vagy elősegítő következmények és körülmények. A főbb elrendezéseket az alábbi módon határozhatjuk meg.

*Elit kétnyelvűség* esetén olyan személyek kétnyelvűségéről van szó, akik gyakran egynyelvű családi háttérrel rendelkeznek, ám a család értékrendjében kitüntetett sze-

<sup>1</sup> A kétnyelvűség-kutatás fejlődését hosszú időre meghatározták azok a kétnyelvűség mibenlétére (fogalmára, kiterjedtségére, következményeire) vonatkozó tudományos és laikus vélekedések, amelyeket mára – a felhalmozódott kutatási anyag, vizsgálati eredmény fényében – a bilingvizmus kutatói jobbra tévhiteknek minősítenek, hozzáátéve ugyanakkor, hogy ezek az elképzelések máig jelen vannak Európa-szerte a tudományos diskurzusban éppúgy, mint ahogy hatással vannak egy-egy ország oktatási rendszerére, kisebbségpolitikájára vagy nyelvettervezési lépéseire. (Bővebben lásd Bartha 2000.)

rep illeti meg az idegen nyelv vagy nyelvek magas fokú elsajátítását. Ezek az emberek önkéntes döntés eredményeképpen, a szakmai előrelépés vagy jobb gazdasági körülmények elérése érdekében (például külföldi munkavállalás, más országban folytatott tanulmányok stb.) választanak más lakóhelyet, s ez hozzájárul a maguk, de főleg gyermekeik kétnyelvűvé válásához. Ide tartoznak a külföldi, általában bentlakásos elitiskolák tanulói is. (Hiba lenne ezt a modellt egyértelműen arisztokratikusnak tekinteni, hiszen a középkori céhlegények vándorlásai, a peregrinusok külföldi tanulmányai vagy a polgárcsaládokban több évet eltöltő „cseregyerekek” intézménye voltaképpen azonos alapszándékot tükröztek.) Fontos tényezője a típusnak, hogy nem elsődleges szükségletek, nem politikai, gazdasági vagy hatalmi kényszerek (például menekülés háborús konfliktusok sújtotta zónákból), hanem szabad választás eredménye a hazatérés állandóan fennálló lehetőségének biztos tudatában. A közeg általában homogén, valamely nyelvi többség alkotta társadalmi környezet, amely jóindulattal viselkedik a gyermekek iránt, és az elsajátítási igyekezetet a szolidaritás jeleként fogja föl, rendszerint toleránsan viszonyulva a második nyelven kialakult alacsonyabb szintű készségekhez is.

A második nagy csoportot a *nyelvi többséghez tartozó családok gyermekei* jelentik. Az előző típushoz hasonlóan ebben az esetben is uralkodó az egynyelvű családi háttér – közösségi szempontból azonban jelentős, hogy általában többnyelvű, multietnikus, vagy a kulturális sokféleség irányában nyitott társadalmakban alakul ki ez a fajta kétnyelvűség. Skutnabb-Kangas a kanadai anglofón lakosság számára szervezett francia belemerítő programokat (amelyek természetesen számolnak a francia nyelv és kultúra hagyományos presztízsével, lásd alább) vagy a Hollandiában és egyes skandináv országokban tapasztalható, a majdani hivatás, foglalkozás által motivált első nyelv + angol képletet említi. Fontos szerepe van a magas színvonalú, sokrétű és hatékony oktatási formáknak és segédleteknek, ugyanakkor megjegyzendő, hogy az „anyanyelvi” szintű elsajátítást illetően nem áll fenn szigorú társadalmi vagy egzisztenciális kényszer.

A *kétnyelvű családban felnövő gyermekek* esetében elsősorban az eltérő anyanyelvi háttérrel rendelkező szülők alkotta házaspárokat szokás megemlíteni, ahol a család belső kommunikációs, érzelmi, etnikai, kulturális kapcsolatai motiválják a mindkét szülői nyelv használatában kifejeződő szolidaritást, amely a kétnyelvűséget (vagy háromnyelvűséget, amennyiben a környezet nyelve eltér a szülőkéktől) kialakítja.<sup>2</sup> A környezeti, illetőleg az általában hivatalos státuszt élvező többségi nyelv megtanulása természetesen alapvető kényszert jelent a gyermek számára, míg az otthon használt eltérő nyelv(ek) alacsonyabb tudásszintje vagy elvesztése inkább a családon belül okozhat konfliktust. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az utóbbi megállapítás csak korlátozottan érvényes, akkor, ha például e típusnál nem vesszük figyelembe azokat

2 Mindebből elhibázott lenne azt a következtetést levonnunk, miszerint minden vegyesházasságból született gyermek kétnyelvűvé válik, mint ahogyan arra is számos példát találunk, amikor azonos nyelvű szülők – az otthoni nyelv legyen bár a környezeti nyelvvél azonos vagy attól eltérő – vagy saját elhatározásból (pl. nyelvtanár-házaspárok) vagy külső kényszerítő körülmények hatására (pl. a nyelvi kisebbségekhez tartozó családok egy része) két nyelven szocializálják gyermeküket. (A kétnyelvűség kialakulásának családi szocializációs modelljeire lásd *Harding és Riley 1986; Jarovinszkij 1994; Bartha 1999.*)

az interetnikus házasságokat, amelyekben az egyik fél (szülő) egy, az adott országban élő nyelvi kisebbség tagja.

Az osztályozásban a *nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek* képviselik a negyedik, a jelen tanulmány szempontjából kitüntetett típust, ahol is e gyerekek szülei valamely nyelvi kisebbség tagjaként rendkívül erős külső, társadalmi nyomásnak vannak kitéve, hogy elsajátítsák a többség nyelvét, különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv nem élvez semmilyen hivatalos elismertséget. Kétféle erő hat rájuk egyszerre: a nyelvi (nemzetiségi, etnikai, kulturális) csoport összetartását, identitástudatát befolyásoló belső, közösségi késztetés illetve az országonként eltérő módon kifejezésre jutó többségi viszonyulás: a nyílt vagy burkolt ellenségességtől, előítéletességtől egészen a toleráns, támogató magatartásig az oktatás, a kisebbségi kultúra fenntartása és gyarapítása terén. A hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionális megoszlása felől tekintve az ebbe a csoportba tartozó gyermek kétnyelvűvé válása a leginkább kötelező érvényű, hiszen elsődleges, egzisztenciális kényszerek teszik elkerülhetlenné a többségi nyelv elsajátítását és használatát. A magyar nyelvű szakirodalomban ennek a helyzetnek a jelölésére használatosak a *kikényszerített, egyenlőtlen, egyoldalú* stb. kétnyelvűség fogalmak.

A fentieket érdemesebb tipikus elsajátítási helyzetekként felfognunk, mintsem az egyéni kétnyelvűség akár szocio-, akár pszicholingvisztikai értelemben vett alaptípusaiként. A valóságban ugyanis e kategóriák nem feleltethetők meg egy az egyben egyéni kétnyelvűség típusnak.<sup>3</sup> Nem szólva arról, hogy az individuális kétnyelvűség „tisza eseteinek” meghatározása igencsak problematikus. A bemutatott esetek tehát megfelelően nem mindenkor szétválasztható tiszta kategóriák; valójában azt a kontinuumot jelölik, amelynek egyik végpontján az önkéntesség és az egy nyelvű beszélőközösség, a másikon pedig a helyzetből eredő kényszerűség, valamint egy két nyelvű közösség áll. Elit kétnyelvűség például kisebbségi helyzetben is sokféleképpen létrejöhet, ha a kisebbségi beszélők saját elhatározásukból saját kisebbségi, valamint a többségi mellett más nyelveket is elsajátítanak. Ha egy vajdasági magyar szülő olyan iskolába írta gyermekét, ahol a tanítás nyelve a német, vagy amikor egy magyarországi nemzeti kisebbség beszélője valamely világnyelven, angolul, spanyolul stb. tanul, eredményezhet elit kétnyelvűséget. A már említett, sok helyről több száz éve dokumentálható cseregyerek-mozgalom ugyancsak ekként fogható fel, ha az önkéntességet és a megtanulandó nyelvvel kapcsolatos motivációkat vesszük alapul, s nem azt a szempontot, hogy a nyelv elsajátítása vajon intézményes avagy természetes keretek között történt-e. *Grosjean (1982)* az ilyen eseteket nevezi *közösségleg tervezett kétnyelvűség*nek.

A kétnyelvűség elérését, tartós és magas szintű fenntartását pedagógiai, didaktikai és oktatáspolitikai célnak tekintve Cummins kiemeli, hogy a kérdés igen szerteágazó és bonyolult: a programok céljai a tanulók társadalmi-gazdasági státusának, alá/fölrendeltségének, illetve a két nyelven folyó oktatás időbeli megoszlásának függvényében öltönek más és más formát (*Cummins 1997*), ily módon nehézségekbe ütközik a világ különböző pontjain működő konkrét gyakorlati megvalósulásokat vázlatosan ábrázolni.

<sup>3</sup> Az egyéni kétnyelvűség vizsgálatának pszichológiai dimenzióinak áttekintését lásd *Bartha 1999*.

## A „kétnyelvű” oktatási programok típusai és a kisebbségi tanulók

A kétnyelvű oktatási programokat illetően különféle felosztási kísérletek léteznek, melyek között szükségyszerű átfedések is vannak (lásd például *Skutnabb-Kangas 1984; Sku[n]tnabb-Kangas 1997; Garcia 1996; Cummins 1997; magyarul Lanstyák 1994, 1998; Göncz 1995*). *Kontra Miklós (1997a)* ismerteti azt az osztályozást, amelyet Ofelia García alkalmaz 1996-ban (*García 1996*).

### *García osztályozása*

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a kétnyelvű oktatás „ideális” célja a magas fokú kiegyenlített (balansz) kétnyelvűség kialakítása az oktatási-nevelési folyamat során, nevezetesen, hogy a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek. Eszerint három nagy csoport különböztethető meg.

Az első, egynyelvű oktatási típusban az oktatás közegéül mind a többség, mind pedig a kisebbségi tanulók (öshonos, őslakó vagy emigráns közösségek) nyelve szolgálhat. Egynyelvű oktatásról lévén szó, az eredmény mindkét esetben általában relatív egynyelvűség lesz. E típus egyik válfaját az úgynevezett *befülsztő* (submersion), illetve az Egyesült Államokban *structured immersion* néven ismert programok képviselik, melyekben a diákok anyanyelvének figyelembe vétele mögött voltaképpen a többségi nyelv minél gyorsabb és hatékonyabb elsajátításának célja húzódik meg. *A szegregációs programokban* a kisebbségi tanulókat a többségi gyerekektől elkülönítve, kizárólag anyanyelvükön oktatják – igen alacsony szinten. Ez történt például az apartheid idején Dél-Afrikában a különböző bantu nyelvek beszélőivel (*Kontra 1997*). Európában e módszer klasszikus példajaként a nyolcvanas évek bajorországi török nyelvű, rendkívül alacsony határfokon működő iskoláit szokás említeni (lásd alább).

A második csoportot az úgynevezett *gyenge kétnyelvű vagy átirányító* oktatás jelenti. Kezdetben a tanulókat anyanyelvükön oktatják, majd fokozatosan átirányítják őket a többségi nyelvű osztályokba. Az USA-ban vagy akár Hollandia nagyvárosaiban gyakran találkozunk ezzel a modellel (*Kroon és Vallen 1997*). A nyelvi cél az egynyelvűség, az oktatási cél a társadalmi asszimiláció (*Kontra 1997*). Mint García nyomán *Kontra* megjegyzi, ide tartoznak a többségi tanulóknak szervezett kisebbségi nyelvórák is, amelyek leginkább a nyelv felületes megtanulására, a korlátozott kétnyelvűség terminussal jellemezhető bilingvizmus kialakítására alkalmasak (*uo.*).

A harmadik csoportba az *erős kétnyelvű oktatási* modellek tartoznak, melyeknek fő ismérvük az erős állami vagy közösségi támogatottság (pl. a finanszírozás terén). E csoport további öt altípusra osztható:

a) *Szeparatista programok*, melyeket erős, politikailag elkötelezett és militáns kisebbségi csoportok tartanak fenn, nem egyszer az illegálitás körülményei között (pl. a titkos baszk nyelviskolák Franco diktatúrája alatt).

b) *Kéttannyelvű vagy kétutas* (two-way) programok, melyekben a többségi és a kisebbségi diákok együtt tanulnak, miközben a két nyelvet napszakok, tárgyak vagy tanárok szerint jól elkülönítik. Ezt a fajta modellt először 1963-ban a floridai Dade



megyében angol-(kubai)spanyol nyelvpárral vezették be, s az itt nyert jó tapasztalatokból azután sokat hasznosítottak pl. a kanadai belemerítési programokban is (*vö. alább*).

c) *Anyanyelvmegeőrtő programok*, amelyekben az oktatásban tudatosan alkalmazzák a kisebbségi és a többségi nyelvet is. A nyelvek megfelelően elkülönülnek, ami által a megfelelő szintű kétnyelvűség elérése mellett a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése és fejlesztése a cél. Állami finanszírozás mellett erős külső, közösségi támogatásra van szükség (pl. Kanadában), magánkézben lévő iskolák esetében pedig gazdaságilag erős és tudatos nyelvi-etnikai csoportok képesek fenntartani ezt az oktatási formát.

d) *Belemerítési (immersion) programok*, melyeket a többségi, domináns nyelvet beszélő diákok számára szerveznek. A gyerekek kezdetben csakis a kisebbség nyelvén tanulják a tantárgyakat, s az évek előrehaladtával fokozatosan, nagyjából egyenlő arányban jelenik meg mindkét nyelv. Sikeres programok vannak a kanadai Québecben angol elsőnyelvű diákok számára, Finnországban finn gyermekek tanulnak így svédül és finnül, Katalóniában pedig spanyol egynyelvű családokból érkező diákok katalánul (bár ez utóbbi esetben az elmúlt évtizedben a helyzet éppen ellenkező irányban változott). Lanstyák István azonban a következőkre hívja fel a figyelmet: „ezeket az ún. belemerítési programokat eddig még csupán a nyelvi szempontból *többségi* diákok esetében alkalmazták sikeresen, akik az országukban élő nyelvi kisebbség nyelvét sajátítják el ily módon...” (*Lanstyák 1998; lásd még Kontra 1997*).

e) *Két- vagy többtannyelvű többségi iskolák*, melyekben minden nyelv azonos státussal rendelkezik az oktatási folyamatban. Az ilyen elvek alapján létrejött úgynevezett „Európai iskolákban” például „...a kisebbségi megőrző programok és a többségi belemerítési programok jó oldalainak ötvözésére, illetve esetleges hibáik kiküszöbölésére” törekednek (*Skutnabb-Kangas 1998a*). Ezen iskolák tanulói lehetnek mindazok a gyerekek, akiknek szülei az Európai Uniónál állnak – bármilyen jellegű – alkalmazásban.

Az imént felsoroltakon kívül további altípust alkothat a nemzetközi migráció és a sorozatos bevándorlási hullámok folytán létrejött *emigráns kisebbségek nyelvén folyó oktatás*. Bizonyos esetekben – mint például a németországi vagy hollandiai törökök, vagy a belgiumi marokkóiak estében – nyilvánvalóan bevándorló közösségekről van szó. Az Egyesült Államokban élő spanyol ajkú kisebbségek esetében azonban azért indokolt a többes szám, mivel az 1848-ban Mexikótól az USA-hoz csatolt területek (Kalifornia, Új-Mexikó stb.) hispán történelmi tradíciói nem keverhetők össze a jellegzetesen huszadik századi, migráció útján az országba került chicano, kubai, puertoricói és más csoportok helyzetével. A kétnyelvű oktatás célja a tanulók tanulmányi és szakmai előrelépésének, illetve munkaerőpiaci lehetőségeinek biztosítása. (A Magyarországon élő bevándorlók oktatási problémáira lásd *Rátkai 1997*).

A *siket és nagyothalló diákok oktatása* újabb típust jelent. Ők kulturális és nyelvi szempontból speciális, ám jelentős létszámú kisebbséget alkotnak, sajátos érdekekkel és célokkal. Mindazonáltal talán ez az a terület, ahol a legtöbb a tennivaló, hiszen a világ számos országa, így Magyarország nyelv- és oktatáspolitikája sem garantálja a természetes jelnyelveket mint a siket családokban és közösségekben felnövő gyermekek többségének anyanyelvét elismerő és az arra épülő kétnyelvű oktatást (*vö. Hattyár*

*jelen kötet*). Példaértékű kivételnek számítanak a sikeres skandináv programok, de Svédország és Dánia mellett a Finnországban, Venezuelában, illetve Uruguayban működő sikert kétnyelvű programokban is az adott országban használatos jelnyelv az elsődleges tanítási nyelv. Ugyancsak államilag támogatják a jelnyelvek tanítását az óvodás korú gyermekek és családjaik számára. Egy 1990-ben végzett összehasonlító vizsgálat összességében mégis azt mutatta, hogy tizenegy európai ország közül egyedül Dánia kormányának politikájában tükröződik a siketek nyelvi kisebbségként és nem fogyatékosokként való kezelése (vö. *Branson és Miller 1997; Gibson & Small & Mason 1997*).

### *Skutnabb-Kangas tipológiája*

A típusok összehasonlíthatók egymással az egyik és a másik nyelv szemszögéből is: vizsgálható a nyelvtudás, a szaktárgyi tudás és az általános műveltség, illetve összevethető az egynyelvű és a kétnyelvű oktatási formák eredményességük, hatékonyságuk alapján. Tove Skutnabb-Kangas a kétnyelvű oktatás célorientált megvalósítását és az ettől való eltérések kérdését így fogalmazza meg: „milyen feltételek mellett vezetnek az anyanyelven vagy az idegen nyelven folyó oktatás magas szintű kétnyelvűséghez?” (*Skutnabb-Kangas [sic!] 1997*). Ennek alapján a fentebb már bemutatott oktatási programokat némileg eltérő, egyszersmind talán a leginkább ismertté vált osztályozásban is szemügyre vesszük. Skutnabb-Kangas négy fő típusa a következő: 1) a kisebbségi szegregációt támogató programok; 2) anyanyelvtámogató (nyelvmegőrző) programok; 3) mélyvíztechnika; 4) belemerítési programok.

1) A *szegregációs modellt* úgy határozhatjuk meg, mint ami az alacsony státusú anyanyelvet vagy anyanyelvváltozatot beszélő gyereket „az anyanyelvén [...] folyó iskolai oktatásba kényszerítik, ahol az osztályokat azonos anyanyelvű kisebbségi gyermekek töltik meg, a tanár egy- vagy kétnyelvű, de gyakran alacsonyan képzett, az osztály, illetve az iskola rosszabb felszereltségű és szegényebb, mint a többségi gyermekek osztálya/iskolái” (*uo.*). Mindennek szemléltetésére Skutnabb-Kangas ugyancsak a namíbiai bantu elemi iskolai programot említi. A Dél-Afrikától való függetlenné válás előtt a soketnikumú és soknyelvű ország különböző anyanyelvű diákjait bantu oktatási nyelvű tanulócsoporthozba iskolázták be, melyek rendkívül gyenge eredményt produkáltak: a kétnyelvűség alacsony szinten maradt, csakúgy mint a tananyag elsajátítása. A program maga azonban teljesítette az eredeti ideológiai-politikai célt, az apartheid fenntartását” (*uo.*).

A szegregációs modell másik alapeseteként a már fentebb is idézett példát, az 1980-as években beindított bajorországi török vendégmunkások gyermekeinek szervezett programokat (*Skutnabb-Kangas 1997; lásd még Hoffmann 1991; Romaine 1995*) említhetjük. A többségi iskoláktól teljesen elszigetelten, szegényes körülmények között folyó oktatás a gyermekek török-domináns kétnyelvűségét célozta meg, hiszen ez érvként szolgálhatott a többség számára akkor, amikor a családokat haza kívánta küldeni. Ezzel a többség nem a beilleszkedést, hanem egyfajta nyelvi és kulturális „menekültábró” kialakítását kívánta elősegíteni. A németországi kurdok esetében a származási ország hivatalos nyelvén zajló oktatás csak fokozta a többségi török és

kisebbségi kurd gyerekek között amúgy is meglévő interetnikai feszültséget. A (szándékoknak megfelelően) rendkívül alacsony szintet elért kétnyelvűség a német nyelven oktatott szaktárgyak hiányának is nagyban köszönhető.

2) A *nyelvmegőrző/anyanyelv-támogató programokba* általában önként bekapcsolódó résztvevőket kétnyelvű tanárok tanítják az anyanyelven, a hivatalos vagy többségi nyelvet pedig második- vagy idegen nyelvként oktatják. Az őshonos etnikumokkal (akik nem feltétlenül képeznek számbeli kisebbséget), és a bevándorló kisebbségekkel kapcsolatban rendszerint jó eredmények születnek mind a magas szintű kétnyelvűség, mind a szaktárgyi tudás tekintetében. Fontos szempont, hogy ez a rendszer hatékony küzdelmet biztosít a tömeges analfabétizmus ellen, támogatja a kulturális értékek megőrzését és a nyelvi megújulást (revitalizációt), az emigráns kisebbségek számára pedig munkaerőpiaci és szakmai esélyegyenlőséget teremt. A szovjet utódállamok közül az üzbeasztáni modellt, Nyugat-Európában pedig a bevándorolt svédországi finnek számára szervezett programokat emlegetik követendő példaként. Hozzátehetjük, hogy ez az út olyan országokban járható, ahol az azonos anyanyelvű tanulókból szerveződő diákok, osztályok vagy iskolák társadalmi diszkriminációja és szegregációja nem válik a módszer kárára – például a kisebbségi nyelvhez és kultúrához társított negatív többségi megítélés miatt.

A kétnyelvű gyermekek kognitív fejlődésére nézve ugyanis semmiképpen sem hanyagolható el a közösségi környezet, tehát a szocio-kulturális közeg, amelyben a két nyelv elsajátítása végbemegy. Döntő szerepet játszik tehát a két nyelv közösségi támogatottságának megléte vagy hiánya, illetve a társadalmi-kulturális megítélésükben, kialakult státuszukban szerepet játszó relatív presztízsviszonyok. E szempontok alapján megkülönböztetünk *hozzáadó* (additív) és *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűséget (Lambert 1978). Az első esetben az első nyelvi készségekhez hozzáadódik a másodikként tanult nyelv, miközben az első nyelvet nem fenyegeti az a veszély, hogy a második nyelv fokozatosan a helyébe lép. A társadalmi környezet és az iskolarendszer viszonyulása a kisebbségi helyzetben lévő közösségek beszélői szempontjából különösen fontosak. Olyan esetekben tehát, amikor a társadalmi környezet támogató, a kétnyelvűvé válás pozitívan hat a személyiségfejlődésre is. Az ilyen típusú kétnyelvűségi helyzet ugyanis a nagyobb változatosságot mutató, inergazdagabb közeg jóvoltából a gyermek kognitív flexibilitása, értelmi fejlődése is teljesebben is bontakozhat ki.

Ezzel szemben a Lambert (1974) által *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűségként leírt helyzetben a gyermek által elsőként (anyanyelvként) elsajátított nyelv leértékelése, s az ezt kifejezésre juttató többségi sztereotípiák, etno-kulturális előítéletek károsan hathatnak az értelmi fejlődésére, gyengíthetik a társadalmi-kulturális azonosságtudatot és a saját (nyelvi) közösséggel kapcsolatos pozitív azonosulást. Ilyenkor a gyermekben az az érzés erősödik, hogy nyelvének és kultúrájának nincs elégséges funkciója és haszna, hiszen a társadalmi sikerek, az érvényesülés, az előrelépés felé az út kizárólag a többség nyelvén keresztül vezet. Ebben az esetben a gyermekek – kognitív fejlődésüket, az egyes nyelvekhez kötődő ismereteiket illetően – gyakran elmaradást mutatnak az azonos korú egynyelvűekhez képest (vö. Jarovinszkij 1991; Göncz 2000).

3) A kisebbségi iskoláztatás világszerte legelterjedtebb formája a már említett *mélyvíztechnika* (submersion) mind az őshonos, mind a bevándorló kisebbségek számára. E módszer lényege, hogy „az alacsony státusú anyanyelvét beszélő kisebbségi gyermeket a számára idegen, magas státusú többségi nyelven folyó iskolai oktatásnak vetik alá, olyan osztályokban, ahol a gyermekek egy része az oktatás nyelvének anyanyelvi beszélője, ahol a tanár nem beszél a kisebbségi gyermek anyanyelvét, és ahol a többségi nyelv a kisebbségi gyermek anyanyelvének létét fenyegeti” (*Skuntnabb-Kangas 1997*).

Az alacsony szintű anyanyelvi kompetenciák (vö. többséginyelv-domináns kétnyelvűség) és az etnikai feszültségek, ellentétek újratermelődése miatt ezek a programok mindenképpen nagy veszélyforrásként jelennek meg a kisebbségek számára. A volt Szovjetunió tagköztársaságaiból és „autonóm” területeiről, Afrikából, de nyugat-európai országokból is tudunk olyan példákat hozni, hogy a társadalmilag magas státusú, idegen nyelven zajló oktatásból eredően a diákok sem anyanyelvükön, sem a tanítás nyelvén nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal (vö. szemilingvalizmus). Gyakran csak az oktatás nyelvén tudnak írni-olvasni, olykor azon sem, s ez mind a társadalmi mobilitást, mind az anyanyelv megőrzését fenyegetően befolyásolja. A rendkívüli mértékű eloroszosodás egyértelműen a szovjet mélyvíztechnika „sikerességét”, a tömeges és feltartóztathatatlan kulturális asszimiláció érvényesülését bizonyítja. Afrikában (például Zambia) ezzel szemben hozzájárul a társadalmi elkülönüléshez is, hiszen csak nagyon kis számú kisebbségi képes jó eredményeket elérni, továbbtanulni s ily módon integrálódni az igen szűk társadalmi elit csoportjához. A nyugat-európai esetek a gyakran dekulturációval is együtt járó nyelv- és identitásvesztést illusztrálják.

A mélyvíztechnika „kifinomultabb változatait” képviselik az *átmeneti* vagy *átírányító programok*, amelyek egy kezdeti, átmeneti szakaszban építenek ugyan a diákok anyanyelvére, valódi céljuk azonban a többségi/államnyelvi oktatás számára előkészíteni a tanulókat. A szervezők gyakran a jól csengő „kiegészítő vagy strukturális belemerítés” elnevezéssel látják el ezeket a programokat (vö. *Romaine 1995*), valójában azonban a nyelvi-kulturális asszimiláció kevésbé radikális, „humánusabb” válfajáról van szó (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ilyen programokat alkalmaznak fejlett nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban is.

4) Az előző programtípussal ellentétben szinte minden tekintetben kiváló eredményeket képesek fölmutatni a *belemerítési oktatási programok*. Ezekben „a magas státusú anyanyelvét beszélő többségi gyermek a létező alternatívák közül önként választja a számára idegen (kisebbségi) nyelven folyó oktatást olyan osztályokban, ahol a tanulók mind többségi anyanyelvűek, a tanár pedig kétnyelvű” (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ez a módszer a legnagyobb sikereket a kanadai Québecben (lásd *Gardner & Lambert 1972; Lambert & Tucker 1972*) bevezetett programnak köszönhetően érte el, majd egyre több országban vált oktatási alternatívává. Említettük, hogy a katalóniai spanyol nyelvűek és a finnországi svédek számára szervezett belemerítési formák is hasonló hatásokkal működtek. A modell eredetileg az Egyesült Államokból származik. *Kétutas belemerítésnek* nevezik azt az 1963-ban a floridai Dade megyében kísérleti jelleggel beindított szisztémát, amelynek keretében kubai emigráns és angol anya-

nyelvű gyerekek közös iskolában tanultak, délelőtt mindent a saját nyelvükön, délután mindent a másikon. Ezen felül szerveztek közös foglalkozásokat, mint például a zene, a művészet és a testnevelés (vö. *Romaine 1995*). A későbbi (kanadai, walesi, finnországi, katalóniai) programok sikeréhez a dade megyei modell tapasztalatai nagyban hozzájárultak. Ilyen tanulság volt, hogy a tanároknak (az alsóbb évfolyamokon feltétlenül) magas szintű, balansz kétnyelvűeknek kell lenniük az esetlegesen előforduló kommunikációs nehézségek leküzdése érdekében.

Alapesetben tehát a többségi csoportba tartozó tanulóknak kezdetben minden tárgyat a kisebbség nyelvén oktatnak, s csak a széles körűen kiépült másodiknyelvi kompetenciák megszilárdulása után, a felső osztályokban tanulnak szaktárgyakat is az anyanyelven. A módszer kritikájaként ugyanakkor felhozható, hogy ez a rendszer jól működhet jómódú, többé-kevésbé liberális nézeteket valló középosztálybeli családok esetében, s különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv maga is világnyelv, vagy viszonylag magas presztízzsel rendelkező nyelv (francia, német, svéd stb.). Nehezebb a helyzet például az eltérő kulturális szokásokat magukkal hozó emigráns közösségekkel együtt élő alsó középosztálybeli többségekkel.

A belemerítési programok kapcsán ugyanakkor nem tekinthetünk el azoktól a gazdasági, kulturális vagy személyes motivációktól sem, amelyek a többségi tanulókat vagy szüleiket részvételtelre ösztönzik. Az elért eredmények egyszerűen elég meggyőzőek arra nézve, hogy a többségiek részéről kifejtett erőfeszítések „megtérülő befektetésnek” bizonyulnak. A sikeres anyanyelvtámogató/nyelvmegőrző formák mellett ez az az oktatási modell, amely (az önkéntes résztvevők számára) a leginkább garantálja a kétnyelvűségi módszerekkel szemben támasztott elvárásokat. Ezek közül a legfontosabb a nyelviileg elkülönülő közösségek és csoportok fenntartható etnolingvisztikai vitalitásának kialakítása, a közösségépítésben való szerepvállalás, ami jogi és egyre inkább gazdasági elvárás is demokratikus jogállamokkal szemben. A népszerű mobilitásának globális növekedése következtében ugyanis gyakorlatilag minden modern államnak szembe kell néznie a többnyelvű és többkultúrjú társadalom tényével. Ha elfogadjuk a posztmodern kor ideológusainak jóslatát, miszerint a 21. század az informatika és a kommunikáció korszaka lesz (vö. *Lyotard 1993*), akkor könnyű belátni, hogy mennyire felértékelődnek azok a koncepciók, amelyek a nemzedékek, a társadalmi csoportok, valamint a különböző etnikumok és kultúrák közötti társadalmi kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák.

### *Kétnyelvű oktatás és/vagy kisebbségi nyelvmegtartás?*

Az imént vázolt oktatási típusok kialakulását, hatókörét, működési struktúráját és kimenetelét tekintve a kisebbségi és többségi törekvéseket a kisebbség érdekeinek és céljainak oldaláról voltaképpen sematikus szemléltük.

Tudományos igazságot tenni a bemutatott típusok alkalmazhatóságát illetően nem könnyű és korántsem problémamentes feladat, hiszen a hatékonyság és a siker megítélése mindig a konkrét társadalmi, politikai és szociolingvisztikai adottságoktól függ. A magas szintű kétnyelvűség elérését ugyanis olykor nem a kisebbség nyelvén történő oktatás szolgálja, vagy megfordítva, a magas szintű kétnyelvűséget eredményező két-

nyelvű oktatás ugyancsak vezethet közösségi nyelvcserehez, hosszú távon egynyelvűséghez. A kisebbségi, többségi és nyelvpedagógiai célok gyakran kibékíthetetlen ellentétben állnak egymással.

A nyelvi kisebbségek számára elérendő célként kitűzött, a mindkét nyelv magas szintű tudásán alapuló kétnyelvűséget kisebbségi helyzetben dolgozó szakemberek – gyakorlati tapasztalataik alapján – túlzott idealizmusnak tekintik, s megállapítják, hogy a kétnyelvűség tartós fennmaradásának is a kisebbségi nyelv dominanciája a záloga, tehát a kisebbséginyelv-domináns bilingvizmus, hiszen ekkor a legkevesebb az esély egy új, nyelvcsereben<sup>4</sup> végződő egynyelvűség létrejöttére (vö. *Lanstyák 1998*). Péntek János ugyancsak a kisebbségi csoport nyelvi-kulturális asszimilációjának veszélyeire hívja fel a figyelmet: „Mert igaz ugyan, hogy a két- és többnyelvűség épp oly természetes állapot, mint az egynyelvűség, de az is tagadhatatlan, hogy a nyelvcsere is egy erős aszimmetriát mutat, heveny kétnyelvűség vezet be; a kontaktusjelenségek is természetesek és akaratunktól jórészt függetlenek, ösztönzői is lehetnek a nyelv dinamikus mozgásának, de az egyoldalú dominancia alapján az egész nyelvi rendszer bomlaszthatják, és a nyelvkeveredésen át szintén a nyelvi asszimiláció tünetei lehetnek.” (*Péntek 1998*). *Lanstyák István (1994)* Cummins nyomán kiemeli, hogy „... a kisebbségi nyelven elért teljesítmény általában függvénye az e nyelven történő oktatás mennyiségének, ugyanakkor a többségi nyelv fejlődése viszonylag független attól, hogy azt az iskolában milyen mértékben használják oktatási nyelvként. (kiemelés a szövegben). Mindezek alapján Lanstyák (uo.) a Magyar Köztársaság határain kívül többekévé zárt tömbökben élő kárpát-medencei magyarság anyanyelvmege tartó oktatási modelljeként kizárólag a többség nyelvét tantárgyként tanító iskolát tartja megfelelőnek (tehát végig a magyar az oktatás nyelve, s a szlovák, román, szerb, ukrán, horvát stb. nyelvek második nyelvként szerepelnének a tantervben), s hangsúlyozza, hogy ezen a „...modellen belül kell keresni a többségi nyelv hatékonyabb oktatásának lehetőségeit...” [kiemelés a szövegben].

4 A nyelvcsere egy nyelv és egy közösség egészét érintő nyelvi és társadalmi változás olyan többnyelvű szociolingvisztikai elrendezésben, ahol egy szociológiailag nem domináns csoport többnyelvűségét egy új egynyelvű állapot váltja fel: e folyamat „drámai példája annak, hogy a társadalmi funkció, a társadalompolitikai kontextus, valamint a kulturális értékelés hogyan hat a nyelvre” (*Gal 1996*). Leggyakoribb megvalósulási formájára a fokozatosság jellemző (fokozatos nyelvcsere), melynek alapvető vonása, hogy a kisebbségi nyelv kizárólagos használatának fázisát a két nyelv váltakozó használatának átmeneti szakasza váltja fel, amely fokozatosan a többségi nyelv kizárólagos használatához vezet. Mindezt a nyelvválasztási szabályok változatossága, nagy mérvű változása, a repertoár átrendeződése kíséri, amikor is megváltoznak az egyes nyelvekhez rendelt társadalmi jelentések, a nyelvekkel kifejezett társadalmi identitások (*Gal 1979; McConvell 1988*). Több közösségre igaz, hogy az alárendelt/kisebbségi nyelv a családi szférába szorul vissza, így a fiatalok körében már csak korlátozottan, a szolidaritás nyelvként élhet rövidebb-hosszabb ideig tovább (*lásd pl. Gal 1979; Bartha 1993; Borbély 1996*).

A nyelvcsere kevésbé értelmezhető a folyamatot gátló vagy lassító „ellenerő”, a *nyelvmegtartás* (language maintenance) nélkül. Nyelvmegtartásról mint közösségi aktivitások, nyelvhasználati szokások és normák, illetőleg ideológiai összességéről valójában mindig azokban az esetekben beszélhetünk, amikor egy beszélőközösség nyelvcserehelyzetben, tehát a többségi nyelv használatának kedvező társadalmi, gazdasági, jogi, politikai stb. kényszerítő körülmények ellenére is tovább használja saját nyelvét. A nyelvmegtartás a használat és a nyelvi készségek megtartását egyszerre jelenti, ami azonban éppúgy eltérő nyelvi utakat, funkcionális és nyelvi strukturális változásokat eredményezhet. *Egy nyelv bizonyos változatának társadalmi szintű megartása egy kontinuumot jelent a minden generáció által, kiterjedt társadalmi helyzetekben való használatától addig a pontig, amíg az adott nyelvet anyanyelvi beszélők már egyetlen helyzetben sem használják.*

## Záró megjegyzések

Ha számba vesszük a világ kb. 230 államában ma beszélt 6000–10000 nyelvet földrajzi eloszlásuk és beszélőik száma szerint, a kétnyelvűség kiterjedtségét illetően azt mondhatjuk, hogy a Föld lakosságának nagyobbik hányada két- vagy többnyelvű környezetben él, s egynél (gyakran kettőnél-háromnál is) több nyelvet használ mindennapi érintkezéseiben, vagyis a kétnyelvűség nem kivételes, hanem természetes nyelvi elrendezés. Ugyanakkor az is jól látszik, hogy Európa ma nyelviileg a legegységesebb kontinens (a világ nyelveinek 3%-a jut e földrészre), ahol a ténylegesen tapasztalt nyelvi helyzet, valamint a német nacionalizmus-koncepcióban gyökerező nyelv-nemzeti önazonosság elválaszthatatlansága egymást erősítve hat a bilingvizmussal kapcsolatos tudományos gondolkodásra éppúgy, mint az emberek attitűdjének, előítéleteinek formálódására általában. A ma zajló társadalmi-gazdasági változások, számos ország politikai térképének átrajzolódása, a modernizáció, globalizáció, a nemzetközi migráció, illetőleg az elektronikus kommunikációs technológiák rohamos fejlődése a többnyelvűség új formáinak kialakulásához vezet. Ezzel egy időben a kisebbségi nyelvek eltűnése az emberiség története során eddig nem látott méreteket ölt.

Az adatokból az is nyilvánvaló, hogy néhány világnyelvel (élükön az angollal) („nagy pusztító nyelvek”) a veszélyeztetett nyelvek sokasága áll szemben.

Az utóbbi évek kutatásai egyértelműen bizonyították, hogy a kulturális (nyelvi, etnikai stb.) sokféleség megőrzése jótékonyan befolyásolja a Föld biológiai diverzitását, amelynek csökkenése az emberiség túlélésének talán legnagyobb veszélyforrása napjainkban. Kevesebben ejtenek azonban szót arról az objektív és nem csekély mértékben pesszimista előrejelzésről, miszerint a nyelvi sokféleség napjainkban tapasztalható erőteljes ütemű megszűnése oda vezethet, hogy „a megszűnő/kipusztított nyelvek százalékos aránya a jövő évszázadban sokkal nagyobb lesz, mint az ugyanez idő alatt kihalt biológiai fajoké” (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). Számos kutató előrejelzése szerint a világon ma beszélt 6–10 000 nyelv 90–95%-a ki fog halni száz éven belül (*Krauss 1992*). Napjainkban kéthetente tűnik el végérvényesen egy nyelv. UNESCO-statisztikák szerint az Európában beszélt – adott szempontok szerint meghatározott – 123 nyelvből 9 szinte teljesen kihalt, 26-ot a megszűnés komolyan fenyeget, további 38 pedig veszélyeztetettnek minősül (*Winners... 2000*).

A Föld nyelvi és kulturális sokszínűségének megőrzése, valamint a nyelvek fejlődése szempontjából tehát az oktatási nyelvi jogok nem pusztán létfontosságúak, hanem egyben a legfontosabb nyelvi emberi jogok is. Erre vonatkozólag érdemes hosszabban utalni *Tove Skutnabb-Kangasnak* több munkájában is megfogalmazott okfejtésére (vö. *pl. 1998b*): Ha a gyermekeknek nem adatik meg a lehetőség a szülők nyelvénél teljes körű és olyan mérvű elsajátítására, hogy a szóban forgó nyelvet (legalább) úgy megtanulhassák, mint a felnőttek, akkor a szóban forgó nyelv nem fog fennmaradni. Normális esetben a szülők adják át nyelvüket gyermekeiknek. Ez részben úgy történik, hogy ők maguk használják a nyelvet a gyermekekkel való érintkezéseik során, részben pedig oly módon, hogy a saját nyelvükön történő oktatást választják gyermekeik számára. Emellett egyéb módokon is igyekeznek elérni, hogy a gyermekek az iskolában teljes körű kompetenciára tegyenek szert az adott nyelven. Ha egyre

több gyermek részesülhet hivatalos oktatásban, akkor a szervezettebb keretek közötti nyelvtanulás nagyobb részének, amely azelőtt a közösség feladata volt, túlnyomórészt az iskolában kell történnie. Amikor az iskola nem támogatja, hogy a szülők nemzedéke akadálytalanul adhassa át nyelvét a gyermekeknek, akkor ez egyik vagy mindkét szülő tudatos és önkéntes döntése lehet, miközben tudatában vannak az anyanyelvi folytonosság megszakításának a gyermekekre, a szülő-gyermek kapcsolatra és nem egyszer a nyelv jövőjére is kiható, hosszú távú következményeinek. Valójában azonban a legtöbb esetben feltehetően szó sem lehet tudatos, alternatívák közötti választásról, ami viszont már a nyelvi genocídium kérdését veti föl (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). A „kétnyelvű oktatás” voltaképpen a kisebbségi csoportok számára biztosíthat lehetőséget a többség hegemónisztikus, asszimilatív törekvéseivel szemben, melyeknek az a céljuk, hogy meggátolják a különböző nyelvek „beszivárgását” a társadalom intézményrendszerébe.

A világ nyelveinek drámai méreteket öltő pusztulása még inkább rá kell, hogy írnyítsa a jogalkotók figyelmét a nyelvi emberi jogok problematikájára, a kisebbségek anyanyelvére, a kétnyelvűségre, legfőképpen pedig az oktatás kérdésére. A kulturális és intézményi lingvicizmus<sup>5</sup> sok helyütt a nyelvek leépülését, elvesztését eredményezte, nyelvi genocídiumhoz vezetett. Mivel nyelvcserhelyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyoknak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik.

BARTHA CSILLA

A tanulmány az OTKA (F 023288) és az OSI IPF (BFEPR 9158) támogatásával készült

## IRODALOM

- BARTHA CSILLA (1993) *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA CSILLA (2000) „A kétnyelvűség fogalma: Tudománytörténeti vázlat.” In: BORBÉLY ANNA (ed) *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály.
- BORBÉLY ANNA (1996) *A magyarországi románok nyelvcserejének szociolingvisztikai vizsgálata*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)
- BRANSON, JAN & MILLER, DON (1997) „National sign languages and language policies.” In: WODAK
- & CORSON (ed) *Encyclopedia of Language and Education*. 1. köt. *Language Policy and Political issues in Education*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- CUMMINS, JIM (1997) Introduction. In: CUMMINS & CORSON (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. 5. köt. *Bilingual Education*. Dordrecht, Kluwer.
- CUMMINS, JIM (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In: *Working Papers on Bilingualism* No. 9.
- FERGUSON, CHARLES A. (1975) Diglossia. In: PAP MÁRIA & SZÉPE GYÖRGY (eds) *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat.

5 A lingvicizmus olyan ideológiák, struktúrák és gyakorlatok összességét jelenti, melyek legitimálják, megalóstitják és reprodukálják a hatalom és az (anyag) és egyéb, források egyenlőtlen elosztását a nyelv alapján meghatározott csoportok között (Skutnabb-Kangas 1992). Nem véletlenszerű a hangzásbeli hasonlóság a rasszizmus, etnicizmus és lingvicizmus fogalmi között. Az utóbbi nyelvi alapokra hivatkozva teremti meg a lehetőséget, valamint a kereteket a rasszizmusnak abból az ideológiából kiindulva, miszerint bizonyos etnikai csoportok, kultúrák, nyelvek uralkodásra, terjeszkedésre termettek, mert modernébbek, alkalmazkodóképesebbek, másokénál nagyobb lehetőségeik vannak a fejlődésre (vö. Skutnabb-Kangas 1997).



- GAL, SUSAN (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York/San Francisco/London, Academic Press.
- GAL, SUSAN (1996) Language shift. In: GOEBL, HANS (et alii) (eds) *i.m.*
- GARCÍA, OFELIA (1996) Bilingual education. In: COULMAS, FLORIAN (ed) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (eds) (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- GIBSON & SMALL & MASON (1997) Deaf bilingual bicultural education. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*
- GOEBL, HANS (et alii) (eds) (1996, 1997) *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary research/Manuel international des recherches contemporaines*. Vol. 1, 2. Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- GÖNCZ LAJOS (1995) A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: KASSAI ILONA (ed) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. élőnyelvi konferencia előadásai*. Budapest, az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- GÖNCZ LAJOS (1999) *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest-Újvidék. Osiris-Forum-MTA Kisebbségkutató Műhely.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Harvard UP.
- HAMERS, J. & BLANC, M. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge UP.
- HATTYÁR HELGA (2000) A sikertanítás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio*, No. 4.
- HOFFMANN, CHARLOTTE (1991) *An Introduction to Bilingualism*. London, Longman.
- JAROVINSZKIJ, A. (1991) *A gyermekkori kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*. Pécs. (Kandidátusi disszertáció.)
- JAROVINSZKIJ, A. (1994) Gyermekkori kétnyelvűség: hátrány vagy előny? *Regio*, No. 5.
- KONTRA MIKLÓS (1997) Kell-e félnünk a ,kétnyelvű oktatástól? *Korunk*, No. 1.
- KRAUSS, MICHAEL (1992) The World's Languages in Crisis. *Language*, No. 68.
- KROON, S. & VALLEN, T. (1997) Bilingual education for immigrant students in the Netherlands. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*
- LAMBERT, W. (1974) Culture and language as factors in learning and education. In: ABOUD, F. & MEADE, R. D. (eds) *Cultural Factors in Learning*. New York, Academic Press.
- LAMBERT, W. & TUCKER, G. (1972) *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, Newbury House.
- LAMBERT, W. (1978) Psychological approaches in bilingualism, translation and interpretation. In: GERVER, D. & SINAÏKO, H. W. (eds) *Language, Interpretation and Communication*. New York/London. Plenum Press.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1994) Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio*, No. 5.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1998) *Nyelvünkben – Otthon*. Dunaszerdahely, NAP Kiadó.
- LYOTARD, J-F (1993) A posztmodern állapot. In: HABERMAS & LYOTARD & RORTY *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég.
- NÁDOR ORSOLYA (1997) *Magyar nyelvpolitika és magyar nyelv-oktatás a Kárpát-medencében. (Modellek és tanulságok)*. Bp. (Kandidátusi értekezés.)
- PÉNTEK JÁNOS (1998) Gondolatok a magyar nyelv mai helyzetéről." *Magyar Nyelv*, No. 44.
- RÁTKAI ÁRPÁD (1997) A kisebbségi aktivitás új központja: Szeged. *Regio*, No. 8.
- ROMAINE, SUZANNE (1995) *Bilingualism*. 2. ed. Oxford, Blackwell. (Language in Society 13.)
- SIGUÁN, M. & MACKAY, W. (1986) *Education and bilingualism: prepared for the International Bureau of Education*. London/Paris, Kogan Page/UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1992) Nyelvi emberi jogok. *Korunk*, No. 5.
- SKUTNABB-KANGAS [SKUTNABB-KANGAS], T. (1997) *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány Könyvtára.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1998a) Oktatástügy és nyelv: Többnyelvi sokféleség vagy egynyelvi redukcionizmus? *Regio*, No. 9.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1998b) Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum*, No. 1.
- SZÉPE GYÖRGY (1998) Előszó. In: KONTRA M. & SÁLY N. (eds) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest, Osiris.
- VÁMOS ÁGNES (1993a) *A magyarországi kétnyelvű iskoláztatás története a kezdetektől 1945-ig*. Budapest. Kandidátusi értekezés.
- VÁMOS ÁGNES (1993b) Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Winners and Losers 2000. *UNESCO Courier*, 2000. április.

## A SIKETOKTATÁS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

A SIKETOKTATÁS KÉTSZÁZ ESZTENDEJE ALATT mindig vitatott kérdés volt, hogy melyik nyelv használatának fejlesztése legyen a fő cél: a jelnyelv vagy a hangzó nyelv, s ezzel párhuzamosan az is, hogy melyik legyen az oktatás során a közvetítő nyelv. Volt idő, amikor a jelnyelv játszott a domináns szerepet, később azonban a hangzó nyelv használatára helyezték a hangsúlyt az oktatásban, s születtek olyan megoldások is, melyek egy, a két nyelv ötvöztetésével létrehozott kód használatát szorgalmazták. A kérdés napjainkig sem dőlt el. A különböző módszerek mögött különböző megfontolások és célok húzódnak, melyek különbözőképpen viszonyulnak a siketséghez, a siketekhez, valamint a jelnyelvhez. Az eltérő célok, valamint a szemléleti különbségek eredményeképpen a módszerek alkalmazása, illetve eredményeinek értékelése napjainkban is viták tárgyát képezi.

### A siketek

A siketség állandó jelenség. A világon mindig és mindenütt éltek és élnek siketek: a Siketek Világszövetségének becslése szerint jelenleg mintegy 70 millióan (*Bergman 1994*). Csakúgy, mint a világ más tájain, Magyarországon is a lakosság körülbelül 10%-a halláskárosult. A Hallássérültek Országos Szövetsége (HOSZ, ma Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, SINOSZ) adatai szerint a Magyarországon élő egymillió hallássérültből 60 ezer a siketek és 300 ezer a súlyos fokú nagyothallók száma (*HOSZ 1993*). Mivel ez az adat a teljes népességre vonatkozik, magában foglalja az idős korban szerzett halláskárosodást és siketiséget is.

A siketiséget és a nagyothallást többféleképpen meg lehet határozni. Szurdopedagógiai szempontból, audiológiai meg határozva súlyos fokú nagyothallónak számít az, akinek a beszédfrekvenciák területén a hallásvesztése 60 és 90 dB között van mindkét fülén, és siketnek az, akinek átlagosan 80–90 dB-nél nagyobb a hallásvesztése ebben a tartományban (*Farkas és Csányi 1993*).

A siketiségről és az azzal kapcsolatos kérdésekről beszélve rendkívül fontos adatnak számít az, hogy a siketek 90%-a halló családban születik, és csupán 10%-uk jön siket

---

1 A szurdopedagógia a siketek és nagyothallók oktatásával foglalkozó szakpedagógiai ág. A szóösszetétel első tagja a latin eredetű *surdus* [siket] szóból ered.

szülők siket gyermekeként a világra. A két különböző családtípusban nevelkedő siket gyermekek helyzete több szempontból is eltérést mutat. A halló család életében gyakran nagy megrázkódtatást jelent a siket gyermek születése, vagy ha a halló gyermek elveszíti a hallását. A szülők ilyen esetben tragikusnak, kilátástalannak ítélik gyermekük helyzetét. Ezzel szemben a siket család számára nem jelent megrázkódtatást, ha gyermekük siket; nem tragédiaként tekintenek állapotára, hanem tisztában vannak azzal, hogy gyermekük teljes életet élhet hallásvesztése ellenére (*Bergman 1994*). A két különböző családtípusban élő siket gyermekek nyelvelsajátításának üteme és módja között is jelentős különbség mutatkozik. A siket szülők egymás között és gyermekükkel a jelnyelvet használják, ennél fogva siket gyermekük a nyelvelsajátítás korai, érzékeny periódusában<sup>2</sup> természetes körülmények között, természetes módon sajátít el egy nyelvet: a szülei által használt jelnyelvet. Nyelvelsajátításuk, nyelvi, kommunikatív képességeik fejlődése ily módon azonos ütemben zajlik a halló családban nevelkedő halló társaikkal. A hallók és a siketek nyelvelsajátítása között ebben a helyzetben csupán a nyelv típusában van különbség: míg a hallók egy akusztikus csatornán át terjedő nyelvet sajátítanak el, addig siket társaik egy vizuális csatornán át közvetített nyelvet. Ugyanez vonatkozik a siket szülők halló gyermekeire is, akik első nyelvként szintén a szülei által használt jelnyelvet sajátítják el. Ezzel szemben a halló szülők nem rendelkeznek egy, a gyermek számára hozzáférhető nyelv ismeretével, így az ő nyelvhasználatuk nem biztosít megfelelő inputot a siket gyermek nyelvelsajátításához. Ennek következtében a halló családban nevelkedő siket gyermekek a nyelvelsajátítás érzékeny szakaszában természetes körülmények között, a családban nem tudnak elsajátítani egy nyelvet. Ebből adódóan ezeknek a gyerekeknek nyelvi és kommunikatív kompetenciája, külső segítség hiányában, nem fejlődik megfelelő ütemben. Nekik gyakran a szervezett szurdopedagógiai foglalkozások során adódik lehetőségük egy nyelv elsajátítására, illetve megtanulására. Ez nagyon gyakran a többségi hangzó nyelv, melynek csak vizuális jegyei érzékelhetőek számukra, azaz a szájról olvasás segítségével, valamint a nyelv írott formáján keresztül férnek hozzá. Néhány állam, például a skandináv államok (Svédország, Dánia) oktatási rendszerében azonban lehetőség nyílik a halló családban élő siket gyerekek számára a jelnyelvhez való hozzáféréshez is, már kora gyerekkorban.

## A siketek jelnyelve

A siket közösségek által használt jelnyelvekkel kapcsolatosan a mai napig számos tévhit él a hallókban. Leggyakrabban a következő hárommal lehet találkozni: 1) a világ minden pontján a siketek ugyanazt a jelnyelvet használják, azaz a jelnyelv egyetemes, univerzális nyelv; 2) a jelnyelvek szoros összefüggést mutatnak a pantomimmel; 3) a jelnyelvek a különböző hangzó nyelvek jeleit vagy jellel kísért formái, önálló grammatikai szabályok nélkül, mintegy követve egy-egy hangzó nyelv minden

<sup>2</sup> A nyelvelsajátítás érzékeny periódusa az az időszak a gyermek fejlődésében, amikor a gyermek feltételezhetően legkönnyebben képes nyelveket elsajátítani (*lásd Crystal 1998; Bartha 1999*).

jellegzetességét. Az 1960-as években meginduló, a jelnyelvekre irányuló leíró grammatikai vizsgálatok kimutatták, hogy *a jelnyelvek a környezetükben használt hangzó nyelvektől független, konvencionális jelekből szerveződő, sajátos, jelnyelvenként eltérő szabályok által működtetett önálló természetes rendszerek* (vö. Bergman 1994; Bos 1994; Grosjean 1982; Woll & Kyle 1994). Ezeket a nyelveket, csakúgy, mint a hangzó nyelveket a nyelvhasználók nem újra és újra kifejlesztik, hanem elsajátítják, illetve megtanulják (Bergman 1994; Bos 1994).

## Egy nyelvi és kulturális kisebbség – kétnyelvűség és kétkultúrájúság

A siketek, bár egy-egy országon belül szétszórva élnek, igényt tartanak rá, hogy közösséget alkossanak, segítve, támogatva egymást. Saját közösségükön belül a mindennapi kommunikáció nyelve természetesen a jelnyelv, ezt használják egymás között, e nyelven beszélnek meg mindennapi gondolataikat, örömeiket. A többségi társadalom tagjaival való érintkezés során a siketek ezt a nyelvet nem tudják használni, ezért velük a mindennapokban a többségi nyelv hangzó és/vagy írott formájának segítségével kommunikálnak. Rendelkezésre áll a siketek számára egy harmadik kommunikációs eszköz, amely azonban nem tekinthető természetes nyelvnek: ez a jellel kísért hangzó nyelv (például a jellel kísért vagy jelelt magyar), amely a hangzó nyelvnek jelekkel történő megjelenítése. Ez az úgynevezett kontaktkód mindig az adott hangzó nyelv grammatikáját követi, s csak az alapvető kommunikációs nehézségek leküzdésére szolgál.

Mivel a siketek nem elkülönülve élnek a hallóktól, nap mint nap használják mindkét nyelvet, esetenként a kontaktkódot is. A siketek egyes nyelveken mutatott képességei, készségei természetesen nem azonosak, s a körülmények függvényében egyenként változik, hogy ki melyik nyelvet használja gyakrabban, könnyebben, nagyobb biztonsággal. Ha eltekintünk az egyes nyelveken mutatott kompetenciák mérlegelésétől, s funkcionális oldalról közelítünk a két nyelv rendszeres használatának jelenségéhez, akkor a siketek kétnyelvűeknek tekintendők. A funkcionális meghatározás ugyanis a következőképpen definiálja a kétnyelvűt: „kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szocio-kulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (Bartha 1999). A siketek kétnyelvűsége természetesen több ponton eltér a hallókéttől; Grosjean (1992) ezeket az eltéréseket a következőkben foglalja össze (lásd még Bartha 1999):

- a számukra legtermészetesebb kommunikációs formát, a jelnyelvet sokszor csak az iskolában sajátítják el;
- hallásuk károsodott volta miatt a siketek jelnyelvüket természetesen hosszú időn át megőrzik;
- egy-egy országon belül nem koncentrálnak egy bizonyos területre;
- különbségek nyilvánulnak meg bizonyos nyelvi tudásukkal kapcsolatos kompetenciájukban (elképzeltető például, hogy rosszul artikulálnak, bizonyos gramma-

tikai formák között élőszóban nem tesznek különbséget, illetve előfordulhat, hogy a többségi nyelvet csak írott formájában képesek használni);

- a nyelvtudás és a nyelvhasználat változatos mintái jellemzik őket;
- nem ismerik el őket kétnyelvűeknek.

A siketek közössége nemcsak egy saját nyelvvel, hanem egy önálló kultúrával is rendelkezik, mely bizonyos tekintetben fedi a többségi halló társadalom kultúráját, bizonyos tekintetben azonban eltér attól. A közösség tagjai pedig mind a siket, mind a többségi halló kultúra értékeiben részesülnek. Ebben az értelemben a siketek nemcsak kétnyelvűek, hanem kétkultúrájúak is (*Grosjean 1992*), s közösségeik *nyelvi és kulturális kisebbséget* képeznek minden társadalomban.

A kétnyelvű és kétkultúrájú siket kisebbségi közösségek összetétele, tagjai származásának szempontjából, más (nemzeti, etnikai) kisebbségekéhez képest különleges jegyeket mutat, melynek alapja, hogy a siketség nagyon gyakran egygenerációs jelenség (*Nash 1987*). Nemzedékről nemzedékre más-más családból származó emberek válnak a közösség tagjává. A siketek az egymást követő generációkban nem ugyanaból a körből kerülnek ki, nem a közösségen belül születik a következő siket nemzedék, hanem 90%-uk „kívülről” érkezik. Ez azt is jelenti, hogy a nyelvátadás a legtöbb esetben nem a családban, vagy túlnyomórészt nem a családban történik. A siketség egygenerációs voltahoz kapcsolódik egy másik nagyon fontos jelenség: hogy mindig születnek siketek, mindig lesz egy újabb generáció. Ebből pedig következik, hogy a siket kisebbségi közösségekben nem megy végbe a többségi társadalomba való teljes asszimiláció. Mindezek miatt, valamint a siketség természetéből adódóan, illetve a szocio-kulturális igények miatt egyik nyelv irányába sem zajlik le a nyelvcsere. A jelnyelvre mindig szüksége van a közösségnek, hiszen a mindenkori siket közösség tagjai számára ez az egyetlen nyelv sajátítható el könnyen, nehézségek nélkül, természetes módon, s ez a legkönnyebben hozzáférhető számukra. És mivel a siketség állandó jelenség, mindig is szükség lesz a jelnyelvekre – a világon mindenütt. Egyúttal, mivel siketek közösségei a halló többségi társadalomba ágyazva élnek, a siket emberek mindennapi érintkezéseik során mindig rákényszerülnek az adott országban használatos hangzó nyelv/nyelvek használatára is.

A siketek közössége nem csupán olyan emberekből áll, akik nem hallanak, a közösség tagjává válhat halló személy is: például a siket szülők halló gyermekei, akiből kiváló jeltolmács válhat, a siket gyermekek szülei, illetve mindazok, akik föl vállalják a közösség értékrendjét, kultúráját, s megtanulják a közösség által használt jelnyelvet. Társadalmi, szociolingvisztikai értelemben ők is siketek, annak ellenére, hogy hallásuk ép, s hogy az audiológiai meghatározás szerint nem sorolhatók a siketek közé.

## A siketség és a jelnyelv lehetséges megközelítései

A siketségnek általában két lehetséges megközelítésmódja létezik. Mindkettőnek fontos következményei vannak a siketek mindennapi életére és többek között a siketoktatás elméleti hátterére és gyakorlatára. Az egyik lehetséges megközelítési mód a *patológiai szemlélet*, amely a siketséget hiánynak tekinti. Ennek értelmében a siketség nem más,

mint a hallás hiánya, amelynek az egyénre nézve negatív hatásai vannak, s ezeket az egyénnek le kell küzdenie. A másik lehetséges megközelítésmód az *antropológiai szemlélet*, amely a siketséget adottnak veszi, s nem annak negatív hiányjegyeit hangsúlyozza, hanem igyekszik annak értékes sajátosságait feltárni, fejleszteni, azokra építeni (vö. *Muzsnai 1999*).

Egy bármely közösség által használt nyelvvel (s így a jelnyelvekkel) kapcsolatosan, nyelvpolitikai, oktatáspolitikai szempontból három megközelítési mód létezik: a nyelv mint probléma, a nyelv mint jog, illetve a nyelv mint eszköz. A *nyelv mint probléma* szemlélet „a nyelvi különbségeket a társadalmi, a gazdasági és az oktatási hátrányokat determináló tényezőkként kezeli, s ez a megközelítésmód a kisebbségi nyelvek, illetve azok beszélőinek leértékelését vonja maga után, egyúttal pedig a domináns nyelvű közösség előnyben részesítését is” (*Nover 1996*). A *nyelv mint jog* „reakció a problémával szemben; a közösségi nyelven történő megnyilvánulást természetes emberi, morális és törvényes jogként elemzi; az uralkodó szemlélettel kapcsolatos konfliktusok gyakran bírósági eljárások tárgyává válnak”. A *nyelv mint erőforrás* pedig a következőt jelenti: „A nyelvi különbségeket, melyek magukban foglalják a nyelvváltozatokat és az ezeknek megfelelő közösségeket, erőforrásnak tekinti, és ezt külsőleg és belsőleg egyaránt kifejezésre juttatja.” (*uo.*)

A siketségnek és a jelnyelvnek a helyzetét erősen meghatározza, hogy a fent említett szemléletmódok közül melyek érvényesülnek egy adott társadalomban, s természetesen kihat arra, hogy milyen módszerek, elvek érvényesülnek az oktatásban. Ha a siketoktatás területén a patológiai szemlélet uralkodik, akkor a jelnyelv problémaként jelenik meg, amennyiben viszont az antropológiai szemléletre épít az oktatás, a jelnyelv értékes eszközzé válik, melynek használata a siketek nyelvi emberi joga. S éppen mivel egy *állandóan jelenlévő nyelvi, kulturális kisebbségről* van szó, rendkívül fontos, hogy melyik szemléletmódot, elvet vallja egy társadalom, illetve egy uralkodó szurdopedagógiai irányzat.

## Siketoktatás régen és ma: jelnyelv vagy nemzeti nyelv

A siket gyerekek oktatásának kérdése körülbelül kétszáz éve vált fontossá. A 18. század végén egy francia abbé, Charles-Michel de Lepée Párizsban létrehozott egy iskolát siket gyerekek számára. De Lepée az oktatás nyelvét a jelnyelvben határozta meg, és az oktatás folyamán soha nem tért át a hangzó nyelven történő kommunikációra, ugyanakkor speciális módszerével tanította diákjainak a francia nyelvet. Módszere alapja a siketek természetes nyelvének (ebben az esetben a francia jelnyelvnek) az úgynevezett „rendszeres jelek”-től való megkülönböztetése volt. Az utóbbiak a grammatikai funkciók explicitté tételére voltak alkalmasak, s ezek használata lehetővé tette a diákok számára, hogy a francia nyelvet is elsajátítsák, ám a hangzó nyelv sohasem lépett a jelnyelv helyébe az oktatás nyelveként (*Vasák 1996*).

Ez a jelnyelvre épülő, úgynevezett *manuális módszer* az antropológiai szemléleten nyugszik, a jelnyelvet erőforrásnak, fontos eszköznnek tekinti, melynek használatával lehetőség nyílik a sikerek tanítására. Éppen ezért a gyerekek e módszer használata mellett könnyen juthatnak megfelelő ismeretanyaghoz, tanulásuk üteme tehát biztosítva van.

A francia abbé módszereit nemcsak Franciaország siketiskoláiban alkalmazták, hanem tovaterjedt egész Európában, s így például Angliában és Olaszországban is a jelnyelven történő oktatás honosodott meg a siketek számára létesült intézményekben (Markides 1997). Amerikában Edward Minor Gallaudet, egy siket asszony gyermeke, és Laurent Clerc épített ki a siketek számára iskolahálózatot. „Edward Minor Gallaudet úgy vélte, hogy a siketoktatás pótolhatatlan eszköze a jelnyelv, s a beszéd és a beszédértés pedig értékes kiegészítő eszközök, amennyiben elsajátíthatók.” (Lane 1997)

A de'Lepée által kidolgozott manuális módszer eljutott Bécsbe is. II. József egy franciaországi útja során találkozott de'Lepée módszerével, s ezt követően 1797-ben meg is alakult a bécsi siketintézet, melyet 1799-ben látogatott meg Cházár András, Gömör megye táblabírája. Cházár meghonosította ezt a jelnyelven alapuló, a jelnyelv közvetítésével zajló oktatási módszert Magyarországon, s 1802-ben Vácott megnyitották az adományok segítségével a siketek számára létrehozott első tanintézetet (Vasák 1996).

De'Lepée manuális módszerének gyors elterjedését követően a 19. század közepén egy új, rivális irányzat kezdett kialakulni Európa szerte: az úgynevezett *orális módszer*. Az orális módszer a hangzó nyelv hangzó és írott formáját használja az instrukció nyelveként, fő célja pedig a hangzó nyelv elsajátíttatása a siket gyerekekkel. A cél elérése érdekében e módszer a jelnyelvet kizárja az oktatási folyamatból. Ebben a keretben a jelnyelv tehát problémának minősül. Az új módszer terjedésével párhuzamosan egyre több, a manuális módszert alkalmazó intézet működését, munkáját tanulmányozták közelebbről, s ezek több szempontból elégtelennek bizonyultak, főleg azért, mert ezek az intézmények nem kimondottan iskolák voltak, hanem gyakran az egyház által fenntartott intézetek, melyekben sokszor nem képezett pedagógusok dolgoztak (Markides 1997).

Az orális módszer egyre gyorsabban terjedt, egyre népszerűbbé vált, s a módszer térhódításának gyors lefolyását nagyban elősegítette a halló tanárok részvételével zajló Siketek Második Nemzetközi Kongresszusa, melyet 1880-ban tartottak Milánóban, s amelyen a résztvevők a következő határozatot fogadták el:

„A Kongresszus, figyelembe véve a beszéd kétségbevonhatatlan magasabb rendű voltát a jelekkel szemben, a siketnémáknak<sup>3</sup> a társadalomba való visszaállítása terén, valamint a teljesebb nyelvtudás biztosítása érdekében, *kijelenti*, hogy a jelekkel szemben az orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni az instrukció nyelveként a siketek és a némák oktatásában.

A Kongresszus, figyelembe véve, hogy a beszéd és a jelek szimultán használata azzal a hátrányos következménnyel jár, hogy rontja a beszédet, a szájról olvasást és a gondolatok pontosságát, *kijelenti*, hogy a tisztán orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni.” (Idézi: Markides 1997; Lane 1997; Nover 1996.)

Ugyanezen a kongresszuson a fentiekén kívül határozatot hoztak arra nézve, hogy a beszélni képes siketek számára kidolgozott orális módszernek a lehető legjobban

<sup>3</sup> A siketnéma kifejezést ma már nem használja a szurdopedagógia. A siketség ugyanis – a ritka kivételektől eltekintve – nem jár együtt a beszédképtelenséggel, hiszen a siketek hangképző szervei (ritka kivétellel) épek.

kellene hasonlítani a hallók tanulási módszeréhez; ebből adódóan pedig az úgynevezett intuitív módszert alkalmazták, mely a beszéden és az íráson alapul, mely a tárgyak és tények felmutatását kíséri (*Nover 1996*). A kongresszus résztvevőinek többsége kitörő lelkesedéssel fogadta az eredményt, ugyanakkor az amerikai követek lehangoltak voltak (*Markides 1997*).

A kongresszus után Európában rendkívül hamar átálltak az intézmények az új módszerre. Magyarországon már a váci iskola indulásakor sem a hamisítatlan de'Lepée-féle módszert alkalmazták, s még a milánói kongresszus határozathozatala előtt, 1873-ban bevezették az orális módszert. Az intézet egyik igazgatója 1892-ben már a módszer teljes győzelméről, a jelnyelv teljes háttérbe szorításáról számol be (*Vasák 1996*). A módszer a 19. század közepétől a mai napig sok helyen – így Magyarországon is – a szurdopedagógia vezető irányzata.

A 20. század közepén egy harmadik siketoktatási irányzat is született: a *totális kommunikáció*. A totális kommunikáció elvei szerint az oktatásban az alkalmazott nyelv vagy kód kiválasztásának minden pillanatban a gyermek igényeihez kell alkalmazkodnia. Ha a helyzet és a gyermek úgy kívánja, akkor ez a beszélt nyelv, de lehet az írott nyelv is, a jellel kísért hangzó nyelv, az ujjábécé vagy a jelnyelv (*Evans 1997; Bahan 1989*). A módszer kisebb csoportokban történő alkalmazása is nehézségekbe ütközik, ha figyelembe vesszük, hogy a gyerekek nyelvi kompetenciája, valamint értelmi fejlettsége milyen különbségeket mutathat, s így a tanítás folyamata milyen feladatot ró a pedagógusra. A jelelt nyelvek, az úgynevezett kontaktkódok használata pedig különösen problematikus, hiszen ezek nem önálló nyelvi rendszerek.

Az 1960-as évektől kezdődött meg a jelnyelvek nyelvészeti vizsgálata és pontos grammatikai leírása, s annak felismerése (és néhol annak hivatalos elismerése is), hogy a jelnyelvek önálló természetes emberi nyelvek. Ezt követően kezdett kibontakozni a kétnyelvű siketoktatás módszere, mely figyelembe veszi, hogy a siketek kétnyelvűek, hogy a mindennapi kommunikációs folyamatokban két nyelv használatára van szükségük, s hogy a számukra legkönnyebben hozzáférhető nyelv a jelnyelv. Ily módon a kétnyelvű siketoktatásban a jelnyelv az oktatás egyik nyelveként szolgál, s azonos státusszal rendelkezik a hangzó nyelv is, mely az oktatás másik nyelve. Ez a módszer a többségi nyelv írott formájának megtanulásán, illetve használatának szorgalmazásán túl biztosítja a beszéd megtanulását és használatát is, amennyiben az lehetséges.

## A jelenlegi magyarországi szurdopedagógiai gyakorlat: az orális módszer

Orális módszernek nevezzük azt a szurdopedagógiai eljárást, módszert, mely kizárólag a hangzó nyelvet használja közvetítő csatornaként az oktatás során. Mivel a siketek hallásuk károsodott voltából adódóan nem férnek hozzá az akusztikus ingerekhez, a módszer egyik rendkívül fontos eleme a szájról olvasás képességének fejlesztése, ezen kívül jelentős szerepet játszik még a (maradvány)hallás fejlesztése, valamint a kommunikáció vizuálisan észlelhető elemeinek felhasználása (*Csányi 1993*). „Az orá-



lis eljárás legfőbb célja, hogy alkalmassá tegye a hallássérülteket a nyelv és a beszéd minél magasabb szintű elsajátítására, és így arra, hogy önerejükből, más segítsége nélkül is képesek legyenek halló embertársaikkal a közvetlen gondolatcserére, kommunikációra, az önálló olvasásra és írásbeli kifejezésre.” Más megfogalmazásban a cél „az anyanyelvi hangos beszédben történő kifejezés és a beszéd megértésének kialakítása, fejlesztése” (uo.).

A siket gyerekek korai fejlesztésében alkalmazott eljárások már a fent megfogalmazott célt szolgálják, s kizárólag az auditív-orális csatorna használatát részesítik előnyben. A fejlesztő munka során a jelek alkalmazása rivalizáló ingersorozatként jelenne meg a szájról olvasás mellett, s nehezítené a hallásnevelést is, így ezek használatát mellőzik. A manuális jelek alkalmazását a magyarországi szurdopedagógia indokoltnak tartja fontolóra venni diszfáziás<sup>4</sup> gyerekek tanítása esetéi, illetve „minden olyan helyzetben, amikor a hangos beszéd értelmezése kevésbé jó eredményekkel kecsegtet (pl. előadás egy teremben, ahol a távolság, a beszélő szájról olvasási képe, a mondani-való bonyolultsága akadályokat jelenthet, vagy a már említett járulékos beszéd-nyelv tanulási zavart mutató gyermekek tanítása), és természetes igény a súlyosfokú hallássérültek egymás közötti érintkezése során.” A nem különleges esetekben a szurdopedagógia álláspontja azonban egyértelmű: „Jelenleg Magyarországon az éppértelmű és járulékos, ún. neurogén tanulási zavarban (diszfáziában) nem szenvedő gyermekek számára a minél korábban megkezdett auditív-orális, naturális fejlesztést tartjuk a legkedvezőbbnek”. A naturális eljárás azt jelenti, hogy a korai fejlesztés során a közvetítendő nyelvi ismeretek nincsenek előre meghatározva, hanem a spontán nyelvhasználat, a természetes kommunikáció mentén formálódnak. Ennek az eljárásnak a bevezetését az az igény szülte, hogy a siket gyerekek beszédfejlődése a halló gyerekek beszédfejlődési szakaszait kövesse (Csányi 1993) – az inputhoz való korlátozott hozzáférés ellenére.

A cél tehát nem más, mint a beszélt nyelv elsajátítása és használata: a beszédértés, többnyire a szájról olvasás segítségével történő megtanulása, a beszédképzés megtanulása, valamint az írott nyelv elsajátítása. Ennek eszköze a magyar nyelv beszélt és írott formájának kizárólagos alkalmazása az oktatásban, s a rivalizáló ingersorozatként meghatározott jelnyelvi jelek használatának kiiktatása az oktatási-fejlesztési folyamatból.

Egy nyelv iskolai megtanulása nem könnyű egy olyan gyermek számára, aki a szervezett oktatásba való bekerülése előtt spontán módon, a családi környezetben nem sajátított el egyetlen nyelvet sem. Ez különös nehézséget jelent abban az esetben, ha a megtanulandó nyelvhez a gyermek nem, vagy csak erősen korlátozott mértékben tud hozzáférni, mivel az adott csatornán közvetített (jelen esetben az akusztikus) jelek

<sup>4</sup> A diszfázia vagy afázia a nyelvi produkció és/vagy beszédmegértés agyi károsodás okozta zavarait jelenti. Bár a diszfázián vagy afázián belül akár a sérülések, akár a tünetek alapján nagyon nehéz típusokat megállapítani, mégis el szoktak különíteni két fő típust. Az egyik a Broca- (vagy motoros) afázia, melyet lelassult, akadozó, nehézkes beszéd jellemez. Ebben az esetben a mindennapi beszédmegértés viszonylag jó. A másik a Wernike- (vagy szenzoros) afázia, mely esetben a beszéd folyamatos, ám a szavak kiválasztása nehézségekbe ütközik, s a beszédértés általában sérült. E két típus együttes megjelenését nevezik globális afáziának. E típusok előfordulásánál gyakoribbak a nem kategorizálható esetek (lásd Crystal 1999).

nem érzékelhetőek számára. Az orális módszerrel dolgozó iskolákban a siket gyerekek 90%-ára ez a nehéz feladat hárul. Ők azok, akik halló családban születnek, s a családban használt nyelvhez nem képesek hozzáférni, s így azt nem is tudják elsajátítani, ennek következtében nem megfelelő ütemben s csak korlátozott mértékben fejlődhet grammatikai és kommunikatív kompetenciájuk. E nyelvi képességek hiányában a második nyelv, a hangzó magyar nyelv elsajátítása rendkívül nehéz feladat, s nem is jár nagy sikerrel. Mivel a tanítás nyelve a magyar, a siket gyermeknek az ismeretanyaghoz való hozzáférése szintén korlátozott, mely azt eredményezi, hogy a gyerekek kevesebb ismeretre tesznek szert, mint halló társaik, így továbbtanulási lehetőségeik erősen korlátozottak.

Nehézséget okoz a siket gyermekek számára a szájról olvasás képességének fejlesztése és használata is. *Charrow és Wilbur (1989)* a nehézségeket az angol nyelv szájról olvasásával kapcsolatban a következőképpen összegzi (az angol példa behelyettesíthető a magyarral): „Nincs rá bizonyíték, hogy a siket gyerekek bármennyivel is tehetségesebbek lennének a szájról olvasásban, mint a halló gyerekek. Továbbá a legjobb szájról olvasó is csupán 40%-át képes »olvasni« annak, amit a beszélő mond; a fennmaradó részt az angol nyelvről alkotott tapasztalataik és tudásuk alapján egészítik ki, ha tudják. Másodsorban, lehetetlen az angol nyelvet szájról olvasni (...) anélkül, hogy valaki előzőleg ismerné a struktúráját (...)” (*Uo.*) A beszéddel járó vizuálisan érzékelhető ingerek nem nyújtanak elég támpontot a beszédtanuláshoz, hiszen például a hangok zöngés vagy zöngétlen volta semmiképpen nem olvasható le az ajakmozgásról, így bizonyos hangok megkülönböztetése a szájról olvasás segítségével lehetetlen. Csupán az artikulációs képre hagyatkozva túl sok információ vész el. Ezek a szájról olvasást kísérő jelenségek magyarázhatják a siket gyerekek hangzónyelv-használatának jellegzetességeit: például az agrammatikus, nem standard mondatok szerkesztését. Így tehát az alacsony szintű nyelvi és kommunikatív kompetencia és az oktatásban alkalmazott módszerek egyaránt nehezítik a siket gyermek számára a többségi nyelv megtanulását.

Ezzel szemben kutatási eredmények bizonyítják, hogy azok a gyerekek, akik siket családban születtek, s kora gyermekkorukban sikeresen elsajátították szüleiktől a jelnyelvet, s így lehetőségük nyílt, halló társaikhoz hasonlóan, a grammatikai és kommunikatív kompetencia megfelelő ütemű és szintű kialakítására, ezen ismereteikre támaszkodva könnyebben sajátítják el a többségi nyelvet. Összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy a siket családban született siket gyerekek az intellektuális és a szociális teljesítmény szempontjából jobb eredményeket érnek el a halló családban nevelkedő társaiknál, s csupán a beszédképesség és a performancia területén mutatnak gyengébb teljesítményt, ám ez a különbség nem szignifikáns (*vö. Meadow 1968*). A siket szülők siket gyermekei tehát könnyebben hozzáférnek a hangzó nyelven közvetített ismeretanyaghoz is, s így sikeresebbek az iskolában. A korai jelnyelv-elsajátítás és a jelnyelv iskolai használata nagymértékben elősegítené a siketek fejlődését, tanulását, valamint a hangzó nyelv elsajátítását is. A jelnyelv tehát fontos eszközként szolgálhatna a siketoktatásban.

E kutatási eredmények ellenére a mai magyarországi szurdopedagógiai gyakorlatban nincs helye a jelnyelvnek sem a korai fejlesztésben, sem a későbbi iskolai tanulmányok során, sem az oktatás nyelveként, sem önálló tantárgyként. A jelnyelvre nem építenek a korai fejlesztés során, így a fő cél, a magyar nyelv hangzó illetve írott formájának későbbi megtanulása nehéz marad, hiszen a gyerekek nem támaszkodhatnak egy birtokukban lévő nyelv ismeretére.

Az orális módszer közvetlen célja, a többségi nyelv minél tökéletesebb használatának elsajátíttatása mögött egy másik cél húzódik: a siketek integrációja a halló többségi társadalomba. Az iskola tehát segítséget kíván nyújtani ahhoz, hogy a siketek beilleszkedjenek a hallók társadalmába, s hogy érvényesülni tudjanak a mindennapi életben, hogy a hallókkal az általuk használt nyelven tudjanak a mindennapokban kommunikálni.

Az iskolai oktatás az integráció célját szegregált oktatási módszerrel kívánja megvalósítani: a siket gyerekeket többnyire halló társaiktól elkülönítve, csak siketekből és nagyothallókból álló osztályokban foglalkoztatja, s e homogén, jelelni tudó gyerekekből álló csoportokban a nehezen hozzáférhető többségi nyelven tanít mindent. Ez a módszer így a felcserélő (szubtraktív), s nem a hozzáadó (additív) kétnyelvűség<sup>5</sup> kialakulásának kedvez.

Az integrációval kapcsolatosan fontos még megjegyezni, hogy ennek elérése érdekében csupán maguknak a siketeknek kell fáradozniuk, miközben a hallók a siketekre és a jelnyelvekre vonatkozó legalapvetőbb ismeretekkel sem rendelkeznek. Ezek az ismeretek egyszerűen nincsenek biztosítva a hallók számára.

Az orális módszert előnyben részesítő siketoktatási elvek szerint a jelnyelv használata nehezíti a magyar nyelv megtanulását, ezen keresztül pedig az integráció folyamatát. E meggyőződés mögött a patológiai szemlélet húzódik: a siketség hiány, deficit, a „normális”-tól való eltérés, melyet korrigálni és palástolni kell. Így a szurdopedagógia feladata a „normális”-hoz való közelítés. E szemlélet és az ebből fakadó oktatási gyakorlat nyomán a siket személy maga is deficitként határozza meg állapotát, amely megkülönbözteti őt a „normális”-tól (*Muzsnai 1999*). Ennek a belsővé tett szemléletnek súlyos következményei lehetnek a siket gyerekek személyiségfejlődésére.

Mi az, ami a siketséghez kapcsolódó jelnyelvvvel szemben ekkora ellenállást vált ki a társadalom és az oktatás terén egyaránt? Mi húzódik a patológiai szemlélet mögött? A szurdopedagógia által tett erőfeszítések a „normális”-hoz való közelítésért, az esetleges sokk, melyet a halló szülők élnek át, mikor kiderül, hogy gyermekük siket, a hétköznapi emberek sajnálata, bizalmatlansága vagy esetleges (szerencsére nem túlsá-

5 A felcserélő (szubtraktív), illetve a hozzáadó (additív) kétnyelvűséget a nyelvsajátítás szocio-kulturális közege, az adott nyelvek és nyelvközösségek támogatottságának alapján szokás megkülönböztetni. A felcserélő helyzetekben a két nyelv és a két kultúra megítélése nem egyforma, a kisebbségi nyelv státusza alacsonyabb, mint a többségi nyelvé, s nem élvez támogatottságot, így használata háttérbe szorul. Ez a kétnyelvűségi helyzet káros hatást gyakorolhat a gyermek értelmi fejlődésére. A hozzáadó (additív) kétnyelvű helyzetet az jellemzi, hogy a társadalom mindkét adott nyelvet és kultúrát egyformán értékeli, mindkét nyelv használatát, elsajátítását támogatja, ily módon a második nyelv nem szorítja ki az elsőt, hanem mindkét nyelv használata párhuzamosan fejlődik. Ez a kétnyelvűségi helyzet pozitívan hat a gyermek kognitív fejlődésére (lásd *Bartha 1999; Göncz 1999*).

gosan gyakori) ellenségessége a siketiséggel, ezen keresztül pedig a jelnyelvhasználattal kapcsolatban két jelenségben gyökerezik. Az egyik a stigmatizáció. *Coleman (1997)* szerint bárki válhat stigmatizálttá, sőt valamilyen mértékben mindenki megtapasztalja a stigmatizáltság élményét, hiszen különböző közösségekben más-más tulajdonságok részesülnek előnyben, és válnak nemkívánatossá. Vannak azonban olyan tulajdonságok, melyek állandóan megmaradnak, s melyekhez éppen ezért állandó stigma kapcsolódik. A stigmatizáció kialakulásának hátterében az emberek, az emberi tulajdonságok állandó összehasonlítása, az úgynevezett „normálshoz” való viszonyítása, valamint a furcsa, új dolgoktól, jelenségektől, emberektől való idegenkedés húzódik, ez pedig összekapcsolódik a váratlantól való félelemmel. A stigmatizáció során a megbélyegző nem vesz tudomást az emberek közötti hasonlóságok nagy mértékéről, hanem az elenyésző számú, ám jelentősnek vélt különbség(ek)re fekteti a hangsúlyt. Emellett a stigmatizálás, mint a sztereotipizálás egy negatív formája, neutralizálja a stigmatizált személy, jelenség, tulajdonság pozitívumait. Társadalmi szempontból vizsgálva tehát a kérdést: a stigmatizáció igazi okát a stigmatizáló személyében találjuk, s nem a stigmatizáltéban. A stigmatizálóéban, aki gyakran szinte elvárja a megbélyegzett embertől, hogy gyámoltalannak, elesettnek, sajnálatra méltónak, segítség-re szorulóknak mutassa magát olyan esetekben is, amikor nem az (*Coleman 1997*).

A mentálisan vagy fizikailag fogyatékos, illetve a beteg emberek gyakran válnak a negatív sztereotipizálás, a stigmatizáció célpontjaivá. A siketség, s ezzel együtt a siket személy megbélyegzése is a fent bemutatott mechanizmusokkal magyarázható, hiszen társadalmunkban a siketség egy olyan nem vágyott tulajdonság, amelyet gyakran felnagyítunk, minden más személyiségjegyre elé helyezünk, neutralizálva egy egyén (a siket személy saját) vagy egy közösség (a siketek közösségének) pozitív tulajdonságait, jegyeit, eszközeit. Pedig egy ilyen pozitív, értékes, a kommunikáció adekvát eszközeként szolgáló jegye a siket közösségeknek a jelnyelv használata. A megbélyegzés odáig vezethet, hogy egy adott (a társadalomban általában nem kívánt/irigylet) tulajdonsággal rendelkező csoport tagjainak, a siket embereknek érzelmi alapú, negatív sztereotípiákon alapuló (patológiai) megítélése miatt ennek a csoportnak sok tagja hátráltatva van a nyelvsajátítás folyamatában, mely azt eredményezheti, hogy grammatikai és kommunikatív kompetenciája, intellektuális képességei, illetve érzelmei nem fejlődnek a kellő ütemben. Ez a későbbiekben gyengébb tanulási és munkateljesítményhez, alacsonyabb társadalmi státuszhoz vezethet, mely ismét stigmatizáció célpontjává teszi a már megbélyegzetteket. Társadalmunk tagjainak érzelmi viszonyulása a siketséghez tehát (ha több áttételen keresztül is) összefüggésben van azzal, hogy a siketek mely pontokon, életük mely szakaszaiban milyen nyelvhez férnek hozzá, hozzáférnek-e egyáltalán valamilyen nyelvhez, s hogyan kell azt elsajátítaniuk vagy megtanulniuk.

A megbélyegzés azonban nem merül ki az eddig tárgyaltakban. A siketek ugyanis, amennyiben megbélyegzettek, nemcsak szembesülnek az irántuk tanúsított magatartással, hanem sokszor interiorizálják is ezeket a sztereotípiákat, s a stigmán keresztül tekintenek önmagukra is.

A normálistól, az éptől való eltéréseken kívül a siketség és a siketek megbélyegzésének, s a jelnyelv alacsony státuszban tartásának, háttérbe szorításának másik oka lehet a beszédhez kapcsolódó régi képzet, mely szerint a beszélés képessége az ép értelm egyik fontos jele. Egészen az ókortól kezdve maradtak föntről feljegyzések a siketiséggel, a siket emberekkel kapcsolatban, melyek arról tanúskodnak, hogy például az ókori Görögországban a siketek megbélyegzettek voltak – nem annyira siketségük mint fizikai állapotuk, hanem inkább a siketiséggel szoros összefüggésbe hozott verbális kommunikációra való korlátozott képességük miatt (*Edwards 1997*). A beszéd-készség korlátozott voltát a csökkent intelligenciával hozva kapcsolatba, „a siketséget nem fizikai „handicap”-nek tekintették, hanem a gondolkodás és az alapvető intelligencia károsodásaként tartották számon” (*uo.*). Ez a sztereotípa a mai napig fellelhető a halló társadalmakban, s azon a tévhiten alapul, mely a hangos beszédet azonosítja a nyelvvel.

Létezik azonban a stigmatizáló patológiai szemlélettel szemben a siketségnek és a siketeknek egy másik megközelítésmódja: az antropológiai szemlélet, mely a siketséget nem deficitként határozza meg, hanem adottnak veszi, s az értékes tulajdonságokat igyekszik fejleszteni és felhasználni. A siketséget tekintve az egyik legfontosabb érték a jelnyelv, „egy felbecsülhetetlenül egyedülálló eszköz, mely nyelvi inputot biztosít a siket gyerekek számára abban a korai periódusban, melyben semmi más nem töltheti be ezt a fontos szerepet” (*Muzsnai 1999*). Továbbá az ehhez igazodó pedagógiai módszer keretében a jelnyelv az oktatás adekvát közvetítő eszközeként szerepel, mely megfelelő inputot biztosít a tananyag elsajátításához. „A pozitív érzelmi kapocs a siketek és a jelnyelv között felbecsülhetetlen értéket jelent, amikor a tanárok a jelnyelvet használják a siket gyerekek tanítása során. Ha a siket gyerekek gondolkodási módjának fejlődését jelentősen befolyásolja a jelnyelvhez való hozzáférés, akkor az oktatókra mindenképpen felelősség hárul, hogy ennek a fejlődésnek a növekedését irányítsák és serkentsék.” (*Uo.*) Ehhez viszont szükség lenne a kétnyelvű siketoktatás bevezetésére Magyarországon.

## A kétnyelvű siketoktatás – módszerek és eredmények

A siketoktatásban alkalmazható (s helyenként alkalmazott) kétnyelvű programok célja, hogy a siket gyerekek kétnyelvűvé váljanak, s magas szinten használják mind a jelnyelvet, mind a többségi nyelvet. E cél elérése érdekében pedig az oktatási folyamatban mindkét nyelv közvetítő nyelvként jelenik meg az oktatás különböző szakaszaiban és területein.

A két nyelv elsajátításának és az oktatásban történő felhasználásának Svédországban és Dániában alkalmazott módszerét *Svartholm (1994)* foglalja össze. Az oktató munka a jelnyelv elsajátításával kezdődik, még az iskola megkezdése előtt, hiszen „tudjuk azt, hogy a gyermek számára biztosítani kell az első nyelv elsajátítását. Ha egy gyermek, legyen akár halló, akár siket, akadályozva van abban, hogy olyan kommunikatív eseményekben vegyen részt, amelyekben egy számára hozzáférhető nyelvet használnak, az első nyelv normális elsajátításának fejlődése nem várható. Azt

is tudjuk, hogy az első nyelvnek olyan nyelvnek kell lennie, amelyik a gyermek számára a legjobban hozzáférhető. A siketek számára ez a jelnyelv. Kizárólag a beszéd, illetve a beszédnek és a jeleknek kidolgozott keverékei (...) egyáltalán nem felelnek meg a normális első nyelvi fejlődés szempontjából. S egy második nyelv fejlesztésére sem alkalmasak.” (Svartholm 1994)

E módszer figyelembe veszi, hogy siket gyerekek nem hallanak, s hogy a hangzó nyelvből a látáson keresztül érzékelt részletek a siket gyermek számára nem reprezentálnak egy olyan nyelvet, amely számukra a mindennapi használatra alkalmas, s amely a kommunikáció eszköze. Ugyanakkor az írott nyelv teljes mértékben érzékelhető számukra. Éppen ezért a jelnyelv elsajátítása után ennek megtanulására fektetik a hangsúlyt. Természetesen az írás és az olvasás megtanulása egy siket gyermek számára nagyobb nehézséget okoz, mint egy hallónak, hiszen ez számára a nyelv megtanulásával azonos. Épp a nehézség miatt fontos kérdés, hogy a második nyelven történő oktatás mikor kezdődjék. Már az iskola megkezdése előtt bevett gyakorlat, hogy a gyerekek könyvekből és magazinokból szövegeket olvasnak fel (fordítanak jelnyelvre). Ennek eredményeképpen pozitív hozzáállásuk fejlődhet ki az írott nyelvvvel kapcsolatban, rájönnek, hogy az írott nyelv érdekes, szórakoztató dolgokat tartalmaz számukra. Az iskolai oktatás ugyanezzel a módszerrel kezdődik, ám a tanár (aki mindkét nyelv használatát illetően megfelelő készségekkel rendelkezik) már nemcsak fordítja, hanem elemzi is a szövegeket, egyre több dologra rávilágítva az írott nyelv természetével kapcsolatban, mindig összehasonlítva azt a jelnyelvvvel. Mindez természetesen jelnyelven történik. Később a gyerekek is fordítanak már, kérdéseket tesznek fel a szövegre vonatkozóan. Ezzel a módszerrel nemcsak változatos és érdekes írott nyelvi inputhoz jutnak a siket tanulók, hanem érdeklődés alakul ki bennük az írott szövegben rejlő tudás iránt. A tanár tolmács-funkciója lassan háttérbe szorul, s az önálló fogalmazás fontos részévé válik az oktatásnak. A fogalmazások elemzése, megbeszélése, a nyelvtani ismeretek közlése továbbra is jelnyelven történik. Természetesen más tantárgyak is a jelnyelvet használják közvetítő nyelvként, ám az írott nyelv szerepe is egyre nő az információszerezésben. Az eredmény: kiváló olvasási képesség, a többségi nyelv ismerete és írásbeli használata (Svartholm 1994).

Ennek a siketoktatási rendszernek része a szülőkre fordított figyelem is. „A gyermekközpontú megközelítés mellett (...) a szülők nem ijednek meg a jelnyelvtől, hanem motiváltak annak megtanulására, s ennek megvalósítására remek lehetőségeket biztosítanak számukra, amit az adekvát közoktatás részének tartanak.” (Davies 1994) Ily módon a halló szülőknél lehetősége nyílik kommunikálni siket gyermekükkel, valamint kapcsolatot tudnak kiépíteni a siket szülőikkel.

Egy kétnyelvű oktatási program kidolgozása során sok szempontot kell figyelembe venni (vö. Skutnabb-Kangas 1994), többek között azt, hogy melyik nyelvet mikor kezdjék tanítani, fejleszteni, mikor és milyen célokra használják fel az oktatási folyamatban, hogy a tanárok egynyelvűek vagy kétnyelvűek legyenek-e, hogy az oktatás szegregált vagy integrált legyen-e. Minden kisebbség esetében egyedien kell meghatározni a magas fokú kétnyelvűséget biztosító oktatás kritériumait. A siketek oktatását tekintve ehhez elengedhetetlen feltétel a jelnyelv korai elsajátítása azokkal a siket

gyerekkel, akik ehhez a nyelvhez nem férnek hozzá a családi környezetben, valamint a jelnyelvhasználat fejlesztésének biztosítása minden tanuló számára. Továbbá a későbbiekben elengedhetetlen a többségi nyelv írott, s amennyiben lehetséges, hangzó formájának elsajátíttatása, majd meghatározott ütemben mindkét nyelv felhasználása az oktatási folyamatban. Szükséges, hogy kétnyelvű siket és halló pedagógusok oktassák a diákokat – ezzel nemcsak a nyelvi fejlődést biztosítva, hanem megfelelő modellt mutatva a tanulóknak (*Muzsnai 1999*). Továbbá nélkülözhetetlen a siket gyerekek halló szüleinek támogatása, a jelnyelvtanulás lehetőségének biztosítása számukra, mely elősegíti, hogy egy természetes nyelv használatával kommunikálni tudjanak gyermekükkel. Ezen általános alapelvek teljesülése mellett, egy részletes program kidolgozásával megvalósítható lenne a siketek szempontjait érvényesítő és kétnyelvűséget eredményező oktatás. E cél elérésének érdekében egy (ám nem az egyetlen) fontos lépés lenne, ha a magyarországi jelnyelv hivatalosan is elnyerné nyelvstátusát.

## Összegzés

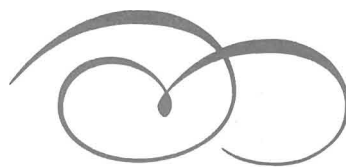
A siketoktatás története folyamán több oktatási irányzat váltotta egymást. Minden módszer mögött más és más elvek, célok, megközelítésmódok húzódnak a siketeket és a nyelvhasználatot illetően. Az újabb változásokhoz szemléletváltásra van szükség a társadalomban, a jogalkotásban, a politikában, illetve az oktatásban egyaránt; annak felismerésére, hogy a siketek egy nyelvi és kulturális kisebbséget alkotnak, hogy nyelvük természetes emberi nyelv, melynek használatához jogokat kell biztosítani, s hogy meg kell teremteni a többségi nyelv megtanulásának optimális feltételeit, s ily módon biztosítani kell a siketek számára, hogy mindkét nyelvet illetően magas szintű tudásra tegyenek szert. E szemléletváltás több helyütt lezajlott már, s a ráépülő módszer, az eredmények tükrében, sikeresnek bizonyult.

HATTYÁR HELGA

## IRODALOM

- AHLGREN, INGER (1994) Sign Language as the First Language. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BAHAN, BEN (1989) Total Communication, a Total Farce. In: WILCOX, SHERMANN (ed) *American Deaf Culture*. Silver Spring, Linstok Press.
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BERGMAN, BRITA (1994) Signed Languages. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BERGMANN, RITVA (1994) Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education of Deaf Children in Denmark. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- BOS, HELEN F. (1994) Prelingual Deafness, Sign Language, and Language Acquisition. In: VAN DEN BOGAERDE (et alii) (eds) *Language Acquisition with Non-native Input. The Acquisition of SNL*. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
- CHARROW, VEDA R. & WILBUR, RONNIE B. (1989) *The Deaf Child as a Linguistic Minority*. In: WILCOX, SHERMANN (ed) *American Deaf Culture*. Silver Spring, Linstok Press.
- COLEMAN, LERITA M. (1997) Stigma. An Enigma Demystified. In: DAVIS, LENNARD J. (ed) *The Disability Studies Reader*. New York/London, Routledge.
- CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.

- CSÁNYI YVONNE (ed) (1993) *Bevezetés a hallásérültek pedagógiájába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.
- DAVIES, SHAWN (1994) *Attributes for Success. Attitudes and Practices that Facilitate the Transition toward Bilingualism in the Education of Deaf Children*. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- EDWARDS, M. L. (1997) Deaf and Dumb in Ancient Greece. In: DAVIS, LENNARD J. (ed) *The Disability Studies Reader*. New York/London, Routledge.
- EVANS, LIONEL (1997) *Total Communication*. In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1982) *Life with Two Languages*. Cambridge, Harvard University Press.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1992) The Bilingual and the Bicultural Person in the Hearing and in the Deaf World. *Sign Language Studies*, No. 77.
- Hallásérültek Országos Szövetségének elnöksége (1993) *Akcióprogramok*. Budapest, Hallásérültek Országos Szövetsége.
- LANE, HARLAN (1997) Why the Deaf are Angry? In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- MARRIDES, ANDREAS (1997) The Teaching of Speech: Historical Developments. In: GREGORY & HARTLEY (eds) *Constructing Deafness*. London/New York, Pinter.
- MEADOW, KATHRYN P. (1968) Early Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social and Communicative Functioning. *American Annals of the Deaf*, No. 113.
- MUZSNAI ISTVÁN (1999) The Recognition of Sign Language: A Threat or a Way to Solution? In: KONTRA MIKLÓS (et alii) (eds) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, CEU Press.
- NASH, JEFFREY E. (1997) Policy and Practice in the American Sign Language Community. *International Journal of the Sociology of Language*, No. 68.
- NOVER, STEPHEN M (1995) Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. In: LUCAS, CEIL (ed) *Sociolinguistics in Deaf Community*. Washington, D. C., Gallaudet University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1994) Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- SVARTHOLM, KRISTINA (1994) Second Language Learning in the Deaf. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum.
- VASÁK IVÁN (1996) *Ismeretek a SIKETEKről*. Budapest, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- WOLL, BENCIE & KYLE, JIM G. (1994) Sign Languages. In: ASHER, R. E. & SIMPSON, J. M. (eds) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. New York, Pergamon Press.





Az idegen nyelvet jelenlegnél hatékonyabb oktatása talán a legaktuálisabb feladata az Európához mielőbb felzárkózni kívánó magyar oktatási rendszernek. Miközben ezzel a megállapítással szinte minden oktatásügyi irányító egyetért, jelenleg talán az idegennyelv-oktatás területén tapasztalható a legsúlyosabb hiány az iskolákban megfelelő nyelvtanárokból, technikai berendezésekből és hatékony pedagógiai módszerekből. Ennek lehet a következménye, hogy miközben a nyelvtudás iránti társadalmi igény az elmúlt évtizedben igen jelentősen megváltozott, az iskolai nyelvtanítás eredményessége sok helyen még mindig az orosz nyelvtanítás hatékonyságát idézi. Itt közölt interjúinkból az is kiderül, hogy a nyelvtanítás hazai helyzete rendkívül differenciált. Az oktatási rendszerben egyébként is létező egyenlőtlenségek talán ezen a területen a leglátványosabbak: nem lehet egy napon említeni egy kéttannyelvű gimnáziumban érettségiző és egy szakközépiskolában, vagy szakmunkásképzőben bizonyítványt szerző gyerek esélyét arra, hogy használható nyelvtudás birtokába jusson. Természetesen arra a szakmai iskolát végző többségnek is esélye van, hogy az iskola mellett vagy után, borsos áron, a piaci vállalkozásként működtetett nyelviskolák bevételeit gyarapítva pótolja mindazt, amit a közoktatás elmulasztott.

*„A gyerekek jövője a nyelvtanárok kezében van”*

Váradiné Gyarmati Erzsébet, a Csonka János Műszaki Szakközépiskola tanára

Educatio: *Kérem, mutatkozzon be!*

*Gyarmati Erzsébet:* 49 éves vagyok, német-angol szakos végzettségem van, amelyet a szegedi József Attila Tudományegyetemen szereztem 1973-ban. Csak szakközépiskolában dolgoztam eddig, az egyetem elvégzése után néhány évig a Lengyel Gyula Kereskedelmi Szakközépben. Fialtanárként megszereztem az idegenvezetői képesítést is. Akkoriban még nem nagyon lehetett utazgatni, főleg az értékesebb utakat nem tudta megengedni magának az ember tanári fizetésből, így a kalandvágy elvitt a pályáról.

14 évig az IBUSZ-nál voltam főállású idegenvezető. Aztán 1991-ben úgy döntöttem, hogy visszamegyek a tanári pályára. Az is közrejátszott ebben, hogy az idegenvezető-osztályt szélnek eresztették az IBUSZ-nál. Engem már éppen foglalkoztatott, hogy vissza akarok menni a tanári pályára, és úgy terveztem, hogy mellette még idegenvezetéssel is foglalkozhatom. Így kerültem 1991-ben a Csonka János Műszaki Szakközépiskolába, és már 24 éve dolgozom idegenvezetőként is. Mindkét szakmámat nagyon szeretem, most már egyiket sem tudnám feladni.

A Csonka János Műszaki Szakközépiskolában szakmunkásképzés, szakközépiskolai és világbanki képzés is folyik. Az én szempontomból a világbanki oktatás a nyelvtanításban nagy változást jelentett. Amikor az iskolába kerültem, egy rendkívül szimpatikus világbanki szakértő járt az iskolában, Peter Ward. Mindig szorgalmasan és lelkesen segített minket,

meglátogatta a nyelvi órákat is. Azon kívül mivel a tolmácsa is voltam, egy kicsit beleláttam abba, hogy néz ki az új tanterv.

A harmadik és a negyedik évben az oktatás eltolódik a szakmai képzés irányába. Négy év alatt csak a szakmák alapjait tanulják a gyerekek. Ez egy nyugat-európai modell volt, és szerencsések voltunk, hogy iskolánkat erre a célra kiválasztották. Ez pont akkor indult, amikor én ebbe az iskolába jelentkeztem. A szakmunkásképzés Magyarországon átalakulóban, ill. eltűnőben van. Egyre inkább a szakközepes képzés irányába tolódik el az iskola. Nálunk talán még a fényező és a karosszerialakatosok maradtak a 10. osztály utáni szakmunkásképzés keretében, az összes többi szakma az érettségi utánra fog eltolódni. Az első négy évben az érettségire készülnek, és az ötödik-hatodik évben csak szakmai képzést kapnak a gyerekek.

E: *Milyen szakmacsoportokat oktatnak?*

GY E: A közlekedési szakmacsoporton belül fényező, karosszerialakatos, autószerelő, autóelektronikai műszerész szakmunkásbizonyítványt, illetve közlekedésgépészeti technikus, vagy szállítmányozási technikus képesítést lehet nálunk szerezni.

E: *Hogyan változtak meg az osztály- illetve a tanulói létszámarányok az elmúlt években?*

GY E: Most kevesebb a szakmunkás osztály. A világbanki osztályokba az első évfolyamra csak igen kevesen jelentkeztek. Nem volt ismert, hogy ilyen képzés folyik nálunk. Nem is volt a jelentkezőknek túl jó a bizonyítványuk. Utána viszont bővült a választék és az első osztályból nagyon sokan maradtak ott ötödik-hatodik évfolyamra.

E: *Milyen osztályokat tanít?*

GY E: Tanítottam szakközépiskolásokat is, de most többé-kevésbé a világbankiakat tanítom.

Van nálunk pl. intenzív képzés is, ez a szakmunkások szakközépiskolája. Akik szakmunkás-képzőt végeztek, azoknak két éven belül erőltetett tempóban érettségit tudnak adni. Ilyen osztálynak is tanítottam tavaly három órában nyelvet. Sajnos a szakközepeseknél csak heti három órában tudunk nyelvet tanítani. Ez azért van, mert rengeteg a szakmai tantárgyuk és egyszerűen a hét öt munkanapja nagyon kevés ahhoz, hogy még a szakmai tantárgyak mellett több nyelvórát is beiktassunk.

A világbankiaknál heti négy órában van nyelvoktatás. Ez még mindig kevés, legalább egy órával több kellene. Ennek megint az az akadálya, hogy a hét csak öt nappól áll és sok a szakmai tantárgyuk is. Másik akadály a tanárhány.

Úgy érzem, a világbanki oktatás bevezetése gyökeres változást eredményezett a nyelvoktatásban. Ugyanis a szakközépiskolákban mindenütt másodlagos melléktantárgy volt a nyelv. A világbanki képzésben belépett a főtantárgyak sorába. A szakközepeseknél nem volt kötelező érettségizni nyelvből, de amióta a világbanki oktatás létezik, azt hiszem, sikerült a nyelvet előléptetni. Ugyanis mi az, amivel a tanulót presszionálni tudjuk? Hogy van egy vizsga. Egy kicsit magasabb rangot kapott így a nyelvoktatás. Kötelező érettségi van, minden évben központi teszttel, fordítással és utána szóbeli tételekkel.

E: *Tehát a szakközépiskolában heti két óra – világbankinál heti négy óra, és a szakmunkásoknál?*

GY E: Szintén heti három órában tanulhatnak.

E: *Mi a helyzet az iskolai nyelvtanárokkal? Hányan vannak most?*

GY E: Remélem nem tévedek: főállású német szakosok, azt hiszem, hárman vagyunk és van egy félállású kolléganő is. Angol szakos főállású egyedül én vagyok, és a Budavári Nyelviskola segít ki minket tehetséges nyelvtanárokkal. Ők általában egy-egy évre jönnek, de vannak olyanok is, akik már több éve ott vannak nálunk. Vannak olyanok is, természetesen, akik csak egy évig maradnak, mert mi az iskolával kötjük a szerződést. Nekünk is ugyanaz a

problémánk, mint minden más iskolának. Minden iskola nagyon örülne, ha 5–6 fiatal tehetséges nyelvtanár jelentkezne, akik tényleg szívből szeretnének tanítani.

E: *Miért van ez így? Nem tud az iskola elegendő pénzt fizetni? Vagy nincs elég nyelvtanár?*

GYE: Ez országos probléma. A nyelvtanárok sajnos rosszul vannak fizetve, pedig hiányszakmák képviselői. De én pl. nagyon nem örülnék, ha lényegesen jobban lennék fizetve, mint egy biológia-földrajz szakos tanár, mert akkor nagyon rosszul érezném magam, mert mindenki gyűlölné az iskolában. Nekünk ugyanazt a sorsot kell vállalnunk, mint a többi tanárnak. Ez nem az iskola problémája. Az iskola annyit fizet, amennyit tud.

Ha több pénzt kapnánk, ellenszenveseink lennének a nyelvtanárok a tanári társadalmon belül. Hallottam már olyasmiről, hogy a szülők külön finanszíroztak nyelvtanárokat valamegyik gimnáziumban, de ez rossz vért szül.

E: *A Budavári Nyelviskolával kötött megállapodás mennyibe kerül az iskolának?*

GYE: Nem tudom.

E: *Az érdekelne, hogy ott mennyivel fizetnek többet, mint a főállású nyelvtanároknak?*

GYE: Ez engem nem is nagyon érdekelt. Egyetlen szempont volt előttünk, hogy az órákat jól el kell látni, és örültünk, hogy szakképzett nyelvtanáraink vannak. Akik nálunk tanítanak, azok szakképzett nyelvtanárok. Az egyik német szakos kollégánk már 10 éve van ott, én 9 éve vagyok az iskolában, és van egy fiatal német szakos kollégánk, aki szintén jó pár éve itt van. Mi stabilak vagyunk, nincs fluktuáció, csak egyszerűen hiány van, és ez nem az iskola hibája, hanem általános magyarországi probléma. Egy biológia-földrajz, történelem vagy bármely szakos tanárt is meg kellene fizetni, nemcsak a nyelvtanárokról van szó. Nálunk is előfordult, hogy volt nagyon jó nyelvtanárunk, aki elment egy nyugati céghez titkárnőnek, és 3–4-szeresét keresi meg az itteni fizetésnek. Érthető volt, hogy elment, mert egyedül nevelte a két gyerekét.

E: *Jellemző a plusz munka az iskola után?*

GYE: Biztosan. Én idegenvezetek, nagyon sokan magánórákat adnak, és elég sok kollégánk esti tanfolyamon vállal munkát. Pedig mi valamivel jobban meg vagyunk fizetve, mint az átlag. A piaczgazdaságban ez nem egy nagy összeg, de azt hiszem, hogy magyar körülmények között mi meg vagyunk becsülve ebben az iskolában.

E: *Lehetőség van túlóra vállalására is?*

GYE: Nagyon korlátozottan. Sajnos a túlóráknak nálunk törvényi szabályai vannak és ezt be kell tartania az iskolának. Vannak szakköreink, azt vállalhatunk. Nekem is van egy angol nyelvi szakköröm. Akkor van múzeum-látogató szakkör, ami nagyon kedvelt a gyerekek körében. Van filmesztétika szakkör, ezt egy magyar szakos kolléga csinálja.

E: *Az idegenvezetést heti hány órában tudja csinálni?*

GYE: Amikor szabadidőm van, és ha az órarendem megengedi, akkor délutáni városnézést vállalok. A Cityrama-nak dolgozom, „Budapest éjjel” programokat csinállok, és a szombatvasárnapot is végigdolgozom, mindkét nyelven. Tulajdonképpen csak két nyelvvél lehet ebben a szakmában megélni. Ez szezonális munka. Áprilistól október végéig gyakorlatilag alig van szabad napom. Ez a szezonom nagyon erős volt, az egész nyári szünetben egyetlen szabadnapom volt. Mindennapra jutott munka, aminek nagyon örülök.

E: *Az iskolai havi átlagkeresete és az idegenvezetésből származó milyen arányban vannak egymással?*

GYE: Az iskolai keresetemet eltörpül az idegenvezetői keresetem mellett. Az idegenvezetői szakmában számlás vagyok, tulajdonképpen magánember, és minden cégnek számlát adok, akiknek dolgozom. Egy fél napos városnézési program bruttó hét-tízezer forint között van. Ebből következtethet. Télen ilyen munka nincsen, ez szezonális. De ezen kívül a Xantus

János Szakközépiskolában is tanítok, ahol idegenvezetőket képezek, egy héten egyszer. Vizsgáztatom is az idegenvezetőket, rajta vagyok a minisztériumi listán. Tehát elég sok mindent csinállok, és azt hiszem, a két szakma nagyon szerencsésen találkozik. Volt már olyan esetem, hogy a buszban úgy fogadtak, hogy én valószínűleg tanár vagyok. Kérdeztem, hogy ki tippelt arra, hogy tanár vagyok? Az illető jelentkezett – ő nyerte az üveg pezsgőt. Más alkalommal a buszban a csevegő vendégek között éppúgy rendet csináltam, mint az osztályban. Akkor megtapsoltak.

E: *Milyen nyelveket oktatnak ebben az iskolában?*

GYE: Nálunk német-angol van. Azelőtt volt olyan osztályunk, ahol franciát oktattunk. Egy francia-magyar szakos tanárunk volt, aki sajnos meghalt. Hihetetlen gondot jelentett, hogy egy osztályban bevezették a franciát, ugyanis a bukott tanulóknál nagyon sok gond volt. Most évek óta az van, hogy fele-fele arányban van angol és német, s ha esetleg bukás van, akkor nincs olyan probléma, hogy a tanuló három évig franciát tanult, és fel kell zárkóznia egy németes osztályban.

E: *Szakközepeseknél is fele-fele arányban van a két nyelv?*

GYE: Az angol nagyon népszerű a diákság körében. Többen próbálnak angolt tanulni, mint németet, mert divatos nyelv. Ha van egy osztályban 32 tanuló és 22-en akarnak angolt tanulni, nem vagyunk vaskalaposak, akkor engedjük a 22-őt. Minden iskolában vannak kistermek, ahol a nyelvoktatás folyik, és ez behatárolja az osztályok felosztását. Nem lehet egész osztályokat nyelvre tanítani. Ezért azt csináljuk, hogy maximum 22 lehet, amennyit egy teremben le tudunk ültetni. Kistermekben, kiscsoportokkal foglalkozunk. Ez nagyon fontos, mert beszélgetni kell a tanulóval. Egy órán belül 3–4-szer biztosan rá kell, hogy kerüljön a sor. Ez 35–40 főnél teljes képtelenség lenne.

E: *Miért népszerűbb az angol a tanulók körében?*

GYE: Az angol most nagyon divatos nyelv. Ez a pop világ nyelve és az amerikai életstílus is nagyon vonzó a gyerekek számára, a legtöbb akciófilm amerikai. A másik ok az, hogy egyik nyelvet sem könnyű megtanulni, de az angolul tanulónak hamarabb van sikerélménye. Németből a tanulóknak sokkal precízebbnek kell lenniük, mert ott vannak a névelők, a ragok. Az angolban gyakorlatilag nincs ragozás – sokkal hamarabb ér el sikert az ember. Németül viszont könnyebb magas szinten megtanulni. Az angol nagyon nehéz nyelv, ugyanis kifejezésekkel beszélnek – és tudni kell, hogy mikor kell vagy lehet használni a kifejezéseket. Amikor rájönnek, hogy ezért milyen sokat kell tanulni, akkor sokan elcsüggednek.

E: *Milyen a technikai felszereltség az iskolában?*

GYE: A technikai felszereltségünk éppenséggel nem rossz, majdnem hogy elengedhetetlen, hogy magnóval dolgozzunk. De van írásvetítőnk is, és videós anyagunk is van. Van pl. egy videostúdiónk. Azt hiszem, kevés iskola dicsekedhet azzal, hogy videostúdiója van. Van egy két csatornás, zárt televíziós lánc is, azt hiszem, így hívják. Ha én egy videofilmet fel akarok tetetni, akkor odaadom a videónak, az felteszi aztán az osztályteremben kivetíti. Egyébként az osztályteremben saját videónk is van. Kaptunk néhány számítógépes programot is. Azt hiszem, hogy nem szabad abszolútizálni ezeket a segédeszközöket. Szükség van rájuk, de azért a hagyományos tanítási-tanulási módszernek sokkal fontosabb szerepe van.

E: *Technikai eszközökből ugyanaz van a szakközepeseknél, mint a világbankiaknál?*

GYE: Ott a heti három óra behatárolja a lehetőségeket.

E: *A világbanki nyelvi tanterveket ki készítette?*

GYE: A világbanki szakértő ajánlását fogadta el az iskola. Nagyon rokonszenves és hihetetlenül agilis, tele volt jó szándékkal. Az ő ajánlását fogadtuk el. A többit aztán a szakemberek

egyéniileg dolgozták ki. Ez mindig attól függ, hogy milyen osztályban tanítunk. Mert volt már nekem nagyon erős világbanki osztályom, és volt gyengébb is.

E: *Milyen tankönyveket használnak?*

GY E: Korábban az iskola megadta a lehetőséget, hogy minden nyelvtanár olyan könyvből tanítson, amilyenből akar. Most viszont született nagyon bölcs igazgatói döntés, hogy egységesítették ezeket a tankönyveket. Most már a szakközepesek is egy könyvből tanulnak. Ez hihetetlenül jó döntés volt, mert minden tankönyv ugyanazt tanítja, de mindegyik másképpen.

E: *Meddig tartott az az időszak, amikor különböző tankönyvekből folyt az oktatás?*

GY E: Pár évig, de ez az egységesítés nagyon jó hatással van a munkánkra.

E: *Mi alapján választották ki azt a tankönyvsorozatot, amiből most tanítanak?*

GY E: Azt hiszem azt választottuk, amiből a legtöbben tanítottak. Angolt a Headway-ből tanítunk. Németből kezdetben volt a Themen. Megvetettük ezeket a méregdrága könyveket a szülőkkel, és az iskola vállalta, hogy minimum két évig kötelesek vagyunk ebből tanítani. Ne legyen az, hogy ha jön egy új tanár, esetleg másik könyvet kérjen. Egy tízezer forintos könyvsomagból háromezer csak a nyelvi könyv ára. Ezért mindenképpen jobb, hogy egységesítették. Most a Headway-ből tanítunk, ami a magyar tankönyvpiacra nem egy rossz könyv, németet pedig a Start-könyvből, amit én lényegesen jobban szeretek mint a Themen-t.

E: *Mennyire ismeri a piaci választékot?*

GY E: Nagyon jó dolog, hogy az embernek választási lehetősége van, erre vártunk. A kínálat is nagyon jó. Minden könyvnek megvan a jó oldala és megvan a hátulütője is. Én elfogadtam a Headwayt, viszonylag jónak tartom. A Startnál meg azt szeretem, hogy magyar szerzők írták és a nyelvoktatásnál a kezdet kezdetén talán jobb egy olyan tankönyvből tanítani, amit magyar szerző írt, mert a magyar szerző jobban érzi, hogy a magyar diáknak hol van a nyelvtanulásnál problémája. Pl. németből itt van a *kein* problematikája, a tagadásé. A Themen-ben úgy vettem észre, hogy egy kicsit átsiklott ezen a könyv, pedig a magyar diáknak ez, hogy mikor *nicht*, mikor *kein* és *nein*, nagyon nehéz probléma. Ezekben a könyvekben rengeteg jó gyakorlat van. Nem mondom, hogy a Headway nem jó, megszerettem és megszoxtam. De vannak még jó könyvek, pl. a Lopakodva angolul egy detektív-történet keretében próbál tanítani – az sem volt rossz. De egy iskolában csak egy tankönyvből érdemes tanítani. Hallottam, hogy ezt másutt is megcsinálták. Éppen azért, mert nagy volt a tanári fluktuáció.

E: *Milyen módszereket alkalmaznak, vannak-e újjak?*

GY E: Az az igazság, hogy mindig abból kell kiindulni, hogy mennyire motiváltak a tanulók. Egyszer beszélgettem egy olyan kolléganővel, aki egy nagyon jó nevű gimnáziumban tanít, szintén angolt és németet. Megbeszéltük, hogy nekem sokkal nehezebb feladatom van a szakközépiskolában, mert hozzá már elsőben középfokú nyelvvizsgálóval jönnek a gyerekek. Az én tanítványaim közül viszont sokan azzal a nyelvtudással lépnek ki negyedik év végén, amit tőlem tanultak. Ennek is megvan a szépsége. Az első idegen szavakat nálam tanulták, és ha valaki szorgalmas, akkor gyenge középfokkal hagyhatja el az iskolát. Abból kell kiindulnom, hogy a gyerekek itt nem annyira motiváltak, mint egy gimnáziumban. Tehát nagyon kell arra vigyáznom, hogy megadjam azt a motivációt, amit nem kap meg otthon. Belső ösztönzése az esetek többségében abszolút nincs. Sem a szülő, sem a gyerek nem fogta fel, hogyha csatlakozunk az Európai Közösséghez, akkor a nyelvtudás hihetetlen fontos lesz. A gyerekek jövője jelenleg a nyelvtanárok kezében van. Tehát motiválnom kell a gyereket,

és vigyázni kell arra is, hogy a szigorúsággal ne utáltassam meg a nyelvet. Arra is kell vigyáznom, hogy bizonyos szintet tartsanak, mert egymást húzhatják le ezek a gyerekek. Az a legfontosabb, hogy hogyan indítok. Elsőben megpróbálok nekik sikerélményt biztosítani. Pl. az első dolgozatot akkor íratom meg velük, amikor már nagyon begyakoroltuk. Ez azért fontos, hogy az első jegye viszonylag jó legyen. Itt is akadnak kivételek, van aki egyáltalán nem veszi kezébe a könyvet, azzal nem tudok mit kezdeni. De az esetek többségében azért jók az eredmények. Ezek a gyerekek azt hiszik, hogy 6–7 éves általános iskolai tanulás után már tudnak valamit, de csak nagyon keveset tudnak. Ez a gyenge tudás fél év alatt elfogy, mégis azt hiszik, hogy ebből meg lehet élni.

E: *Ezek a gyerekek már az általános iskolában tanultak angolt?*

GYE: Sokan igen. Egy-kettő most kezdi. Pl. 22 főből kettő nem tanult előtte angolt, a többi mind tanult. Mégis a betűzésnél, az alapoknál kellett kezdeni, ugyanis annyira különböző szintekről jöttek. Most nem tanítok 9. évfolyamon, de tavaly tanítottam, és nem tudok senkit mondani, aki jó előképzéssel jött volna. Az alapokkal sem voltak tisztában. Tehát olyanokra gondolok, hogy az egyszerű jelen idő segédigéjének a használatával sem voltak tisztában. Azért mondom, hogy muszáj az alapoktól kezdeni – mese nincs. Ha egy jó társaság összejönne, akkor nagy léptekben tudnék haladni, de nem jön össze. Nem tudom megcsinálni, hogy valahol belevágok az anyagba.

Nagyon sokszor kórusban gyakoroltatom a gyerekeket azért, hogy ejtsék ki a mondatot, és sokszor visszakérdezem, korrigálom a kiejtést. Sokat íratom őket – ez a módszer. A magnó első pillanattól ott van a kezemben. A videó esetleg később lép be, de sokat gyakoroltatom. Minden osztálynak elmondom, hogy mi a módszer, angoltól is németből is külön-külön. Azt is megcsinálom, hogy amikor valamelyik tanulóval összeállítunk egy kérdő mondatot, elmondatom vele ötször ugyanazt. Otthon ugyanezt kell csinálnia. Elmondom nekik, amikor indulunk, hogy a nyelvtanulás nem más, mint nagyon sok gyakorlás. Az én nyelvi tudásom abból áll, hogy az apró kis részleteket megtanultam. Amikor idegen nyelven beszélek, akkor egy mechanizmus megindul a fejemben. Ezt bárki elérheti.

Nyelvet csak hihetetlen nagy szorgalommal lehet megtanulni. Egy nyelvet két év alatt meg lehet tanulni akár Rigó utcai közép fokú szintre is, de ahhoz napi egy órát kellene rendszeresen tanulni, beleértve a szombat-vasárnapot is. Azt is elmondom a tanulóimnak, hogy vannak, akik 10 évig tanulnak egy nyelvet, de soha nem tanulják meg. Ez azért van, mert nekidurálják magukat, belekezdenek nagy lelkesedéssel, utána abbahagyják, s három hónap múlva megint nagy hévvel újraindulnak, aztán megint abbahagyják. Ez csak szorgalom kérdése. Én nem tulajdonítok olyan nagy jelentőséget a nyelvérzéknek. Volt olyan tanítványom, aki nagyon nehezen indult de a négyes szintet elérte.

Nálam a követelményszint 50%-át kell tudni a kettéshez. Érettségig 30% kell a kettéshez. Én úgy vagyok vele, hogyha 50%-ot követelek, akkor a 30%-ot biztosan meg tudják csinálni. Nem adok fel túl sok házi feladatot, de amit átvettünk, azt be kell gyakorolni. Nyögdécselést nem fogadok el, főleg amikor mondatszerkezetről van szó. Ilyenkor megkérdezem: átvetted? – Nem. – Akkor köszönöm. – Sok rossz jegy születik, de adok lehetőséget, hogy kijavítsa.

E: *Milyen különbségek vannak a világbanki osztályok és a hagyományos osztályok között?*

GYE: A világbanki osztályokban bevezették a kötelező nyelvi érettségit, és ez az én munkámban segít. Ott van az a bizonyos vizsga, ahol helyt kell állnia a tanulóknak. A szakközepesek is érettségizhetnek belőle, de nem sokan választják érettségi tantárgynak a nyelvet, a világbankinál viszont kötelező a nyelvi érettségi. Magasabb óraszámokban is tanulnak nyelvet. A

heti három óra szerintem kevés. Én olyan 5–6 órával lennék kibékülve, amivel hihetetlen eredményeket érhetnénk el.

E: *A világbankosok csak egy nyelvet tanulnak?*

GY E: Csak egyet. Megvan az érettségi és utána elmennek szaknyelvet tanulni. A szállítmányozó végzettséghez pl. alapfokú nyelvvizsgát kell szerezniük. Tavaly hatan mentek el nyelvvizsgázni, csak egy kapott középfokot, de hatból hárman sikeresen vizsgáztak. Az az igazság, hogy erre nem kényszeríthetjük a tanulókat. Nem bánnam, ha az érettségit a jövőben egy alapfokú nyelvvizsga kísérné, hogy ha a 12. év végéig egy alapfokú nyelvvizsgát meg kellene szerezniük. Az életük minőségéről van szó.

E: *Nincs is olyan tanuló, aki középfokú nyelvvizsgát tett?*

GY E: A szállítmányozáson volt egy fiatalember tavaly, akit két évig tanítottam, neki volt középfokú nyelvvizsgája. Minden évben arra törekszem, hogy egyre több tanulót tudjak elvinni a nyelvvizsga irányába.

E: *A gyerekek tudják, hogy a munkaerőpiacon milyen fontos a nyelv?*

GY E: Sajnos ez a korosztály még nem. Talán néha a szülők már érzik. Vannak gyerekek, akik szorgalmasabbak, de sokszor az az érzésem, hogy csak a papírért jönnek az iskolába és nem a tudásért. És ez baj. Pedig sokszor mondom nekik, menjetek, vegyetek egy Expressz újságot és nézzétek meg, milyen lehetőségek van nyelvtudással, és milyen van nyelvtudás nélkül. Sajnos ez eltart még egy pár évig, míg a gyerekek ezt belátják.

E: *Ezek szerint nem motiváltak felsőfokú továbbtanulásra?*

GY E: Tudom, hogy sokan próbálnak főiskolára menni a szakmán belül, és az egyetemen vagy főiskolán folytatják a nyelvtanulást. Ez mindenképpen kell, különben a diplomát sem kapják meg. Az iskolában azért tényleg előbbre lépett a nyelvtanítás. Az iskola vezetése is komolyan veszi. Megadták a lehetőséget, hogy szakkört vezethessenek. Igaz, hogy többen jelentkeztek, de tizen rendszeresen ott is vannak. Ez is valami. Ez nem korrepetálás, inkább nyelvvizsga előkészítő céllal indítottuk. Ez egy kemény harc a nyelvtudásért, nemcsak a mi iskolánkban, hanem az ország minden szakközépiskolájában.

E: *Mit lehet tenni, hogy még jobb legyen a nyelvtanítás?*

GY E: Több motiváció kellene, és ehhez a szülőket kellene megcélozni. Kicsit többet kell foglalkozni vele a médiában, hogy nagyobb legyen az otthoni ösztönzés. Az elsőrangú gimnáziumokban tényleg van ösztönzés, ott nem is kell mondani, kisgyerekkortól olyan a nevelésük, hogy akarnak tanulni. Azt szoktam mondani a tanulóknak: nem vagyok csodanár. Aki nem akar tanulni, azt nem tudom megtanítani, de aki akar, azt igen.

Én ezeket a tanulókat – bár nem nagyon szorgalmasak – nagyon szeretem. Ők tényleg ránk vannak utalva. Sok közöttük az értelmes gyerek. Minden osztályban van egy-két nagyon tehetséges, aztán a zöm középkategória és a végén van néhány gyengébb is. Azt hiszem, hogy az agytekevénységük nem rosszabb, mint a Radnótiaké, csak nincs meg bennük az a szorgalom, ami kellene.

E: *Milyenek a tanulmányi átlagaik?*

GY E: Volt egy időszak, amikor nagyon gyenge tanulók kerültek az iskolába, de az utóbbi években a jelentkezésnél megnézték, hogy jobb tanulókat vegyenek fel.

E: *Van felvételi?*

GY E: Évekkel ezelőtt volt felvételiztetés, de már nincsen. Megnézik az eredményeket, és feltöltik a létszámot. Egyébként több helyre is beadhatják a gyerekek a kérelmüket, szeptember elején derül ki egész pontosan, hogy hányan vannak. Úgy vettem észre, hogy elég magas osztálylétszámokkal indulunk, de azok közül természetesen sok lemorzsolódás is van.

Mi viszonylag jó helyzetben vagyunk. 950 körül lehet az iskolánk tanulói létszáma, ami nem kevés. Azt hiszem, hogy az iskolánknak nincs rossz hírneve.

E: *A többi szakközépiskolához képest ez milyen iskolának számít?*

GY E: Egy másik iskolában is tanítok, egy nagyon jó nevű idegenforgalmi szakközépben. Olyanokat tanítok, akik már érettségiztek, vagy kívülről, az utcáról jöttek. Elég sok kollégát ismerek, akik máshol tanítanak, kereskedelmi szakközépiskolákban. Nem tapasztalok jelentős különbséget. Nálunk jó a légkör, és ez nagy dolog. Mi, akik régebben vagyunk a tantestületben, elég jól érezzük magunkat. És ez hatással van a tanuló ifjúságra is.

E: *Mivel lehetne javítani az oktatást?*

GY E: Jó lenne, ha egy-két órával többet taníthatnék egy-egy osztályban. És jó lenne a szülőket és a tanulóifjúságot befolyásolni, hogy kicsit komolyabban vegyék a nyelvtanítást. Esetleg még arra gondoltam, hogy különböző pályázatokkal, szakközépiskolák közötti nyelvi versenyekkel lehetne jobban motiválni a gyerekeket.

E: *Van lehetőség külföldi tanulmányútra?*

GY E: Egyik kolléganőm egy osztrák nyelvi tábort vezetett régebben. Ha nagyon szeretnénk, lenne rá lehetőség, mert most már foglalkoznak ezzel utazási irodák is. Pl. a Student Line-t nagyon jónak tartom. Angol családoknál lehetnek a tanulók, azon kívül járhatnak tanfolyamokra is.

12 éves kapcsolata van az iskolának a VW művekkel. Azt hiszem, ebben egyedülálló az iskola, minden évben kint van 20 tanulónk Hannoverben. A tanulók kiválasztásában fontos szerepe van a nyelvtudásnak is. A gyerek egy hétvégét német családnál tölt el, tehát valamennyire kell tudnia kommunikálni a családtagokkal. Ez már 12 éve nagyon jól működik.

20 tanuló megy ki minden évben, és 20 német jön cserébe. Nagyon szép programjaik vannak, városnézés, gyárlátogatás, ott a VW-ben, itt az Ikarus gyárban. Közösben dolgoznak a tanműhelyekben, volt amikor egy roncsautót hoztak rendbe, elkezdték a munkát Hannoverben, és itt folytatták. Ez is motiválja a tanulókat.

E: *A Volkswagen utaknál kell fizetniük a gyerekeknek?*

GY E: Nagyon kevés ahhoz képest, hogy 10 napot kint vannak. Vonattal megyünk. Volt amikor autóbusszal ment ki a csapat, s végig kinn is volt az autóbusz. Ezért a tíz napért fizettek 20 ezer forintot, s kaptak zsebpénzt is. Ez igazán bagatell dolog.

E: *Van-e hasonló lehetőség angol területen is?*

GY E: Ha nagyon akarnám, akkor azt hiszem, megszervezhető lenne, biztos vagyok benne.

E: *Nem ösztönözné ez a nyelvtanulást?*

GY E: De biztosan. Csak én úgy vagyok vele, hogy mivel idegenvezető vagyok, tudom, hogy az ilyen szervezéseknek milyen veszélye van. Tehát belülről látom a dolgokat. Azt mondom, hogy az ilyeneket inkább át kell adni egy jó utazási irodának, pl. a Student Line-nak. Én is megtettem, hogy az igazgató engedélyével megmutattam a jelentkezési ívet a tanulóknak, de sajnos nem volt jelentkező. Lehet, hogy anyagi okok miatt.

E: *A tanárok voltak valamilyen külföldi tanulmányúton a világbanki képzés jóvoltából?*

GY E: Nem voltunk. Sajnos nekem nagyon behatárolt a szabadidőm az idegenvezetés miatt. Én nem is jelentkeztem volna erre. Állandó időhiánnyal küszködöm.

*(az interjút Fehérvári Anikó készítette)*



## „Mi szakmai elitet képzünk”

### Bognár Anikó, a Karinthy Frigyes Gimnázium igazgatóhelyettese

Educatio: *Kérem, mutassa be az iskoláját!*

*Bognár Anikó:* A két tanítási nyelvű program Magyarországon 1987-ben indult meg. Az iskolánk, amit akkor még nem hívtak Karinthy Frigyes Gimnáziumnak – volt Állami Gimnázium, meg Thököly Utcái Gimnázium –, 1986-ban épült. Az első évfolyam még hagyományos gimnáziumi évfolyam volt, de az 1987-ben induló évfolyam már olyan vegyes összetételű lett, hogy volt két hagyományos gimnazista osztály, és kétosztálynyi gyerek ezen az évfolyamon már a két tanítási nyelvű programmal kezdte az életét. Ez azt jelentette, hogy öt évfolyamos gimnáziumba jártak. Azóta is úgy hívjuk az ötödik évfolyamot, hogy „nulladik”, mert azzal kezdjük. Ott heti 20 óra van angolból, majd elsőben már csak öt órájuk lesz, és ugyanolyan tárgyként szerepel az angol is, mint az összes többi. Akkor már a tantárgyakat angolul tanulják. Tehát a nulladik évben ez a heti 20 óra felkészíti őket a tantárgyak idegen nyelven való tanulására.

E: *Hol dolgozott korábban?*

*B A:* Angol tanár vagyok, voltam, és gondolom, maradok is. A pályámat az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolában kezdtem, aztán angolt tanítottam vezető tanárként, és az egyetemem is órákat adtam. Amikor 1986/87-ben elkezdték „csiripelni a verebek”, hogy lesz két tanítási nyelvű program, és angolul lehet tanítani tantárgyakat, akkor ez komoly kísérletnek számított. Nagy lélegzetű országos program volt, 15 gimnáziumban indult el, és akkor mindenki azon gondolkozott, hogy hát vajon melyik iskolában indul, meg hogyan. Meglepve hallottuk, hogy a Thököly úton lesz egy új iskola, és ott indul Budapesten az angol két tanítási nyelvű. Tehát nem a régi nagy hagyományú nyelvoktató gimnáziumok egyikét szemelték ki, hanem egy új iskolát. Az már egy véletlen apróság, hogy nekem a másik szakom földrajz, angol-földrajzot végeztem. Nagyon rövid ideig tanítottam csak földrajzot, igazán engem mindig az angol tanítás érdekelt. De amikor ezt meghallottam, hogy különböző tantárgyakat idegen nyelven lehet tanítani, akkor egy kicsit elkezdtem érdeklődni. Gondoltam, hogy a Thököly útnál, a 7-es busszal egy kicsit tovább megyek, és akkor talán egy osztályban heti két órában földrajzot taníthatok angolul, ami érdekes dolog lehet. Tehát elkezdtem érdeklődni a program iránt, aztán azzá fajult ez az érdeklődés, hogy végül is rábeszéltek, hogy ne földrajzot tanítsak egy osztályban, hanem vezetőként vegyem át az egész angol oktatás irányítását. A minisztérium is, az egyetem is és a British Council is támogatta, hogy vállaljam el. Én hezitáltam ugyan, és nem bántam meg. Nagy kihívás volt, és nagyon új műfaj.

E: *Rögtön idejött főállásba, vagy óraadóként kezdett dolgozni?*

*B A:* Ezt nem lehetett másként csinálni, csak főállásban. Egy ideig az ELTE hallgatók külsős vezető tanárként még jártak hozzám angolt tanulni, és amellet csináltam az iskolavezetést. Ez öt évig működött így, de aztán nem bírtam tovább, s akkor csak a két tanítási nyelvű tagozat vezetése maradt.

E: *Honnan származott a két tanítási nyelvű oktatás ötlete?*

*B A:* Tisztesség és becsület érte nekik, de ez a nyolcvanas évek végén minisztériumi kezdeményezés volt. Kétoldalú szerződéseket kötöttek a megfelelő idegen nyelvű országok oktatási minisztériumaival és kulturális intézményeivel, hogy támogassák a magyarországi két tanítási nyelvű programokat. Tehát az olasz oktatási minisztérium támogatta az olasz két tanítási nyelvű iskolát vagy a British Council az angolt. A szerződések eredetileg három évre

szóltak, aztán kisírtuk, hogy öt év legyen belőle, hogy államközi támogatással fusson végig az első évfolyamon ez a program. Hasonló program működött már hosszú ideje, nagyon sikeresen Bulgáriában, és tulajdonképpen azt vettük át. Tehát a minisztérium képviselői elmentek Bulgáriába, megnézték, hogy hogyan is működik. Ott már évtizedek óta volt ilyen kétnyelvű állami iskola, de az egy kicsit más volt, mert ott a politikai elit gyerekeit oktatták. Ez nálunk a nyolcvanas évek végén már abszolút nem így működött, de a programot szakmai szempontból lemásoltuk.

Úgy indultunk, hogy az első nulladik évfolyamhoz csak angol tanárok kellettek. Tehát voltunk összesen öten angoltanárok, és a British Council-től kaptunk a programhoz támogatást. Kint voltunk az első nyáron Angliában egy felkészítő tanfolyamon. Tehát csupa angol szakos tanárral indult az iskola. Amikor a nulladikosokból elsősök lettek és elkezdték a tantárgyakat is angolul tanulni, akkor kezdődtek a problémák. Az államközi szerződés úgy szólt, hogy az anyaországból küldik a szaktanárokat, miután Magyarországon nem képeztek, és azóta sem sok angol és matematika szakost képeznek, vagy angol és biológia szakos tanárt. A biológus nem tudott eléggé angolul ahhoz, hogy a tantárgyát tanítsa. Még ma sem könnyű olyan reálszakost találni, aki tudná angolul, vagy franciául, vagy spanyolul tanítani a tantárgyát. A külföldi szaktanárokkal viszont az a probléma, hogy nagyon különböző mindegyik ország, tehát a magyar és egyéb országok tananyaga, tantervei, követelményei, módszertana stb. A gyerekek bizony veszélyben voltak olyan szempontból, hogy nem tudják megtanulni a magyar tananyagot. Aztán az évek során úgy módosult a szerződés, hogy csak nyelvtanárokat küldenek. Azóta anyanyelvi nyelvtanárok vannak csak, és nem pl. angliai matematika tanárok.

E: *A tantárgyak oktatását már meg tudják oldani magyar pedagógusokkal?*

B A: Az első évtől kezdve nagyon szorosan együttműködünk az ELTE TTK idegennyelvi intézetével, ahol elkezdtek képezni a hallgatókat a két tanítási nyelvű oktatás számára. Ez most már évtizedes hagyománnyal bíró kiváló program. A TTK biológia, matematika stb. szakosait tanítják, akik jelentkeznek arra, hogy intenzív nyelvi képzéssel majd kapjanak egy idegennyelvi diplomakiegészítőt. Ezt most már nemcsak angolból, hanem franciából és németből is megszerezhetik a hallgatók. Tehát a tantárgyak tanárai ma már nagyon jól képzett magyar biológia tanárok, fizika tanárok, földrajz tanárok, akiknek megvan a magyar diplomájuk a szaktárgyukból, és kiválóan tudják a nyelvet is.

E: *Ez azt jelenti, hogy az itt tanuló diákok minden tantárgyat angolul tanulnak?*

B A: Igen, a kémia kivételével. Tehát matematikát, fizikát, biológiát, történelmet és földrajzot angolul tanulnak. Még egy elméleti tárgy van, a kémia, de a minisztérium úgy döntött, hogy ez lesz az egyetlen tárgy, amit anyanyelven tanulnak a két tanítási nyelvű diákok is. Azért, hogy legyen egy reál tárgy magyarul, ami hordoz fizika-elemeket; hordoz biológia-elemeket. Most már nálunk a testnevelést is angolul tartják, mert a Testnevelési Egyetemnek kell egy gyakorló iskola, mert járnak oda külföldi hallgatók is.

E: *Hogyan tudják honorálni az itt dolgozó pedagógusokat? Szükséges-e, hogy másodállásokat vállaljanak a tanítás mellett a tanárok?*

B A: Ez egy borzasztóan kellemetlen kérdés, nem az iskola számára, nem a vezetés számára, és nem a tanárok számára, hanem az ország egésze számára. Ez állami iskola, tehát ebben az iskolában is ugyanolyan a helyzet, mint bárhol máshol. Amit tudunk csinálni, az csupán annyi, hogy a szaktantárgyakat tanító tanároknak nyelvpótlékot biztosítunk. Ma már ott tartunk, hogy a jogszabály itt is megköti a kezünket. Elvben nem, de gyakorlatban még ki tudjuk gazdálkodni. Tehát erre külön pénzt nem kapunk. Ha ki tudjuk gazdálkodni, akkor legalább nyelvpótlékot adunk ezeknek a kiválóan képzett tanároknak, egész egyszerűen azért,

hogy a fizetésük valamivel több legyen. Természetesen emellett még másodállást is vállalnak. Mert ez a nyelvpótlék csak kb. 15 ezer forint egy hónapban, és ez minimális. Úgyhogy a tanárok úton-útfélen tanítanak, fordítanak, nyelviskolában tanítanak, magánranítványokat vállalnak, tolmácsolnak, szakmai kutatómunkát végeznek, cikkeket írnak, és részt vesznek a különböző fejlesztő programokban. Bizony ez nagyon furcsa helyzet egy vezető számára. Én egy állami iskola vezetője vagyok, de kötelességemnek érzem, hogy mindent megpróbáljak azért, hogy a tantestületemnek egyéb munkalehetőséget szerezzek, mert különben egész egyszerűen nem tudják elvégezni tisztességgel az állami alapfeladatukat. Ha ez nem lenne, akkor mással se telne az életük, minthogy rohangálnának munka után. Inkább itt szervezünk tanfolyamokat az iskolában. Most már elég tapasztalt vagyok ahhoz, hogy engem mindenféle munkával megkeresnek, amit nem én vállalok el, hanem nagyon szívesen tovább adom, kollégáimat javaslom különböző feladatokra, amikről tudom, hogy érdekesek lehetnek a számukra. Tehát ott tartunk, hogy egy állami intézmény vezetőjének egész egyszerűen maszek munkákat kell keresnie a kollégái részére, hogy azok megélhessenek és ott maradjanak dolgozni!

*E: Mennyire mennek az oktatás rovására a plusz munkák?*

*B A:* Általában nem mennek. Itt nagyon lelkiismeretes tanárok vannak, akik tudják, hogy itt jó munkát kapnak, és azok a másodállási munkalehetőségek messze nem olyan minőségű feladatot jelentenek, mint az iskolai tanítás. Ez az egyik ok. A másik pedig az, hogy hála Istennek igényesek a diákjaink is. Hát persze, a normális gyerekek szeretik, ha móka, dal, kacagás van, és egy-egy óra elmarad. De ha azt érzik, hogy nem kapnak eleget a tanártól, ők jönnek, ők kérik, és ők várják el, hogy igenis legyen velük szemben igényes. És ez minden tanárt motivál. Ilyen jellegű probléma nagyon ritkán fordul elő. Hajszoltak az emberek, fáradtak az emberek, ezt látni lehet, de, hogy ez az iskolai munka rovására menne, az nehezen kimutatható.

*E: Mennyire nehezítik meg a fizetési feltételek a pedagógusok kiválasztását?*

*B A:* Nagyon. Gyakorlatilag ott tartunk, hogy hiába a szakma „zászlós hajója” a két tanítási nyelvű oktatás, hiába látja be mindenki, hogy közoktatási szinten, a nyelvoktatás területén egyértelműen ez a legjobb és a legmagasabb szintű oktatás. Még ennek az iskolának is azt kell tapasztalnia, hogy egyszerűen nem jön ide a tanár, vagy elmegy a tanár, és akkor bár visszasírja a munka minőségét, mégis inkább tanít egy nyelviskolában, mert ott anyagilag jobb lehetőségeket talál.

*E: Sok tanár elmegy?*

*B A:* Mivel szakmailag ez az iskola olyan kiemelkedő lehetőséget biztosít, nem olyan rossz a helyzet, mint bárhol máshol a nyelvi munkaközösségekben, de bizony nálunk is előfordul, hogy elmegy tanár. Márciusban pl. a matektanár ment el a negyedikes osztályától, mert háromszor akkora fizetést kapott a MATÁV-nál. Pedagógus a felesége, és én egy szót nem tudtam szólalni. Ezt teljesen megérti az ember, olyan lehetőség adódott, hogy el kellett menni.

*E: Maradt-e még hagyományos osztály az iskolában?*

*B A:* Igen, változatlanul egy-egy évfolyamon két hagyományos osztály indul, és 2 két tanítási nyelvű osztály. Először csak a nulladik évet indítottuk el, és aztán felmenő rendszerben töltöttük fel az iskolát.

*E: Ugyanazok a tanárok tanítanak a normál osztályokban is, akik a két tanítási nyelvűekben?*

*B A:* Általában nem, egyszerűen azért, mert kevés olyan biológus, földrajzos és matematikus van, aki angolul tud tanítani. Tehát azoknak az óraszámát kitölti a két tanítási nyelvű tagozat. De azért a tanáraink egynegyede „áttanít” az iskola másik felébe is.

E: *Két külön tantestület van?*

B A: Lényegében igen, de ez gyakorlati szempontból nem érezhető, mert a matematika tanáriban együtt ül a normálban tanító a két tanítási nyelvűben tanítóval, és nagyon jóban vannak. Szóval nincs ilyen probléma egyáltalán, csak egyszerűen a feladat nem ugyanaz. A magyarosoknál viszont egyértelmű a keveredés, hiszen a magyart a két tanítási nyelvűben is magyarul tanítjuk.

E: *Tartanak-e a pedagógusoknak továbbképzéseket?*

B A: Igen. Eredendő igénye a tanároknak, akik itt tanítanak, hogy nyitottak, és szívesen vesznek részt bármilyen továbbképzésben. Nemcsak akkor és nemcsak azért, mert kötelező, hanem mert szívesen járnak továbbképzésekre. A Karinthy Gimnáziumnak van egy nemzetközi érettségi programja is, tehát az utolsó két évfolyamon, a harmadikosok és negyedikesek fele a nemzetközi érettségi programban vesz részt, tehát a nemzetközi érettségire készül fel. Ott nagyon kemény továbbképzéseken kell részt venni két évekenként a tanároknak. Ezek a nemzetközi továbbképzések, külföldön vannak, illetve néha előfordul, hogy Magyarországon, mert a nemzetközi érettségi programban 96 ország vesz részt. Az európai terület és Ázsia nyugati része tartozik egy irányítás alá a programban, úgyhogy ezek a továbbképzések bárhol lehetnek Európában Gibraltártól Szentpétervárig. Tehát ahol ezek a képzések vannak, oda el kell utazni a tanároknak. Mindenféle más utazási programok is vannak azért, mert a gyerekeknek megpróbálunk nyelvterületre is szervezni utazást, illetve Hollandiába, Norvégiaiba, tehát olyan országokba, ahol szintén magas szinten tanítanak angolul, és nem okoz gondot a kommunikáció egy harmadik, közös nyelven. Ilyen programjaink nagyon sok éve vannak.

E: *Milyen tanterveket használnak a két tanítási nyelvű oktatásban?*

B A: A fő nyelven kívül, tehát az angolt kivéve ez ugyanaz, mint bármilyen más magyar gimnáziumban. Az angol nyelvi tantervet a testület tanárai állították össze már sok évvel ezelőtt, azóta is ezt használjuk, bővítjük, és nagyon sok iskola ma már átvette tőlünk.

A változtatások mindig annak érdekében történnek, hogy szeretnénk modernebb tananyagot biztosítani. Ez azt jelenti, hogy nemcsak tankönyvekből tanítunk, hanem mindenféle projekteket állítunk össze, modulokat kapnak a gyerekek, amihez az éppen aktuális anyagot különböző forrásokból össze kell gyűjteni. A forrás mindig kevés. A könyvtárunkat is fejlesztjük, ahogy tudjuk, de ez megint az anyagiaktól függ. Aránylag jó helyzetben vagyunk, amit lehet, azt tényleg beszerzünk, de mindig több és jobb könyv kéne, meg videóanyag kéne, és még több számítógép, hogy az internettel többet dolgozhassunk. Bár az iskolának nagyon jó internetes hálózata van, de azért elférne még egy teremnyi számítógép. Mert egyelőre a számítógéptermet elsősorban számítástechnikára használják. Vannak a könyvtárban szabad használatú számítógépek, de ha a magyar tanár azt mondja, vagy az angol tanár azt mondja, hogy számítógépes órát szeretne tartani, akkor bizony keményen meg kell aludni a számítástechnikusokkal.

E: *Milyen tankönyveket használnak?*

B A: Kezdetben a kétoldalú egyezményekben az is benne volt, hogy a British Council támogatja az iskolákat tankönyvekkel. A gyerekeinket dicséri, hogy bizony még mindig vannak ezekből a 13 évvel ezelőtti tankönyvekből, amiket a gyerekek nap mint nap használnak. De ezeket fokozatosan cserélni kell, ahogy csurran-cseppen. Kapunk ajándékba is könyveket néha jótékonyági alapon, vagy pl. a követségek fölszámolnak könyvtárakat, és akkor jutattak olvasmányokat nekünk. De a lényeg a saját könyv, és azokat megveszi az iskola.

E: *Saját könyveket is írtak?*

B A: Nem írtunk, egyszerűen nem volt rá idő, se mód, se pénz, hogy tankönyveket írjunk. Egyébként is az angol nyelvtanuláshoz rengeteg könyv van, a tankönyvpiac hatalmas, teljesen felesleges ahhoz még bármit hozzátenni. Meg kell tudni venni, más probléma nincs velük. Amivel probléma volt és van, az a magyar tankönyv. Tehát hogy a mindenkinek kötelező tananyagot miből tudjuk tanítani angolul, németül, franciául, spanyolul. A kezdet kezdetén az akkor kötelező egy darab tankönyvsorozatot – mert ugye 1987-ben még egy igazság volt – lefordították. Tehát a matek könyvet is, a fizika könyvet is. És valljuk be, ezeknek a nyelvi színvonala kritikán aluli volt. Nem tudjuk, hogy kik fordították vagy kik engedélyezték, mindegy, ezek nyelvileg nagyon rossz könyvek. Azóta se lettek jobbak. Ugyanakkor valamit a gyerekek kezébe kell adni, tehát az első években egyértelmű volt, hogy nem volt más. És akkor az évek során vettünk új amerikai, brit tankönyveket, amelyek természetesen nem fedik le a magyar tananyagot nemcsak történelemből, hanem pl. matematikából sem. Úgyhogy a tanárok azóta is „ollóznak”, összeállítanak tananyagokat, pl. húsz oldalt a régi könyvből használnak a gyerekek, aztán ötven oldalt az újból. Szóval jelentős a könyvtár és a fénymásoló szerepe. Nagyon sok pénz megy el fénymásolásra, sajnos.

E: *Arra nem gondoltak, hogy ezeket tankönyvként kiadják?*

B A: De, nagyon sokszor gondoltunk rá, de általában nincs rá pénz. Szóval a minisztérium tankönyvet nem tud biztosítani. Holott a minisztérium feladata lenne, hogy az állami oktatásban részt vevő diákoknak biztosítsa a tankönyveket. De ennek egész egyszerűen nem tud megfelelni, mert a Tankönyvkiadó sem vállalja a feladatot, mert viszonylag kis példányszám kellene, és így nagyon drága lenne.

E: *Ez körülbelül hány gyereket érintene?*

B A: A Két tanítási nyelvű Iskoláért Egyesületnek kb. hatvan tagja van. Ez hatvan iskola, amelynek a bő harmada az angol.

E: *Miben különbözik a nyelvoktatás önöknél a hagyományos nyelvoktatástól?*

B A: A nulladik évfolyamon abszolút intenzív nyelvoktatás folyik, heti 20 órában kell a gyerekeknek nyelvet tanulni. Nagyon fontos, hogy a gyerekek kommunikálni tudjanak, tehát jól beszélni is. Ugyanakkor az írásbeliség is fontos, hiszen a következő évtől ezek a gyerekek az iskolai munkájukat idegen nyelven fogják végezni. Tehát nekik nemcsak „csevegni” kell tudni, nemcsak a hétköznapi „konyhanyelven” kell tudniuk beszélni, levelet írni barátoknak, ismerősnek, hanem bizony pl. a biológiai tankönyvet kell tudniuk megérteni, mert abból kell megtanulniuk a biológiai tananyagot. Meg kell a példákat érteni, tantárgyi esszéket kell írni. Úgyhogy ez egészen más jellegű nyelvtudást igényel, mint amit az általános gimnáziumokban várnak el a nyelvoktatástól. Ez sok szempontból jóval magasabb szintű, tehát pl. a szókészletük összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint bármelyik más diáknak, sőt nagyon sok esetben tanárnak, aki a bölcsészkaron elvégzi az angol vagy a német szakot. Az pl. egy kukkot sem fog tudni a fizika nyelvéből, a biológia szakszavakból, mert miért tudja? Itt lényegében a diákok tudása közelít az anyanyelvhez, vagy azokéhoz, akik külföldön járnak iskolába. Másfelől az angolszász világban nagyon nagy súlyt fektetnek a jó íráskészségre. Tehát a gyerek kicsi gyerekkorától kezdve esszét ír. Nemcsak fogalmazást, még 18 évesen érettségi dolgozatként is, aminek ugye van egy bevezetése, egy tárgyalása és egy befejezése, ennyi, hanem bizony különböző válfajú, leíró és értékelő esszéket is. Ezen kívül hallás után is nagyon jól kell érteniük, magyarázatot, szöveget, előadást. Jegyzetelni kell tudni, olykor az órákon két-három oldalakat kell jegyzetelniük. Egy átlagos gimnazista, aki a nyelvet, mint tantárgyat tanulja, ilyesmiket nem csinál.

E: *Hogyan tudják ezt elérni?*

B A: A szaknyelvi szókinccsel úgy vagyunk, hogy átlagosan heti húsz órájuk van angol nyelvből a nulladik évben, de ez valójában heti 16 órát jelent. A további négy az a matematika, a fizika, a földrajz és a történelem nyelve, mert a biológiát csak később tanulják. Tehát a tantárgyak nyelvét tanulják, nem angol tanároktól, hanem a biológus tanítja nekik, és a földrajzos tanítja nekik. Példákon tanítja a nyelvet, feladatokon keresztül, vagyis a tantárgyat tanítva hozza a nyelvet. Úgyhogy ennek révén az előkészítő évben a gyerek már találkozott mindazzal a szókinccsel, amire később szüksége lesz.

E: *Azt említette, hogy a gyerekek csoportbontásban tanulnak.*

B A: A nulladikos osztály három csoportja kettővé válik első évfolyamra. A 36 gyerek eddig 12-esével tanult együtt, most 18-asával fog. Ezt úgy csináljuk, hogy amíg a három csoport a nulladik osztályban nyelvi szint szerint vált el egymástól, elsőben vegyes csoportokat csinálunk, hogy legyen ott a matek órán, a biológia órán a gyengébb nyelvtudású gyerek mellett az erősebb is, mert akkor már nem a nyelv számít, hanem a tantárgy. És lehet, hogy matekból az lesz az erősebb diák, aki nyelvből nem volt olyan erős. Tehát a nyelvi szintjük alapján megkeverjük őket. A fakultáció pedig ugyanúgy működik, mint normál tagozaton.

E: *Ezt a módszert önök dolgozták ki, vagy átvették valahonnan?*

B A: Az, hogy fel kell készíteni a gyerekeket a tantárgyak nyelvére, magától értetődő követelmény volt. Az első perctől fogva tudtuk, hogy nem elég, hogy eljutnak középfokra ezek a gyerekek a nulladik év végére, hiszen nekik olyan feladataik lesznek elsőben, amelyek nem a nyelvvizsga anyagai, vagy az általános nyelvtudás természetes velejárói. Ehhez kerestünk tankönyveket és módszereket. A legelső év nagyon kemény volt nekem magamnak is, aki angol-földrajz szakos diplomával rendelkezem, én természetesnek vettem, hogy én fogom tanítani a földrajz nyelvét. De amikor teszem azt az angol-orosz szakos, vagy az angol-történelem szakos, vagy angol-német szakos kollégák rájöttek, hogy bölcsész diplomával valakinek a matematika nyelvét is tanítani kell, teljesen „rosszul lettek”. Úgyhogy végül is az történt a legelső évben, hogy mivel a földrajz nyelvét még hajlandó volt az angol-oroszos kolléga tanítani, mert hát a földrajz mégis „humánabb”, én azt mondtam, hogy jó, akkor tanítom én a matematika nyelvét. (Mit tehet a vezető, valakinek csak meg kell oldania a feladatot.) Életemben nem készültem még annyit órákra! Nagyon érdekes tapasztalat volt. Aztán a következő évben a tantárgyak nyelvét már át tudták venni a tantárgyat tanítók, és akkor már „profibban” mentek a dolgok.

E: *Használják-e az oktatásban audiovizuális eszközöket?*

B A: Amikor 1987-ben idejöttünk, ezt az iskolát úgy építették fel, hogy volt nyelvi laborja. Az idő tájt ez nagyon divatos volt. Ennek a divatja egyrészt elmúlt, másrészt az a tapasztalatom, hogy a heti 20 órában anyanyelven beszélő tanárokkal nincs szükség a nyelvi laborra. Tehát a két tanítási nyelvű oktatás anélkül is jól működik. Pár év múlva el isadtuk a nyelvi labort. Ugyanakkor teljesen magától értetődik, és nekem is magától értetődő volt a Radnóti Gimnáziumban is, hogy minden órára vittem magnót. Tehát nem kell ahhoz a gyerekeknek benn ülnie egy „dobozban” fülhallgatóval, steril környezetben, hanem az órára beviszi az ember a magnót, és hallgatjuk azt, amit éppen kell. Tehát ilyen értelemben abszolút van audio anyag és felhasználás, csak nem labor formájában. Sok videó anyagot veszünk, és a számítógépet is állandóan használják a gyerekek. Házi feladatokat kapnak, hogy ki kell keresni ezt-azt, és levelezésre meg kapcsolattartásra is használják, külföldi diákokkal.

E: *Milyen családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak ide? Változott-e az összetétel azóta, hogy elkezdődött ez a program?*

B A: A gyerekek összetétele nem nagyon változik, az első perctől fogva nagy a túljelentkezés. Az összetételt eleinte jobban lehetett még mérni, mert akkor több adatot kellett szolgáltatni az iskoláknak, akkor még jobban látszott, kinek milyen családi háttere van. Ma, ha azt mondja egy gyerek a szüleitől, hogy vállalkozók, arról nem tudjuk, mit takar. Ha azt mondja, hogy a papa asztalos, még akkor se tudjuk, hogy ez mit takar, széklábakat farag, vagy bútorgyára van. Összehasonlításként azt mondhatom, hogy elejétől kezdve meglepően sok volt pl. a Radnótihoz képest a fizikai dolgozók gyereke. A szülői háttér azóta is teljesen differenciált. Sok értelmiségi és sok pedagógus is szívesen adja ide a gyermekét. Egyértelmű, hogy az igényesebb, az oktatással szemben magasabb elvárással bíró családok gyerekei jönnek ebbe az iskolába. Egyértelmű, hogy sok az értelmiségi szülő, de igényesek az oktatással szemben azok a szülők is, akik nem magasan kvalifikáltak, de azt szeretnék, hogy a gyerekek azok legyenek.

E: *Csak a környékről vesznek fel gyerekeket?*

B A: Nem, a kerületen belüliek körülbelül egynegyedét adják a diákoknak. Az összes többi Óbudától Budakesziig, bárholnan jöhet.

E: *Vidéki nagyvárosokból is jönnek?*

B A: Nem, mert sajnos az iskolának nincs kollégiuma, tehát ide be kell járni. A fővárosi kollégiumokban néha kapunk egy-egy helyet, de az iskolának nincs saját kollégiuma.

E: *Milyen programokat tudnak a tanórákon kívül kínálni a gyerekeknek?*

B A: Ez nehéz kérdés, nagyon fáj a szívem emiatt, de „földrajzilag determinálva vagyunk”, tehát messze vagyunk a központtól. A gyerekek átlagos utazási ideje a két tanítási nyelvűbe több mint egy-egy óra. Ennek révén a délutáni klubok, szakkörök lehetősége sajnos elég kevés. A gyerekeknek házi feladatuk van, haza kell érniük, a buszforgalom „tönkre vágja” őket, ez nagyon nehéz dolog. Azt hittem, hogy az iskolának a halálos ítélete ez a földrajzi helyzet. Ezzel együtt, a gyerekek nagyon rugalmasak, megtanulnak a buszon tanulni, a metróon tanulni, tehát nem annyira holt idő ez, mint ahogyan gondolnánk. Úgy látszik, megéri nekik az ingázás, de nekünk tudomásul kell venni, hogy kevesebb lehetőség van délutáni programokra. Ezzel együtt van Karinthy Akadémia, ahova meghívunk neves előadókat, tanárokat, híres embereket, zenészeket, kutatókat, írókat stb., és akkor nagyon szívesen jönnek a gyerekek. De ilyesimből egyszerűen nem megy több. Sajnos!

E: *Említette, hogy nagy a túljelentkezés az iskolába. Hogyan szelektálnak?*

B A: Csak és kizárólag a felvételi alapján. Tehát ahogy a különböző rendeletekben meghirdetik, októberben, novemberben, vagy februárban vannak a felvételik az országban mindenhol ezekben az iskolákban. A rendeletek hála Istennek úgy szólnak, hogy az ide jelentkező gyerekeknek előfelvételi van lehetőségük, vagyis az országos vizsgák előtt felvételiznek. Az első öt évben központi felvételi volt a két tanítási nyelvű iskolákban, amit a minisztérium szervezett. Akkor is magyar nyelvből volt a felvételi, tehát magyar nyelvi feladatok, szövegértés, szókészlet mérése volt a cél. Szójátékok, közmondások ismerete, az anyanyelv felhasználása, az általános anyanyelvtudás adta meg a képet. Mindig ez volt, és most is ez van. A másik része matematika. Azok olyan feladatok, amelyek letapogatják a gyerek logikai érzékét, gondolkodását, és kevésbé a tárgyi tudásra vonatkoznak. Kognitív jellegű feladatokat kapnak. Nem megyünk bele a szóbelizetésbe, mert tudom, hogy nem tudjuk igazságosan felmérni, és tudom, hogy túl sokan vannak a jelentkezők ahhoz, hogy ezt megcsináljuk. A szóbeli mindig szubjektív, ezt be kell látni, úgyhogy nálunk csak írásbeli a felvételi.

E: *Megtartották a központi felvételi eljárást?*

B A: Igen, nagyjából megtartottuk, de mi készítjük a feladatokat, mert „magad uram, ha szolgád nincsen”, a minisztérium pedig nem „szolgál”. Tehát először a budapesti két tanítási nyelvű gimnáziumokkal vettük fel a kapcsolatot, és együtt megcsináltuk, aztán egyre többben kapcsolódtak be ebbe a kvázi egységes rendszerbe.

E: *Terveznek valamilyen változtatást a felvételi terén?*

B A: Nézze, műfajánál fogva minden vizsga rossz, nem lehet jó. Tehát a szóbeli nem objektív, és az általános iskolából hozott jegyek sem szolgálnak objektív mércéül. Nem jó az írásbeli felvételi vizsga sem ezer ok miatt, de nem tudunk jobbat.

E: *Van-e valamilyen eltérés az iskolán belül a gyerekek összetételében a hagyományos gimnáziumhoz képest?*

B A: A gimnáziumokhoz képest jobb a fiú-lány arány, majdnem fele-fele. Kétharmad lány, egyharmad fiú az országos átlag.

E: *Képességeikben, ambícióikban is mások, mint a hagyományos osztályokba járó gyerekek?*

B A: Igen, de ez nehezen mérhető. A Karinthy Gimnáziumban a felvételi úgy zajlik, hogy majdnem mindenki a két tanítási nyelvűbe jelentkezik. Felvételizik, mondjuk sok száz gyerek, és föl tudunk venni 72-öt. Ott a piros vonal a 72-nél a pontszámok alapján, mert két osztály lesz. A nulladikban három nyelvi csoport van, tehát az összesen hat nyelvi csoport két osztályból.

E: *Akiket nem vesznek fel, elkerülnek másik gimnáziumba?*

B A: Igen, vagy följajánljuk nekik a Karinthy Gimnázium normál tagozatát. De miután a legnagyobb részük a város másik részéről jött, nem biztos, hogy megéri nekik a normál tagozat, hiszen normál tagozat mindenhol van. 72 gyereket veszünk föl a két tanítási nyelvűre. És van további 72-nek hely a normál tagozaton. A következő 72-nek, vagy egy kicsit többnek följajánljuk, hogy akarnak-e a Karinthy Gimnázium normál tagozatára jönni, amelynek van nyelvi tagozata. És akkor ennek a további hetven-valahány gyereknek a legnagyobb része azt mondja, hogy igen. Jó, hát a Karinthy két tanítási nyelvűjébe nem sikerült, de azért ez mégiscsak a Karinthy, közel van a tűzhöz stb. Tehát a legnagyobb részük itt marad a normálon. No most pontszám és képesség szerint – nem tudom, hogy a felvételi pontszám mennyire mutatja a képességet, de ebbe ne menjünk bele –, szóval a felvételi pontok alapján ők csak egy-két ponttal vannak a két tanítási nyelvűsök alatt. Viszont nagyon más diákokká válnak. A két tanítási nyelvűsök nagyon sok szempontból mások. Én egyszerűen csak az angolszász hatásnak tudom be, hogy más jellegű a tanárok viszonya a diákokhoz, a tantárgyukhoz, az egész feladathoz. Az angol nyelvoktatásban természetes, magától értetődő, hogy páros munkák vannak, projekt munkák vannak. Ez egy hagyományos földrajz, biológia vagy történelem órán nem jellemző. Ott zömében előad a tanár. Itt ez sokkal kevésbé jellemző. Itt a diákok sokkal önállóbbak. A sok angol órán sok olyan feladatot kapnak, amelyeket egyedül vagy párban kell megoldani, esetleg hetekre, hónapokra szóló feladatról van szó, ahol beszámoló készül, vagy egy nagyobb lélegzetű összefoglaló. Ez visszahat a többi tárgyra is, és visszahat a gyerekek általános viselkedésére. Tehát ezeket a gyerekeket kevésbé kell „szájbarágósan” tanítani. Önállóbbak, magasabbak az elvárásaik, igényesek, hiszen ők egy tárgyból (angolból) magas szinten vannak, tehát magas színvonalat várnak el. Ott ugye hajtának, és nem bánják, ha ez más tárgyból is így van. Azt vallom, és igyekszem a kollegáimmal is elhitétni, hogy „teher alatt nő a pálma”. Tehát ha az a teher reális, és nem „túlteher”, és ezt a reális terhet a gyerekek is ismerik, látják, hogy mi az, ami felé haladunk, még ha terhel is, szívesen vállalják. Jók az eredményeink, és ezt a gyerekek egyetemi felvételi eredményei is egyértelműen bizonyítják.



E: *Milyen a kapcsolatuk a normál tagozatos gyerekekkel?*

B A: Az iskolai ünnepeken és rendezvényeken együtt vannak, nincs rivalizálás. Óhatatlan, hogy a két tanítási nyelvűeknek más jellegű feladataik és más lehetőségeik vannak. Tehát pl. az iskolai csereprogramokból több helyet kaphatnak, hiszen a holland gyerek nem jön el a németül pintyegő iskolás mellé, viszont ha angolul hallgathatja a történelem órát meg a biológia órát, akkor sokkal könnyebb a csere. Több a lehetőségük, ez kétségtelen.

E: *Milyen országokba utaznak a diákok?*

B A: Igen, említettem már, hogy vannak országok, akikkel ez nagyon könnyű. Az a tapasztalat, akármilyen furán hangzik is, hogy leginkább az angol kapcsolattartás nehéz. Angliában sokkal nehezebb csereprogramot szervezni, mint például Amerikában. Hiába van messzebb, hiába drágább, Amerikában rugalmasabbak, ott több iskolával volt kapcsolatunk, csereprogramunk, mint Angliában. Egyébként az angoloknak az anyagi lehetőségei is sokkal szerényebbek, és az angolok talán kevésbé nyitottak.

Az angolok még Franciaországba szerveznek utakat, mert valamicskét kell nekik franciául tudni, vagy esetleg Németországba, Spanyolországba, de Magyarországra nagyon keveset. Az amerikaiak meg nagyon sokan vannak, úgyhogy közülük azért csak sikerül találni olyanokat, akikkel még mindig lehet kapcsolatot teremteni.

E: *Mennyi ideig tart egy-egy csereprogram?*

B A: Ez változó, egy hét itt, egy hét ott, fél év itt, fél év ott. Voltak kétéves programjaink, és egyévesek is. Nyilván ezek a ritkábbak

E: *Anyagilag mennyire megterhelő ez a családok számára?*

B A: Ez megint csak változó. Miután ezek tényleges cserék, az a család, amelyiknek a gyereke kimegy, az fogad vendéget. Az én gyerekem egy hétig nem eszik itthon, de egy hét múlva meg két gyerek eszik itthon.

E: *Az utazás költségeit a szülők viselik?*

B A: Igen. Vannak mindenféle pályázatok, és van alapítványunk is. Ahonnan csurran-cseppen, mindig próbálunk lehetőséget teremteni. És vannak ösztöndíjprogramok, illetve voltak, de ezek, sajnos csökkenőben vannak. A Soros Alapítványnak voltak pályázatai, de sajnos ez megszűnt. 12 év alatt mindenféle cserelehetőség volt, pl. az első félévben a magyar gyerekek voltak New Yorkban, a második félévben a New York-i gyerekek jöttek. Ez nagyon változó. Van, amikor az alapítvány szponzorálja az egészet, vagy az útiköltséget, vagy a kinttartózkodást. És akkor vagy hozzájárul a szülő vagy nincs rá szükség, szóval teljesen változó a kép.

E: *A szülők is támogatják az alapítványt?*

B A: Hogyne. Akinek lehetősége van és segíti az iskolát az nagyon jó, de abszolút nem kötelező. A nemzetközi érettségi program az egy egészen másik műfaj.

Az egy százalékos adótámogatásból ahhoz képest, hogy milyen fiatal az iskola, nagyon szép támogatás gyűlik össze. Támogatják az iskolát azok is, akik régen itt végeztek, a jelenlegi diákok szülei, vagy a volt diákjainkéi. A Radnótit, vagy a Fazekast is támogatják a régi diákjai, de ezek majd százéves iskolák. Rengetegen jártak oda az elmúlt évek alatt. Most már mi is ott tartunk, hogy a saját régi diákjaink is keresők lettek.

E: *Az önkormányzat, mint fenntartó, támogatja az iskolát?*

B A: Igen, nagyon büszke az iskolára. A normatív támogatást megkapjuk, azzal nincs probléma. A két tanítási nyelvű programra plusz kvóta van. Ezt az önkormányzat habozás nélkül ideadja, tehát ezzel semmi gond nincs. De azért azt látni kell, hogy a plusz kvóta deficitet termelt. Tehát az nem elég. A két tanítási nyelvű program deficitet, mert a plusz kvóta nem fedezi a pluszköltségeket. A pluszköltségek egész egyszerűen abból adódnak, hogy osztani

kell az osztályokat, tehát nyilván nem lehet a biológia órát angolul 36 gyereknek tartani, hanem csak 18-nak. A két csoport pedig kétszer annyi terem, kétszer annyi világítás, kétszer annyi tanár, vagyis kétszer annyiba kerül. A nulladik évben a nyelvi előkészítőn az osztály három csoportban van. Ez háromszor annyi tanár stb. Ez ilyen egyszerű. Ebből következik, hogy jelenleg a „fejpénz” az egyharmada a szükségesnek.

E: *Az önkormányzat pótolja a hiányzó részt?*

B A: Hát, valamiképp pótol, de nem az egész különbözetet, úgyhogy az iskolának mindenféle saját bevételt kell produkálnia. Alapítványként van egy-két buszunk, amelyik utaztatást vállal, tehát a saját gyerekeinknek önköltségesen zajlik az utazás. Aztán vannak terembérletek, vagyis kiadjuk a termeket tanfolyamoknak, mint minden más iskola. Ezt mindenkinek csinálni kell, mert mindenhol szegény az „eklézsia”.

E: *Miben más ez az iskola, mint a többi?*

B A: A tanulók nyelvtudásának a szintje jóval magasabb, mint más oktatási rendszerben. Talán nyitottabbak is a világra, mint máshol. Ehhez járul, hogy innen is mindenki tovább akar tanulni, és szeretné azt hinni, hogy a Karinthy Gimnáziumból ez menni fog neki. Mi igyekszünk ezt biztosítani nekik. Nemcsak a nyelvet, hanem az általános tudásszintet is. Természetesen a gyerekeknek az a dolguk, hogy tanuljanak, de nagyon fontos az is, hogy jóban legyenek a tanárokkal, közeli emberi kapcsolatuk legyen, mindig érezhessék, hogy bármivel fordulhatnak a pedagógushoz. A tanárnak pontosan az a célja, mint nekik, az, hogy az ő fejükben egyre több legyen. Tehát itt közös munka van, ez egy jó légkörű, jó hangulatú iskola. A gyerekek szeretnek ide járni, és a végzetek nagyon szívesen járnak vissza. Ha tanárt kell helyettesíteni, akkor az alapbázist a régi diákjaink jelentik, őket kérdezzük meg, hogy nem tudnák-e pár órát elvállalni.

E: *Hol tanulnak tovább a gyerekek?*

B A: Mint minden magyar gimnáziumból, az első „befutó” a közgáz, a második a jog, és aztán van még „holmi” műszaki egyetem, „holmi” orvostudományi egyetem. Ebből a szempontból az utóbbi években sajnos beszűkült minden gimnázium. Mikor a legelső évfolyam végzett, nagyon büszke voltam, és azóta is emlékszem a számokra. 1992-ben végzett az első évfolyam, és 15 egyetem 25 karára jelentkeztek, és föl is vették őket. Volt gyerekünk, akit „első dobásra” fölvettek az Iparművészeti Főiskolára, a Filmművészetre. Mindenhová jelentkeztek, tehát nem nyelvszakra elsősorban. És ez volt a jó. Ma meg öt szakra jelentkeznek összesen.

E: *Régebben a nyelvszak népszerűbb volt?*

B A: Igen, de nem volt nagyon népszerű. Akkor is az volt, hogy a diákságnak két csoportja jelentkezett angol szakra, de ugyanez igaz a németesekre is. A legkiválóbbak, akik tényleg annyira megszerették a nyelvet, és annyira megtanulták, hogy nagyon jók lettek, és ezért bölcsészkaron akarták a tanulást folytatni. És azok, akik a nyelvből azért az átlag fölött voltak, még akkor is, ha más tantárgykból gyengébbek a többiekhez képest.

E: *Mindenkit felvettek valahova?*

B A: Igen. Nagyon magas arányban vesznek részt a gyerekeink a felsőoktatásban, de mondjuk a statisztikákban ez nem jelenik meg, mert a Karinthy Gimnázium egy gimnázium, és a két tanítási nyelvű tagozatot egybe számolják a normállal.

E: *Nyelvvizsgát is tesznek itt a gyerekek?*

B A: Nem, ugyanis az érettségijük felsőfokú nyelvvizsgát ér, amennyiben 5-ös vagy 4-es eredmény születik. Ha 3-ast vagy 2-est kapnak az érettségijük nyelvből, akkor az középfokot ér. Ez az érettségi dokumentumban benne van.

E: *A nemzetközi érettségi vizsga hogyan működik?*

B A: Ez egy egészen másik történet. A nemzetközi érettségi program genfi központú rendszer, és a világ 96 országában működik. A nemzetközi érettségit a világ legjobb egyetemei is elfogadják saját felvételijük helyett is, tehát Oxford is, a Harvard is, a Sorbonne is. A magyarországi egyetemek nagy része szintén így vagy, beszámítják felvételi pontszámként. Nyilván rendkívül színvonalas a program. Három nyelven lehet ezeket a vizsgákat letenni: angolul, franciául vagy spanyolul. Ez azt jelenti, hogy a vizsga nyelve angol, történelemből, biológiából stb. Azért indítottuk el 1992-ben, hogy mintaként szolgálhasson a magyar közoktatás fejlesztéséhez. Mivel érettségi reformról évtizedek óta beszélünk, érettségi kerettantervek készülnek, mi szolgálhatna jobban mintául ezekhez a fejlesztésekhez, mint a nemzetközi érettségi, amit mindenhol elismernek, elfogadnak. Ezért működik ez ebben az iskolában. A tanáraink, ahol csak lehet, tájékoztatják a szakmát, így a gyerekeken és a megszerzett tapasztalatokon keresztül járulhatunk hozzá a magyar érettségi vizsga fejlesztéséhez.

E: *Hogyan lehet jelentkezni erre a programra?*

B A: A második év végén jelentkeznek a gyerekek, és akkor leül a tantestület a jelentkezési listával, és megnézi, hogy kinek javasoljuk, kit találunk alkalmasnak rá, kit nem. Ez részben a tanulmányi eredménytől függ, részben látjuk, hogy milyen típus a gyerek, sejtjük, hogy alkalmas-e egy egészen más programra, vagy maradjon meg inkább a magyar rendszerben, hiszen harmadik éve hozzánk jár. Úgyhogy erről a tantestület dönt, illetve megbeszéli a szülővel és a gyerekkel, ha valakit nem javasolnak.

E: *Hogyan történik a vizsgáztatás a gyakorlatban?*

B A: Itt vizsgáznak a gyerekek az épületben. Kőkemény feltételekkel, kategorikusan körülírt feltételek mellett, a gemkapcsok számától a falióráig, mindent precízen meghatároznak, hogy hogyan kell lebonyolítani a vizsgát. Aztán borítékoljuk, küldjük az írásbeli anyagot Chilébe, vagy Ausztráliába, vagy Angliába, ahol éppen a vizsgáztató van, akit a Nemzetközi Érettségi Központ bíz meg. A szóbeli vizsgák kazettán mennek ki. Május első felében vannak a vizsgák, és július első hetében jönnek meg az eredmények, amit a gyerekek meg mi is nagyon izgatottan várunk.

E: *Sikeresek a tanítványaik?*

B A: Igen, nagyon szép eredményeket érnek el a gyerekek, szép a munkájuk. A világátlagot minden tantárgyból kihirdetik, tehát tudjuk, hogy milyen átlageredmény keletkezett. Hét jeggyel osztályozzák az érettségi programot, és a hét jegyből egy-két jeggyel mindig jobban szerepelnek a gyerekeink, mint a világátlag.

E: *Beváltotta-e a két tanítási nyelvű program Ön szerint a hozzá fűzött reményeket?*

B A: Én egyértelműen úgy látom, hogy a közoktatás-fejlesztés során az elmúlt tíz-tizenöt évben a két tanítási nyelvű program feltétlenül sikerprogram, minden nehézségével, minden deficitjével, minden tankönyvhiányával együtt. A gyerekek olyan mértékben tanulnak meg egy nyelvet használni, ami nem összemérhető az oktatás más területével. De nemcsak ez a lényeg, mert nem a nyelvtudásuk a lényeg, hanem az a fajta nyelvtudás, ami a tantárgyak nyelvének ismeretét is jelenti. Tehát a gimnázium ma már ugye arról szól, hogy a felsőoktatás számára képez diákokat. Minél többen mennek a felsőoktatásba, annál jobbnak tekintik a gimnáziumot, ezen ma már nem érdemes vitatkozni. Sok minden egyéb szempont is van, de a legfontosabb az, hogy értelmiségi lesz belőlük valamilyen szinten. Sokat számít, hogy a gyerek, aki nálunk végez, a szakmája nyelvét már tudja. Ha egyetemre megy és matematikát tanul, vagy történelmet, akkor már rögtön tudja olvasni a külföldi szakirodalmat, cikkeket tud írni, olyan anyagokhoz is hozzá tud nyúlni, amelyek idegen

nyelven vannak. Úgyhogy a tanulmányait, a továbbtanulását és a szakmáját ez nagymértékben segíti, személyiség fejlődését szintén.

E: *Mindenhol ilyen sikeres ez a program?*

B A: Nem mindenhol egyformán sikeres, mert vidéken, a kisvárosokban nagyon sokat szenvednek a tanárhiánytól. Egyre nehezebb elérni, hogy anyanyelvű tanárok elmenjenek tanítani egy kisvárosba, vagy hogy az igen jól képzett tanárok, akik nemcsak a szakmájukat ismerik, hanem az idegen nyelvet is tudják, elmenjenek tanítani egy kisváros állami iskolájába pedagógus fizetésért. Ezek nagyon komoly problémák.

E: *A rendszerváltás óta hogyan viszonyultak a különböző kormányok ehhez a képzési formához?*

B A: Változóan. Volt sajnos olyan évfárat, amikor a pótlék minimális volt, mert a rosszul értelmezett nemzeti érdekek kerekedtek felül. Minden követ megmozgattunk, de mégis nagyon visszavágták a támogatást, és egyre nehezebb volt megmagyarázni, hogy miért. Az előző kormány alatt 1995–96-ban esetleg a Bokros-csomag lehetett a magyarázat. Nagyon könnyen elhangzik, és nagyon negatív jelzővé válik időnként az „elitképzés”. Ha ezt helyegként rásütik valakire vagy valamilyen intézményre, akkor ez abszolút pejoratív jelentésű lehet. Nálunk nem az a fajta elitképzés folyik, amit pejoratívnak szabadna tekinteni. Mi szakmai, szellemi elitet képzünk, és ezt vállaljuk. Kimagasló eredményeket produkáló diákokká neveljük őket, és erre is törekszünk. De nem a gazdasági, vagy a politikai elit gyerekeivel dolgozunk. Ide ugyanúgy jár munkanélküli szülő gyereke, ugyanúgy kérnek szociális segítyt, vagy alapítványi segítyt, mint a leghátrányosabb helyzetű iskolában, és nem látjuk a Mercedeseket megállni az iskola előtt. A politika szerepet játszik abban, hogy minket hogyan ítélnek meg. Volt olyan miniszterünk az elmúlt években, aki felvállalta azt, hogy ő a nemzetköziből kizárólag a „nemzeti” iránt érdeklődnek, a „közi”-t felejtjük el. Nagyon bízunk benne, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozás idején ez azért már nem hangoztatható.

E: *Kinek ajánlaná, hogy ilyen képzést indítson?*

B A: Csak olyanoknak, akiknél biztosítva van a megfelelő tanári gárda. Mert az, hogy a matek tanár már látott életében amerikai filmet, nem elég ahhoz, hogy ő a matematikát angol nyelven tanítsa. Ez persze nagyon durva példa, de valóban nagyon fontos a tanároknak mind a szakmai tudása, mind az idegennyelvi tudása. E nélkül a diák sem a tantárgyat, sem a nyelvet nem fogja tisztességesen tudni!

*(az interjút Janni Gabriella készítette)*



*„Itt a vevő fizet, és a pénzéért eredményt vár”*

Löffler Mariann, a Novoschool Nyelviskola Kft ügyvezető igazgatója

Educatio: *Honnan kapta a nevét az iskola?*

Löffler Mariann: Az egyik alapítónk a Novotrade volt, és onnan jött a név. Azóta ők már kiváltak az egészből, de a név megmaradt.

nyelven vannak. Úgyhogy a tanulmányait, a továbbtanulását és a szakmáját ez nagymértékben segíti, személyiség fejlődését szintén.

E: *Mindenhol ilyen sikeres ez a program?*

B A: Nem mindenhol egyformán sikeres, mert vidéken, a kisvárosokban nagyon sokat szenvednek a tanárhiánytól. Egyre nehezebb elérni, hogy anyanyelvű tanárok elmenjenek tanítani egy kisvárosba, vagy hogy az igen jól képzett tanárok, akik nemcsak a szakmájukat ismerik, hanem az idegen nyelvet is tudják, elmenjenek tanítani egy kisváros állami iskolájába pedagógus fizetésért. Ezek nagyon komoly problémák.

E: *A rendszerváltás óta hogyan viszonyultak a különböző kormányok ehhez a képzési formához?*

B A: Változóan. Volt sajnos olyan évfárat, amikor a pótlék minimális volt, mert a rosszul értelmezett nemzeti érdekek kerekedtek felül. Minden követ megmozgattunk, de mégis nagyon visszavágták a támogatást, és egyre nehezebb volt megmagyarázni, hogy miért. Az előző kormány alatt 1995–96-ban esetleg a Bokros-csomag lehetett a magyarázat. Nagyon könnyen elhangzik, és nagyon negatív jelzővé válik időnként az „elitképzés”. Ha ezt helyegként rásütik valakire vagy valamilyen intézményre, akkor ez abszolút pejoratív jelentésű lehet. Nálunk nem az a fajta elitképzés folyik, amit pejoratívnak szabadna tekinteni. Mi szakmai, szellemi elitet képzünk, és ezt vállaljuk. Kimagasló eredményeket produkáló diákokká neveljük őket, és erre is törekszünk. De nem a gazdasági, vagy a politikai elit gyerekeivel dolgozunk. Ide ugyanúgy jár munkanélküli szülő gyereke, ugyanúgy kérnek szociális segítyt, vagy alapítványi segítyt, mint a leghátrányosabb helyzetű iskolában, és nem látjuk a Mercedeseket megállni az iskola előtt. A politika szerepet játszik abban, hogy minket hogyan ítélnek meg. Volt olyan miniszterünk az elmúlt években, aki felvállalta azt, hogy ő a nemzetköziből kizárólag a „nemzeti” iránt érdeklődnek, a „közi”-t felejtjük el. Nagyon bízunk benne, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozás idején ez azért már nem hangoztatható.

E: *Kinek ajánlaná, hogy ilyen képzést indítson?*

B A: Csak olyanoknak, akiknél biztosítva van a megfelelő tanári gárda. Mert az, hogy a matek tanár már látott életében amerikai filmet, nem elég ahhoz, hogy ő a matematikát angol nyelven tanítsa. Ez persze nagyon durva példa, de valóban nagyon fontos a tanároknak mind a szakmai tudása, mind az idegennyelvi tudása. E nélkül a diák sem a tantárgyat, sem a nyelvet nem fogja tisztességesen tudni!

*(az interjút Janni Gabriella készítette)*



*„Itt a vevő fizet, és a pénzéért eredményt vár”*

Löffler Mariann, a Novoschool Nyelviskola Kft ügyvezető igazgatója

Educatio: *Honnan kapta a nevét az iskola?*

Löffler Mariann: Az egyik alapítónk a Novotrade volt, és onnan jött a név. Azóta ők már kiváltak az egészből, de a név megmaradt.

E: *Mikor alapították az iskolát?*

L M: Az alapítás szempontjából kétféle dátum van. Éppen most ünnepeltük az iskola alapításának tizedik évfordulóját, de az a mag, amelyik ezt az iskolát megteremtette, már 17 éve együtt van. Tehát 1983-ban jöttünk létre, akkor még Sektion Deutsch néven egy nagy nemzetközi nyelviskolai hálózatnak voltunk a magyarországi részlege. Aztán 1989-ben önállódtunk, de az alapító tagok a mai napig megmaradtak.

E: *Milyen szervezeti formában kezdtek működni 1983-ban?*

L M: Kisszövetkezeti formában. Ennek a nemzetközi nyelviskolai hálózatnak Magyarországon volt egy angol részlege, és mi voltunk a német részleg. Először az angol részleg jött létre, egy angol tanár alapította, akinek jó kapcsolatai voltak Angliában. Megkapta kintről az alapítási engedélyt, itt pedig a Művelődési Minisztériumtól kellett engedélyt kérnie egy magán nyelviskola alapításához. Ez volt az International House, nagyon jól csengő neve volt. Hét évig voltunk együtt, utána váltunk szét, és akkor alakította meg ez a német részleg az új iskolát. Én 1986-ig úgy dolgoztam, hogy a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola nyelvi tanszékén voltam főállásban, és mellette voltam kezdő vállalkozó. 1986-ban úgy láttam, hogy a kettőt már nem lehet egymás mellett csinálni, és akkor el kellett döntenem, hogy a főiskolai karriert választom, vagy ezt a másikat, amit nem vállalkozói karriernek, hanem inkább iskola-építő karriernek mondanék. És akkor úgy döntöttem, hogy ezt választom.

E: *Ez nagyon előrelátó döntésnek bizonyult.*

L M: Úgy gondolom, hogy nemcsak előrelátó voltam, hanem nagyon bátor is, mert akkor egy ilyen kilépés egy főiskoláról még kisebbfajta cirkusszal járt. Azonnal ki kellett lépnem, mert közös megegyezéssel nem akartak elengedni, bár tanév vége volt. Akkor ez még különböző szankciókkal járt. De az az oktatás, ami ott folyt, engem nem elégitett ki, valami mást akartam.

E: *Pedig ezen a főiskolán fontos lehetett az idegennyelv-oktatás.*

L M: Igen, nagyon fontos volt, egy nagyon nagy és nagyon jó nyelvi tanszék volt ott. Én 1980-ban kerültem oda, amikor hazajöttem Németországból. Akkor én már ismertem a nyugat-német és a kelet-német, valamint az osztrák nyelvoktatási helyzetet és módszereket, és rájöttem, hogy mi nagyon-nagyon kezdetleges szinten vagyunk. Nem vettünk tudomást arról, hogy már vannak új tankönyvek, vannak új módszertani irányzatok, vannak újabb kimeneti követelmények, és vannak olyan technikai eszközök és módszertani eljárások, amelyeket meg kellene ismernünk. A főiskolán, annak ellenére, hogy fontos volt, még mindig nagyon hagyományos volt a nyelvoktatás. Pontosan olyan volt, ahogyan annak idején én tanultam a nyelvet, és az már elég régen volt. A jegyzetek sem voltak korszerűek. Amikor audio-vizuális eszközöket kerestem, kiderült, hogy tele kazettákkal a raktár, mert valahonnan ajándékba megkapta a főiskola ezeket, de azóta is ott porosodtak, senki nem akart tudni róluk. Ahhoz, hogy az ember egy magnót vagy egy írásvetítőt bevigyen a terembe, vagy egy anyagot lemásoljon, külön engedélyre és külön szervezőmunkára volt szükség. Nekem ehhez nem volt energiám, inkább úgy gondoltam, hogy ehelyett megteremtsek egy másik nyelvoktatási lehetőséget azoknak a tanároknak, akik ugyanígy éreznek, mint én, és azoknak a tanulóknak, akik nyitottak valami más iránt. Nem mondom, hogy simán ment ennek az új dolognak a bevezetése, mert azért a tanároknak is benne volt a hagyománytisztelő, meg a szokásokhoz való ragaszkodás, hogy „jó ez így”, meg „mi is így tanultunk”. De mégis a mi iskolán volt az, amelyik a 80-as évek közepén elkezdett új módszerekkel és Magyarországon még ismeretlen tankönyvekből tanítani, és itt még teljesen ismeretlen vizsgarendszer szerint vizsgáztatni. Ez visszahatott az oktatás egész rendszerére, vagyis egészen

másfajta oktatást tett szükségessé. Megrendeztük a nagy nyugat-német tankönyvkiadók bemutatóit, amelyeken több száz német tanár vett részt, és ez akkor az újdonság erejével hatott.

E: *Hol működött ez a kisservezet?*

L M: Béreltünk egy lakást, aztán ahogy terjeszkedtünk, béreltünk még egyet. A német részleg a Dohány utcában kezdett egy három szoba hallos lakásban. A gyerekszoba volt a titkárság, a konyha volt a tanári, a hall volt a váró, a recepció és a könyvtár, két szobában tanítottunk, és a fürdőszobában, a kád szélén ülve beszéltük meg az iskola jövőjét. A spájzban pedig szigorúan elzárva őriztünk egy fénymásolót, amit több hónapos konspirációval nagy nehezen sikerült hivatalosan behozni az országba. De ez szigorúan el volt zárva és minden egyes feladatlap-másolatból el kellett tennünk egy példányt. Szóval ez igazi hőskorszak volt.

E: *Hogyan foglalkoztatták a tanárokat?*

L M: Talán 4–5 ember volt főállásban, a többi hús pedig mellékállásban dolgozott.

E: *Hány tanítványuk volt?*

L M: Rengeteg. Újságban hirdettünk, és amikor az első beiratkozást szerveztük, a második emeletől a kapuig álltak sorban az emberek.

E: *A tanároknak ez jó keresetkiegészítés volt?*

L M: Igen. Már akkor magasabb óradíjat tudtunk fizetni, mint ha valaki túlórárt vállalt volna a saját iskolájában. Úgy emlékszem, hogy akkoriban 4000 Ft volt a havi tandíj nálunk és 200 Ft volt a tanári óradíj.

E: *Milyen körülmények között tudott működni a szocializmusban egy ilyen vállalkozás?*

L M: Szövetkezeti üzletrészünk volt, könyveltük a bevételeket és a kiadásokat, és ha volt egy kis nyereség, akkor azt visszaforgathattuk. Én voltam a részlegvezető és egy kolleganóm volt az irodában, aki segített. Én voltam a szekcióvezető és a mindenes is egyben. Volt osztalék is, vagyis ha maradt a nyereségből, akkor azt év végén kioszthattuk, mint egy rendes szövetkezetben. Kevésbé vonták el a hasznunkat, mint most, úgyhogy meg voltunk elégedve.

E: *Mégis kiváltak a szövetkezetből.*

L M: Igen, 1989-ben kiváltunk és megalapítottuk a Novoschoolt. Ez csak úgy volt lehetséges, hogy a Novotrade nagyon sokat segített nekünk. Az igazgató fantáziát látott bennünk, és nemcsak a nevét adta a vállalkozáshoz, hanem az induló tőke egy részét is. Kft formában hoztuk létre az iskolát, mert akkor erre már lehetőség volt. A Novotrade megvette a FÖMÓ-tól a Balaton mozi hosszú távú bérleti jogát, két év alatt átalakítottuk az épületet, és 1989-ben már odaköltöztünk. Mivel a mozinak elég nagy belmagassága volt, föl lehetett húzni belül egy födémot, kialakítottuk a tantermeket, irodákat, egy szép klubhelyiséget, recepciót, büfét, vagyis mindazt, ami egy iskolához kell. Jelenleg hat tanterem van az épületben, de ezen kívül még két helyen bérelünk termeket a városban. Négy vagy öt év után a Novotrade kivált az iskolából, előbb átadta a tulajdonjogát a Magyar Külkereskedelmi Banknak. Tőlük pedig mi, tanárok kivásároltuk a részvényeket, úgyhogy most már mi, magánszemélyek vagyunk a tulajdonosok. Rajtam kívül még két tanár a tulajdonos és egy külföldi állampolgár.

E: *Eszerint töretlen volt az iskola fejlődése.*

L M: Igen. A Dohány utcában még csak néhányan voltunk főállásban, amikor átköltöztünk az Üllői útra, akkor már több alkalmazott volt, jelenleg pedig egy húsz fős stábot vezetek, akik a különböző feladatokat látják el. Jelenleg már egy ekkora stáb szükséges ahhoz, hogy úgy szolgáljuk ki a tanárokat és a tanítványokat, hogy az iskola jól működjön. Erre a jelentős létszámú munkatársra azért van szükségünk, mert már régen nem csak német nyelvet tanítunk. Sokszínűvé vált a profilunk, folytatunk nyelvoktatást, vizsgáztatást, vállalati továbbképzést, átképzést, szakképzést, tanártoábbképzést.

E: *A szakképzést mióta csinálják?*

L M: 1991-ben kezdtünk szakképzéssel foglalkozni. Észrevettem, hogy a 90-es évek elején, amikor még sok gyerek volt és a felsőoktatás nem volt olyan nyitott, mint ma, a szülők nem tudtak mit kezdeni a gyerekeikkel érettségi után. Ugyanakkor a szaporodó vállalkozásokban nagy szükség volt idegen nyelvet beszélő és alapvető adminisztratív skill-ekkel rendelkező alkalmazottakra. Akkor én kiugrottam Bécsbe, és megnéztem, hogy ott ezt hogy csinálják. Aztán a bécsi kamarával együtt, egy fél év alatt adaptáltunk egy kinti képzési formát, és elkezdtünk képezni office-manager-eket. Nemcsak nyelvet tanítottunk nekik, hanem számítástechnikát, gépelést, protokollt és egy kis közgazdaságtant, irodatechnikát és irodaszervezést is. Mi voltunk az elsők Magyarországon, akik ezt a képzést elindították. Akkor ez még nem is volt szakma. Képeztek titkárnőket, vagyis tanítottak gyors- és gépírást, de azok a titkárnők nem voltak képesek önálló munkára. Amikor én kint voltam Bécsben, azt láttam, hogy a mostani cégek már olyan titkárnőket keresnek, akik sokféle feladatot képesek önállóan megoldani és nyelveket is tudnak. Itt volt egy 18–19 éves érettségizett korosztály, amelyik erre teljesen alkalmas volt, és akkor úgy gondoltam, hogy ez egy jó dolog. Azóta persze a szakmai képzésünk is bővült. Képezzük tovább az office-managereket, akikből azóta „irodavezető” lett, és a szakma OKJ számot is kapott. Ezenkívül csinálunk átképzést alapfokú számítógépezőknél és csinálunk nyelvi továbbképzést munkanélkülieknek. Tavaly pl. 35 és 50 év közötti tartósan munkanélküli hölgyeket vezettünk vissza a munka világába irodai ismereteket nyújtó átképzéssel. Jelenleg 69%-uk már elhelyezkedett. Mi tehát szakmai képzést is csinálunk, de csak olyan, amelynek köze van a nyelvhez. Nem akarunk az eredeti szakmánktól túlságosan elrugaszkodni. Egy idő után a német nyelv mellett a tanítványok az angolt is igényelték, így 1991-ben felvettük az első angol tanárt. Jelenleg pedig már magasabb az angol óraszám, mint a német, és most kezdtük el a franciát is.

E: *A szakmai képzés jóvoltából részesülnek a Szakképzési Alapból?*

L M: Nem, mi csak fizetünk a Szakképzési Alapnak, mert nem vagyunk szakközépiskola.

E: *Mennyire nyereséges manapság egy ilyen nyelvviskolai vállalkozás?*

L M: Minket éppen úgy adóztatnak, mint bármely más vállalkozást, holott ez a vállalkozás nem gépekkel dolgozik, hanem kizárólag emberi munkaerővel. Márpedig az emberi munkaerő a legdrágább, vagyis a tanárok és az alkalmazottak bére. Ugyanakkor az ilyen humán szolgáltatásokért nem lehet a piacon annyit kérni, amennyit ahhoz kellene, hogy nyereséges legyen. Nagyon szerény nyereséggel működünk.

E: *Hogyan születnek meg a vállalkozáson belül a fejlesztési döntések?*

L M: A döntéseket formálisan a közgyűlés hozza, gyakorlatilag pedig az a szűk szakmai stáb, amelyik az iskolát működteti. Nagyon tehetséges kollégáim vannak, és ha valakinek van egy ötlete, megnézzük, hogy lehetne megcsinálni, kidolgozzuk a koncepciót és megvalósítjuk. Három évvel ezelőttig úgy működtünk, hogy mindent én irányítottam, és minden hozzám tartozott, de akkor rájöttem, hogy ezt nem bírom tovább. Akkor megkértem egy fiatal közgazdászt, hogy jöjjön el és szervezze át az iskolát. Átvilágította és átszervezte az egészet, ill. csinált belőle egy profi vállalati struktúrát, ügyvezető igazgatóval és részfeladatokra szakosodott szakmai részlegekkel. Mindezt természetesen nem egyedül csinálta, hanem heteken keresztül beszélgetett velünk arról, hogy mit hogyan akarunk, és így együtt küszködöttük ki magunkból az új struktúrát. Jelenleg van egy szakmai részlegünk, ahová az oktatás és a vizsgáztatás tartozik, van egy szervezési részleg, amely megszervezi az ehhez szükséges feltételeket, van egy sales és marketing részleg, és van egy üzemeltetési részleg, amely a fizikai kondíciókat biztosítja. Ez összesen húsz embert jelent, és ezen felül vannak a tanáraink, ami további 50–60 fő. A tanárok között van tíz főállású és a többiek óraadók.



E: *Honnan jönnek az óraadó tanárok?*

L M: Nagyon sokan szabadúszók, és van, akinek van egy főállása középiskolában, vagy egyetemen, főiskolán.

E: *Hogy kerülnek az iskolába a tanárok?*

L M: Általában ismeretési alapon, egyik hozza a másikat. Tanári állást eddig még nem hirdettünk.

E: *Van valamilyen felvételi kritérium?*

L M: Természetesen. Mi „minősített” nyelviskola vagyunk, tagjai vagyunk a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének. A minősítésnek vannak feltételei, amelyeket a nyelviskolák közösen alakítottak ki, és ezt mi szigorúan be is tartjuk. Mindenek előtt beszélgetünk az adott nyelven a tanárral, hogy kiderüljön, a nyelvtudása megfelelő-e. Erre sajnos nem elég garancia a felsőfokú diploma, nagyon sok frissen végzett tanárt el kellett utasítanunk azért, mert nem volt kielégítő a nyelvtudása.

E: *Milyen diplomához ragaszkodnak?*

L M: Mindegy, hogy főiskolai vagy egyetemi diplomája van, vagy esetleg utolsó éves hallgató az egyetemen. Módszertanilag pl. azok a legjobbak, akik a három éves angoltanár-képzésből jönnek. Tehát van a célnyelvi beszélgetés, utána hospitálnak egy csoportban, és tanítanak is ebben a csoportban, amit megnéz a vezető tanár. Ha ezeken az akadályokon átment valaki, akkor szerződünk vele.

E: *Mennyi itt egy tanár átlagos keresete havonta?*

L M: Ez üzleti titok. Erről a nyelviskolák általában hallgatnak. Ha országosan nézzük, azt tudom mondani, hogy a nyelvtanári óradíjak 1000 és 2500 Ft között mozognak. Természetesen nagy különbség van a vidéki és a budapesti nyelviskolák között.

E: *Honnan jönnek a diákok?*

L M: Van már egy „törzsvevő” körünk. Hirdetünk is, de a diákjaink 85%-a személyes referenciák alapján kerül ide.

E: *Hány diák tanul itt egyszerre?*

L M: Ezres létszámunk van, de ezen felül vannak a vállalati tanfolyamaink. Manapság ezt már nem diákban számolják, hanem éves óraszámban, mert ez mérhetőbb, hiszen a diákok különböző hosszúságú tanfolyamokra járnak. A tavalyi óraszámunk 26 500 óra volt.

E: *Kikből kerülnek ki a tanítványok?*

L M: Többnyire fiatal felnőttek, de a délutáni és a nyári tanfolyamokon sok a középiskolás és a főiskolás. Az átlagéletkor 30 év körül lehet. Ebben annak is szerepe van, hogy jelentős részt vállalunk a munkanélküliek átképzéséből, nagyon jó a kapcsolatunk a Fővárosi Munkaügyi Központtal. Rendre megnyerjük a pályázatokat, és főként közép- vagy felsőfokú szakmával rendelkező fiatal felnőttek átképzésében veszünk részt, akiknek az elhelyezkedéséhez nyelvtudásra van szükség. Nagyon sok olyan diplomás is jár hozzánk, aki nálunk szerzi meg a nyelvvizsgáját, amivel jobban el tud helyezkedni.

E: *Mi a tapasztalata arról, hogy milyen nyelvtudással kerülnek ki a gyerekek jelenleg a közoktatásból?*

L M: Én ennek csak egy szeletét látom, mert általában nem az elit gimnáziumokból jönnek hozzánk a gyerekek, hiszen ők az érettségi után egyetemre kerülnek, hanem a közepes vagy gyenge gimnáziumokból és a szakközépiskolákból. Ezek a gyerekek már az általános iskola 3–4. osztályában elkezdtek nyelvet tanulni, tehát 19 éves korukban egy 8 éves nyelvtanulási múltra tekintenek vissza. Ha azzal számolok, hogy hetente 3–4 órájuk volt és csak a középiskolát számolom, tehát négy évet, akkor is egy 360–400 órányi nyelvtanulás van mögöttük. Ennyi idő alatt egy magyarországi alapfokú nyelvvizsgára simán fel lehet készíteni az embereket. Ha viszont 8 évvel számolok, akkor az már 720 óra, és ennyi idő alatt már egy

középfokú nyelvvizsga szintre lehet eljutni. Ehhez képest a fiatalok nagy része olyan nyelvtudással kerül hozzánk, mintha 60 és 120 óra között tanult volna nyelvet. Tehát kezdőnek vagy újrakezdőnek tudjuk őket besorolni. Ezt az eredményt én nagyon elkeserítőnek tartom. Elkeserítő, amikor bejön hozzánk egy frissen érettségizett gyerek és a 2-es szintet tudja csak teljesíteni. A közoktatás óraszámában benne van, hogy a gyerekek két alapfokú vagy egy középfokú nyelvvizsgának megfelelő tudással lépjenek ki az iskolából, de ez mégsem valósul meg a gyakorlatban. Ez mindenképpen azt jelenti, hogy az iskolákban nem hatékony a nyelvtanítás. Vagy a gyerekek nem eléggé motiváltak, tehát a nyelvet is úgy fogják fel, mint a többi „nem szeretem” tantárgyat, nem érzik annak a szükségességét, hogy nyelvet tanuljanak, vagy a tanári módszerekben van a hiba. Úgy tapasztalom, hogy nagyon sok helyen még mindig nem kommunikálni tanítják a gyerekeket az iskolában, hanem az olvasásos-fordításos módszert alkalmazzák. Mi többek között tanár-továbbképzést is tartunk német nyelvtanároknak, és ott látjuk, hogy a tanároknak milyen nagy igény van arra, hogy megtanuljanak a jelenleginél korszerűbb, eredményesebb módszerekkel tanítani.

E: *Mitől hatékonyabb egy piaci nyelviskola?*

L M: Nálunk sem magasabb a heti óraszám, de itt keményen megdolgozik a tanár is és a diák is az eredményért. Mi eredmény-orientáltabban és siker-orientáltabban dolgozunk. Hajt a pénzért a tanítvány és hajt a minőségi követelmények miatt a tanár. A piaci oktatás abban különbözik a közoktatástól, hogy itt a vevő fizet és a pénzért eredményt vár, és ezért a tanárnak nagyon keményen meg kell dolgozni. Nálunk egy tanár nemigen engedheti meg magának, hogy egyszer is indiszponáltan, vagy készületlenül menjen be az órára, hogy unalmasan tanítson, vagy dolgozatot írasson egész órán. Mi a rendelkezésünkre álló 45 percben megpróbáljuk nagyon hatékonyan azt tanítani, amire a diáknak az életben és a munkájához szüksége lesz. Nagy különbség az is, hogy hozzánk csak olyan diákok járnak, akik tanulni akarnak. A motivációnak nagyon nagy szerepe van.

E: *Mekkora a szerepük a technikai eszközöknek?*

L M: Ezek csak eszközök, a tanártól függ, hogy mennyire hatékonyan használja őket. Gazdag nyelvi könyvtárunk van, a legnagyobb nyelvtanári könyvtárak közé tartozik az országban, 5000 kötettel és hangtárral. Berendeztünk a diákoknak is egy médiatékát, ami egy önálló tanulási központ, ahova óra után bemehetnek és önállóan tanulhatnak, saját ritmusuk és igényük szerint. Itt van magnó fejhallgatóval, vannak kazetták, számítógépes programok, amelyekkel addig gyakorolhatnak, ameddig akarnak. Magnót, videót és írásvetítőt természetesen az órán is használ a tanár, tetszése szerint, ill. a tanmenetébe illesztve. Minden nagy óraszámú csoportot két tanár visz, és az is előfordul, hogy egy-egy órát közösen tartanak.

E: *Mindenki ugyanabból a könyvből tanít?*

L M: Általában megvan a kurzus-könyv, tehát ami annak a kurzusnak az alapja, és ehhez csinálnak a tanárok különböző kiegészítő anyagokat. Ez bekerül egy dossziéba, közös „kinccsé” válik, és mindenki azt használ belőle, amit akar. Egyébként mindig a legjobban bevált könyvből tanítunk. Most váltottunk németből alapkönyvet és készülünk rá, hogy angoltól is váltsunk. Persze mindig vannak speciális, pl. vállalati csoportok, amelyek más könyveket használnak.

E: *A diákok felvételi vizsgával kerülnek be az iskolába?*

L M: Csak azok, akik haladó csoportokba jelentkeznek, a kezdők közül mindenkit felvesszünk. Ha éppen nincs helyünk, akkor várólistára kerülnek, és ha összejön a minimális létszám, amivel már gazdaságilag kifizetődő elindítani a csoportot, akkor elindítjuk. Előfordult már, hogy felnőtt hallgatóinkról később kiderült, hogy dislexiások vagy diszgráfiasok. Ilyenkor megpróbálunk egyénre szabott módon segíteni nekik.

E: *Mekkorák a csoportok?*

L M: 7–8 fővel indítjuk és 13-mal bezárjuk. Ez az optimális létszám, mert itt még a beszédre elég idő jut. Egyébként pedig a Munkaügyi Központnál előírás is a 12–13 fő.

E: *Mennyibe kerül egy tanfolyam?*

L M: Egy 60 órás nyelvvizsga előkészítő tanfolyam nálunk most 30 ezer Ft. Általában most azokban a piaci nyelviskolákban, amelyek rendes helyen vannak, rendes tanári könyvtárat tartanak fent, tanártovábbképzést csinálnak és kiszolgálják a tanárt megfelelő technikai eszközökkel, foglalkoznak az ügyfelekkel és rendszeresen fizetik az adót és a TB-járulékot, 400 és 600 Ft közötti óradíjat kérnek a diákoktól. Aki ennél kevesebbet kér, ott valami biztosan nem stimmel. A mai nyelvoktatási piacon sajnos még mindig nagyon sok olyan vállalkozás van, ahol nem mennek tisztán a dolgok. Magam is találkoztam olyan esettel, hogy volt egy nyelviskola az Astoria környékén, amelyik meghirdette a tanfolyamokat, beszedte a pénzt, majd a két alapító felszívódott, se a tanárokat nem fizették ki, se a terembért, se az órákat nem tartották meg. Ezek nagyon rosszat tesznek a becslületes nyelviskolák hírnevének. Én nagyon remélem, hogy egy idő után tisztulni fog a piac, és a vevő nem fog bedőlni a villamosmegállókba kiragasztott „olcsó” hirdetéseknek, hanem körülnéz és érdeklődik, mielőtt beiratkozik valahová.

E: *Valóban a tisztulás felé halad a piac?*

L M: Sajnos még nem. Én úgy tapasztalom, hogy nagyon keményedik a verseny, mert egyre több a nyelviskola. Egy nyelviskola alapításához jelenleg semmi nem kell. Nem kell nyelvtanárnak lenni. Az ember bemegy az önkormányzathoz, kér egy vállalkozói igazolványt, felvesz egy-két nyelvtanárt és máris hirdetheti az „iskolát”. Állítólag jelenleg 2000 bejegyzett nyelvoktatási vállalkozás van, de még senki nem nézte meg őket közelről.

E: *Senki nem vizsgálja ezeknek a minőségét?*

L M: A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete csak a saját tagjainak körében tud vizsgálni. Itt a „minősítés” rendszeres felülvizsgálatot jelent. A mi iskolánk pl. már harmadszor nyerte el a „minősített nyelviskola” címet, magas pontszámmal. Ilyenkor vizsgálják az oktatás minőségét, a menedzsmentet és a fizikai körülményeket is. Ez nagyon szigorú szűrőt jelent. Nem egy főiskolai vagy egyetemi nyelvi tanszék ill. középiskola kihullana ezen a rostán. De aki nem tagja az egyesületnek, az gyakorlatilag azt csinál, amit akar. A fogyasztó ezeknek teljesen kiszolgáltatott, de nem kellene annak lennie, ha egy kicsit odafigyelne arra, hogy hova iratkozik be. Az egyesület már kilenc éve létezik, és azóta próbálja országosan is terjeszteni, hogy figyeljen oda a vevő arra, hogy kinél, mit rendel. Mindezek ellenére a kapualji nyelviskolák háborítatlanul üzik a tevékenységüket. Még mindig nagyon sokan képzelik azt, hogy az oktatás olyan piac, amit érdemes meglovagolni. Jelenleg a törvény a taxisoktól pl. megköveteli, hogy legyen jogosítványuk és kamarai igazolványuk, a gyógyszerészeketől megköveteli, hogy legyen szakmai képzettségük, a nyelviskolát alapítóktól viszont nem követel meg semmit. Én azt remélem, hogy egy idő után a piac maga fogja szabályozni a helyzetet. Csak az a baj, hogy az a diák, aki egy ilyen sintér-nyelviskolába bekerül és ott csalódik, mert nem azt kapja, amit várt, általánosít, és azt mondja, hogy minden nyelviskola ilyen, és esetleg teljesen elmegey a kedve a nyelvtanulástól.

E: *A vizsgáztatási jog nem minősíti az iskolákat?*

L M: De igen, a vizsgáztatási jog megszerzéséhez magas minőségi követelményeket kell teljesíteni. Mi pl. már 1989-ben rendelkezünk a Goethe nyelvvizsga jogával, az elsők voltunk Magyarországon, akik a müncheni Goethe Intézet vizsga-jogát megszereztük, és hosszú évekig egyedüliek is voltunk. Az valóban egy fontos mérce volt. Később megszereztük az osztrák

nyelvvizsga jogosítványát is. Aztán vannak nyelviskolák, amelyek pl. az angol Cambridge vizsga jogosítványával rendelkeznek. Az új nyelvvizsga-rendelet pontosan előírja a vizsgahelyek akkreditációjának feltételeit. Mi már ezen is szerencsésen túljutottunk.

E: *Ezek szerint ebben a nyelviskolában állami nyelvvizsgát is lehet szerezni?*

L M: Igen, de ez most egy kissé bonyolult. Annak idején mi azt hittük, hogy a nemzetközi nyelvvizsgák Magyarországon az állami nyelvvizsgával egyenértékű vizsgát fognak jelenteni, de sajnos ez nem így történt. A törvény megvan hozzá, a rendeletek megvannak, de a végrehajtás még nem igazán sikerült. Jelenleg annak, aki nemzetközi nyelvvizsgát tesz olyan drága és bonyolult tortúrán kell keresztül mennie ahhoz, hogy a vizsgáját magyar állami nyelvvizsgaként is elfogadtassa, hogy jobban megéri neki, ha a magyar nyelvvizsgát teszi le. A fordítás, a honosítás és a közjegyző több időt, pénzt és energiát vesz igénybe, mintha letenné az állami nyelvvizsgát. Ez nagyon sajnálatos dolog. Különösen akkor tűnik érthetetlennek a nemzetközi nyelvvizsgák terjedésének akadályozása, ha tekintetbe vesszük, hogy Magyarországon még mindig csak a lakosság 10–12%-a kommunikál jól idegen nyelven, miközben az európai átlag 40–45%. Annak ellenére, hogy Európában már mindenki tudja, hogy a fordítás nem az az alapvető nyelvi készség, amit meg kell tanítani, és mindenki tudja, hogy a nyelvtudásnak nemcsak három szintje létezik, hanem legalább hat, nálunk még mindig megpróbálják háromba sorolni a hatféle szintet, és még mindig fordítást kérnek az állami nyelvvizsgán. Ez olyan hagyománytisztelet, aminek nincs semmi értelme. Jelenleg egy nemzetközi nyelvvizsgára egészen másképp kell felkészíteni valakit, mint a hagyományos, „fordítós” állami nyelvvizsgára. Pedig a fordítás az idegen nyelv gyakorlati használatának az 1%-a, az esetek 99%-ában az idegen nyelvet beszélgetésre használjuk, vagy olvasás és hallás utáni megértésre. A fordításnál az anyanyelvet legalább olyan súllyal kell használni, mint az idegen nyelvet. Az idegennyelv-tanulásnak viszont az a célja, hogy az ember egy másik nyelvet tudjon használni az anyanyelve mellett. Ne fordítgasson, hanem akármilyen kicsi szókinccsel és akármilyen hibákkal is, de kommunikáljon. Próbálja meg akármilyen alacsony szinten is, de használni az idegennyelv-tudását. Tökéletes nyelvtudásra csak nagyon kevesen tudnak szert tenni, a nyelvtanulásnak az a célja, hogy megértsünk más embereket és megértsük velük magunkat.

E: *Ezek szerint ebben az iskolában nem lehet állami nyelvvizsgát szerezni.*

L M: Mi nemzetközi nyelvvizsgáztatási joggal rendelkezünk, de a nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítvány mellé kiadható lesz egy állami nyelvvizsga-bizonyítvány is, ami igazolja, hogy az illető milyen nyelvvizsgát tett.

E: *De ha mondjuk valaki csak magyar állami nyelvvizsgát szeretne...*

L M: Akkor mi megszervezzük neki, hogy letegye az ITK-ban. Jelenleg vizsga-rendszerek vannak akkreditálva, és ezekhez a vizsgaközpontokhoz tartoznak a vizsgahelyek, ahol a vizsga letehető. Mi is ilyen vizsgahely vagyunk többféle vizsgarendszernek.

E: *A nyelviskolák közötti rangsorban mekkora szerepe van a vizsgáztatási jognak?*

L M: Nagy. A nyelviskolák között piaci előnyt élvez az, akinek a vizsgáztatáshoz valamilyen köze van. Hiszen a nyelvtanulók Magyarországon vizsga-centrikusak, mindenkinek a papír kell. A vizsgáztatási jog tehát rangot jelent, csak az adminisztrációs terhek jelenleg túlságosan súlyosra sikerültek. De mivel az Európai Unióban a kvalifikációk kölcsönös elismertsége alapvető kritérium, úgy gondolom, hogy pár év múlva ezt az egész bonyolult szabályozást nyugodtan elfelejthetjük. Szerencsére már a hazai munkáltatók nagy része sem azt kéri, hogy valakinek ilyen vagy olyan papírja legyen, a nemzetközi munkáltatóknak pedig a Goethe vagy a Pitman nyelvvizsga tökéletesen meg fog felelni. Egyébként is a vizsga-papírok csak

addig lesznek ilyen fontosak, amíg ilyen kevesen tudunk idegen nyelvet. Ha mi is elérjük a 45%-ot, akkor ennek már nem lesz ilyen nagy jelentősége.

E: *Van-e az iskolának valamilyen aktuális fejlesztési terve?*

L M: Éppen most valósítottuk meg az egyik tervünket, mert megkaptuk az ISO 9001-es minősítést. Ez egy nemzetközi minősítési szabvány, amit eddig főleg az iparban alkalmaztak, és ami főleg a folyamatszabályozásra koncentrál. A minősítést független cégek végzik, ez egy egyéves munka volt. Szeretnénk megszerezni az ISO 2000-et is jövőre, mert ez egy még magasabb szintű minősítés. Szeretnénk bővíteni az iskolában az internetes hozzáférést, és szeretnénk minél több külföldi továbbképzésre küldeni a tanárainkat.

*(az interjút Liskó Ilona készítette)*



# DOKUMENTUM

---

## Idegennyelv-oktatás az Európai Unió tagállamaiban

2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánították. Ebből az alkalomból az Eurydice (az Európai Oktatási Információs Hálózat) egy figyelemre méltó kötetet publikált, amely a Socrates programban résztvevő országok (szám szerint 29) iskolai rendszerű idegennyelv-oktatásába nyújt betekintést. Az ábrákból az érdeklődő olvasó megtudhatja, hogy az egyes országok közoktatásában – a szakképzés kivételével – hány éves kortól kötelező vagy választható az első, második, esetleg harmadik idegen nyelv, milyen különbségek léteznek az eltérő iskolatípusok között, milyen változások várhatók a közeljövőben stb.

Folyóiratunk jelen számában az Eurydice-kiadvány\* rövidített változatát közöljük: csak az Európai Unió tagországainak ábráit mutatjuk be. Az eredeti dokumentum teljes szövege – francia, angol és német nyelven – az Interneten is megtalálható (<http://www.eurydice.org>), sőt kérésre a nyomtatott kötetet is ingyen elküldik.

## Az idegen nyelvek helyzete az európai oktatási rendszerekben (1999/2000)

### Bevezetés

#### *Az ábrákról*

Az ábrák azt mutatják, hogy milyen helyet foglalnak el az idegen nyelvek az alapfokút megelőző, az alapfokú, valamint a középfokú oktatásban. Nem szolgálnak információval a középfokú szakképzésről, illetve a harmadfokú képzésről, és csak állami iskolákat vagy államilag támogatott magánintézményeket vesznek figyelembe.

Az ábrákon megjelenő információk a központi és/vagy helyi oktatási szervek idegennyelv-oktatásra vonatkozó hivatalos ajánlásait tükrözik. Amennyiben az idegennyelv-oktatás részben vagy teljesen a helyi szervek hatáskörébe tartozik, ott csak azt vettük figyelembe, ahol az idegennyelv-oktatás kötelező, illetve ha a diákoknak olyan tantárgycsoportból kell választaniuk, amelyben idegen nyelv is szerepel.

Az ábrákon csak az adott ország tanterve által idegen nyelvnek tekintett nyelvek szerepelnek. A nyelvjárások és/vagy őshonos nyelvek csak abban az esetben szerepelnek, ha a tanterv szerint választhatók idegen nyelvként az adott órarendi helyen.

Az ábrák nem tartalmaznak olyan iskolákra vonatkozó információt, amelyek nyelvi kisebbséget oktatnak vagy saját speciális tantervvel rendelkeznek.

#### *Idegen nyelv mint az alaptantervben szereplő kötelező tantárgy*

Az európai országok túlnyomó többségében a diákoknak 8 és 12 éves koruk között kell elkezdeniük tanulni az első idegen nyelvet. Kivételt képez Luxemburg, Ausztria és Norvégia, ahol

\* Forrás: Eurydice, az Európai Oktatási Információs Hálózat, 2000.

az idegen nyelv tanulása 6, illetve 7 éves kortól kötelező. Finnországban és Svédországban a központi oktatásügyi szervek csak irányelveket és célokat határoznak meg az egyes oktatási szintekre, úgyhogy az iskolák gyakran szabadon dönthetik el, mikortól teszik kötelezővé diákjaik számára az első idegen nyelv tanulását.

Skóciában a Tantervi Iránymutató (Curriculum Guidelines) nem követeli meg az iskoláktól az idegennyelv-oktatást, ugyanakkor határozottan ösztönzi, hogy minden 10 és 16 év közötti diák számára egy idegen nyelv tanulását lehetővé tegyék. Írországban nincs kötelező idegennyelv-oktatás, viszont minden diák tanul angolt és ír nyelven is.

Az uniós csatlakozás előtt álló országok túlnyomó többségében a diákoknak két idegen nyelvet kell tanulniuk a kötelező oktatás keretén belül. Mára hasonló a helyzet 10 EU és EFTA/EEA országban is. A többi országban nem kötelező a második idegen nyelv, vagy csak a középfokú oktatás magasabb szintjén.

A legtöbb országban azokban a tantárgycsoportokban, amelyekből a diákok kötelezően választható tárgyaikat választják, egy idegen nyelvnek is szerepelnie kell. Az uniós tagságra váró országokban, Szlovénia kivételével, az idegen nyelveket ezen a módon választani csak a kötelező oktatás utáni szakaszban lehet, míg az EU és EFTA/EEA országokban a középfokú oktatás alsó és felső tagozatában is.

### *Az iskolák rugalmassága a tantervtervezés terén*

Az európai országok közel fele az iskolákra bízta a kötelezően választható tárgyak összeállítását. Ez a helyzet elsősorban a középfokú szinten jellemző, ahol a kötelező tárgyválasztások az alaptanterv részét képezik. Néhány országban azonban az alafokú szintre is igaz a fenti megállapítás.

Egyes országokban a központi oktatásügyi szervek az oktatási intézményeknek különböző fokú autonómiát garantálnak, amelynek egyik jele, hogy az iskolák szabadon előírhatják diákjaik számára, hogy a kötelező alaptanterven felül még egy idegen nyelvet tanuljanak, vagy egy, esetleg-több tárgyat válasszanak egy idegen nyelvet is tartalmazó tantárgycsoportból. Az ilyen fajta autonómia elterjedtebb az Európai Unión belül, és elsősorban az alafokú és az azt megelőző szinten jelenik meg. Ezekben a szinteken az iskolák a szabadságjogukat alapvetően arra használják, hogy egy adott idegen nyelv kötelező vagy kötelezően választható oktatását bevezessék az alaptantervben előírt korhatárnál korábban. Az Egyesült Királyságban ez az autonómia lehetővé teszi az iskolák számára, hogy a kötelező oktatás során bármikor taníthassanak idegen nyelveket. Lengyelországban ez csak a középfokú oktatásra vonatkozik.

### *Idegen nyelvek egy tárgykörön és/vagy szakosodási területen belül*

A legtöbb EU országban azok a diákok, akik idegennyelv-tudásukat kívánják fejleszteni, vagy erre szeretnének szakosodni megtehetik, ha felső-középfokú szinten olyan tárgykörre szakosodnak, ahol nagyobb hangsúlyt fektetnek az idegennyelv-oktatásra. A humán, gazdasági és társadalomtudományi területeken nagyobb hangsúllyal jelentkezik a nyelvtanulás.

Németországban, Hollandiában, Ausztriában és Liechtensteinben az oktatási formától függetlenül az idegennyelv-oktatás az alsó-középfokú szintet követően nagy változatosságot mutat. Minél kevésbé szakmai jellegű egy oktatási intézmény, annál nagyobb számban tanulnak idegen nyelveket a diákok. Ezen kívül több tagjelölt országban a közoktatásnak több formája is létezik, amelyek közül a gimnáziumokban több idegen nyelvet is tanulhatnak a diákok.

Minden közép-kelet-európai országban vannak olyan középiskolák, amelyek az idegennyelv-oktatásra szakosodtak, ezekbe azonban nem kerülhet bárki, hiszen – Lettország és Szlovénia

kivételével – felvétellel szűrik a jelentkezőket. Egyes tagjelölt országokban már alapfokú szinten is vannak speciális nyelvi osztályok.

Bizonyos EU tagállamokban – például Belgiumban, Németországban, Spanyolországban, Franciaországban, Hollandiában, Finnországban és az Egyesült Királyságban (Angliában) – szintén található idegennyelv-oktatásra szakosodott iskolák, Olaszországban pedig speciális nyelvi osztályok működnek a középfokú szinten.

Minden ilyen speciális nyelvi iskolában/osztályban, kivéve Spanyolországban, a teljes alaptantervet tanítják, és ehhez jön a kiemelt idegennyelv-oktatás. Spanyolországban ezek az iskolák a normál rendszerrel párhuzamosan működnek, nem tanítják az alaptantervet, viszont több-kevesebb idegen nyelvet, és külön bizonyítványt állítanak ki a diákoknak.

### *Kísérleti jellegű idegennyelv-oktatás*

Jelenleg nyolc országban folynak kísérleti programok az oktatásügyi hatóságok szervezésében és finanszírozásában. Ezek többségének célja, hogy azokon a szinteken is bevezessék az idegennyelv-oktatást, ahol az még nem kötelező (alapfokú és azt megelőző szintek). A spanyol program hosszú távú célja azonban az, hogy felkészítse a diákokat arra, hogy a kötelező oktatás végére a spanyol és brit végzettséget egyaránt megszerezzék. A Szlovéniában bevezetett kísérleti program célja, hogy biztosítsa egy második idegen nyelv kötelező oktatását is a 11 és 15 év közötti diákoknak.

## Útmutató az ábrák olvasásához

### *Az idegen nyelvek részét képezhetik az alaptantervnek*

Az alaptanterv olyan kötelező tanulmányi program, amelyet a központi oktatásügyi szervek dolgoznak ki, és amely meghatározza azokat a tantárgyakat, amelyet minden diáknak kötelező tanulnia. Ugyanakkor jelenthet rugalmas programot is, amelyben a diákok maguk választják ki azokat a tárgyakat, amelyekből záróvizsgát/érettségit kívánnak tenni. Ahol az idegen nyelvek az alaptanterv részét képezik, az ábrák különbséget tesznek a következő lehetőségek között. Idegen nyelv kötelező tárgyként: az idegen nyelvek a központilag meghatározott alaptantervben kötelező tárgyként szerepelnek, és minden diáknak kötelező őket tanulnia.

Idegen nyelv kötelezően választható tárgyként: a központilag meghatározott alaptanterv szerint a diákoknak meghatározott számú tárgyat kell választaniuk az iskola által felkínált tantárgycsoportból; ez az idegen nyelvek szempontjából két dolgot jelenthet: 1) az iskolának legalább egy idegen nyelvet fel kell kínálnia a kötelezően választható tantárgycsoportban (sötétkék); 2) az iskola szabadon eldöntheti, hogy felkínál-e idegen nyelvet a kötelezően választható tárgyak között, avagy sem (világoskék).

A kötelezően választható tantárgyakat világosan meg kell különböztetni a szabadon választható tárgyaktól, amelyek nem szerepelnek ezeken az ábrákon. Szabadon választható tantárgynak számít az olyan tárgy, amely az alaptantervi követelményeken felül választható és nem kötelező.

Az idegen nyelvek helyzete függ az oktatási formától és/vagy a tárgykörötől. Az oktatási forma különböző intézménytípusokat jelöl, amelyekben az általános, nem szakosodott oktatás eltérő tanterv szerint folyik. Például az osztrák Hauptschule és az Allgemeinbildende Höhere Schule két, az általános középfokú oktatáson belüli „oktatási forma”. Számos tagjelölt országban ez a kifejezés arra a két választási lehetőségre is vonatkozik, amely a 10, 12 vagy 14 éves diákok előtt áll: folytassák kötelező tanulmányaikat az egységes rendszerben, vagy iratkozzanak be egy gimnáziumba még a kötelező oktatás vége előtt.



A tárgykör azokat a tanulmányi részeket jelenti, amelyet a diákok tanulmányaik során a különböző irányok közül választanak, már ahol ezt a tanterv rugalmassága lehetővé teszi, illetve amely témakörben a záróvizsgát/érettségit teszik. Ez a fogalom leírja több ország bevett gyakorlatát az általános felső középfokú szinten. Így például Portugáliában az általános felsőközépfokú oktatás (CSPOPE) négy részre avagy Agrupamento-ra oszlik: „természettudományok és környezet”, „művészetek”, „gazdasági és társadalomtudományok”, valamint „humán tárgyak”.

Attól függően, hogy milyen tárgykört választanak, illetve hogy milyen általános oktatásban vesznek részt, a diákoknak vagy kötelező idegen nyelvet tanulniuk vagy nem. A különböző tárgykörök alaptantere nem feltétlenül tartalmaz idegen nyelvet kötelező, kötelezően választható, illetve rugalmas programban szabadon választható tárgyként.

Az idegennyelv-oktatás helyzete részletes bontásban szerepel a különböző tárgykörök és/vagy általános oktatási formák esetében. A részletes bontás kiemeli minden tárgykör és/vagy oktatási forma meghatározó tulajdonságait, valamint a közös jellemzőket. Mivel az oktatás egy konkrét szakaszra koncentrál, az ábra többi részétől külön olvasandó, hiszen az adott szakaszra minden lehetséges helyzetet leír.

### *Az idegen nyelv nem képezi az alaptanterv részét*

Kísérleti programban oktatott idegen nyelv. A kérdéses idegen nyelvet egy olyan behatárolt idejű kísérleti program részeként tanítják, amelyet legalább részben az állam (vagy az oktatásügyi közszervek) költségvetéséből és felügyeletével valósítanak meg. A kísérleti program szervezéséért felelős szervek választják ki a kísérletben részt vevő iskolákat, döntenek el azok számát és határozzák meg a kísérletben részt vevő diákok korát. Ezeket a kísérleteket rendszeres értékelés követi.

Az idegen nyelv oktatásáról az iskola dönt a tantervi kérdésekre vonatkozó autonómiája értelmében. Ez a helyzet akkor fordul elő, amikor az iskoláknak bizonyos mértékig szabad mozgásterük van a tanterv kidolgozásában. Az alaptantervben szereplő tárgyakon kívül az iskolák eldönthetik, hogy kötelezővé teszik-e minden diák számára egy idegen nyelv tanulását, vagy hogy a kötelezően választható tárgyak között felkínálnak-e idegen nyelveket is.

### *Egyezményes jelölések*

Szagatott vonallal rajzolt sáv: Idegennyelv-oktatásra szakosodott iskolák / speciális nyelvi osztályok. Ezek az iskolák/osztályok speciális nyelvi képzést nyújtanak. Az adott ország oktatási tárcájának felügyelete alá tartoznak, innen finanszírozzák őket, és formálisan is elismerik speciális státuszukat. Bizonyos jellemzők alapján két csoportra oszthatjuk őket:

1) Olyan iskolák/osztályok, ahol az egész alaptantervet oktatják, és ezen felül speciális nyelvi képzést nyújtanak azáltal, hogy bizonyos tantárgyakat idegen nyelven oktatnak (kéttannyelvű iskolák/osztályok), és/vagy több nyelvet írnak elő kötelezően, és/vagy nagyobb óraszámban tanítanak idegen nyelveket, mint az átlag iskolákban/osztályokban.

2) Olyan iskolák, amelyek a normál iskolákkal párhuzamosan működő rendszerhez tartoznak, amelyekben nincs alaptanterv, egyszerűen több-kevesebb idegen nyelv oktatását kínálják, amelynek végén bizonyítványt adnak.

Rovátkolt sáv: egy idegen nyelv fokozatos bevezérése jelenleg zajlik (kötelező, vagy kötelezően választható tárgyként). Egyes országokban az idegennyelv-oktatás a közelmúltban meghozott törvényi szabályozások eredményeként vált kötelezővé bizonyos szinteken. Az idegennyelv-oktatásra vonatkozó új előírásokat nem lehet minden iskolában azonnal bevezetni, ezért egy bizonyos átmeneti időszak áll rendelkezésre a friss elvárások megvalósítására, aminek következtében az idegennyelv-oktatás fokozatosan terjed ki minden iskolára.

Számok: a sávokban megjelenő számok vagy az alaptantervben kötelező tárgyként megjelenő idegen nyelvek számát jelzik vagy a kötelezően választható tárgyak között minimálisan felkínálható idegen nyelvek számát. Az utóbbi esetben a diákok szabadon dönthetik el, hogy akarják-e az adott nyelveket tanulni. Ez a szám csak olyan nyelvekre vonatkozik, amelyek kötelező vagy kötelezően választható tantárgyak. Ha az iskola szabadon dönthet arról, hogy felkínáljon-e idegen nyelveket a kötelezően választható tárgyak között, akkor az ábra nem jelöli azok számát.

Az egyes tárgykörökre és kurzustípusokra vonatkozó pontos leírást a részletes bontás tartalmazza.

[ zárójel: idegen nyelv (kötelező vagy kötelezően választható), amelyre nincs megadva, hány éves kortól kell a diákoknak tanulniuk. Ez a szimbólum azt jelzi, hogy az oktatásügyi szervek nem írják elő, hogy mikor kell elkezdni egy idegen nyelvet kötelező vagy kötelezően választható tárgyként tanulni, hanem csak azt fektetik le, hogy egy adott szintre milyen célkitűzést kell elérni. Az iskolák tehát szabadon dönthetnek arról, hogy az oktatás melyik szintjén kezdődjön az idegennyelv-oktatás.

### *Kommentárok*

Az alábbiakban az ábrához fűzött kommentárok olvashatók. Folytatás a 828. oldalon.

*Ausztria:* 2002/2003-tól minden 6 éves gyereknek kell egy idegen nyelvet tanulnia.

*Dánia:* Minden iskolának biztosítania kell az idegennyelv-tanulás lehetőségét a 13 és 16 év közötti diákok számára. A diákoknak viszont nem kötelező élni az idegennyelv-tanulás lehetőségével, mivel ez nem képezi részét az alaptantervnek. Gyakorlatilag a diákok 98%-a választ idegen nyelvet 13 éves korában. Azoknak a diákoknak, akik a kötelező oktatáson túl is folytatni kívánják tanulmányaikat, 13 éves koruk után egy második idegen nyelvet is el kell kezdeniük tanulni, annak ellenére, hogy ez nem része az alaptantervnek. A Folkeskoléről szóló törvény minden iskolát ösztönöz arra, hogy egy második idegen nyelvet is kínáljon választható tárgyként 14 és 16 év közötti diákjainak. A diákok szabadon dönthetik el, hogy élnek-e ezzel a lehetőséggel.

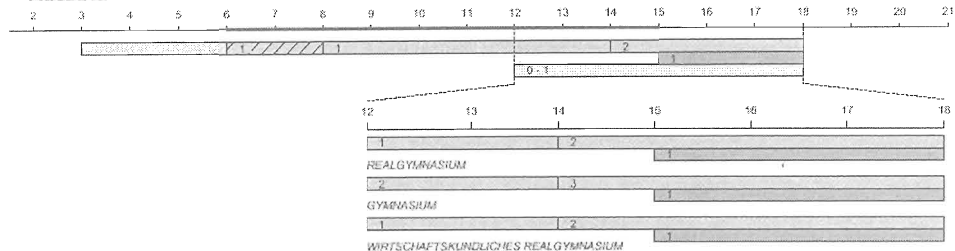
*Egyesült Királyság:* A 16 és 18 év közötti korosztály számára nincsen a központi oktatásügyi szervek által lefektetett alaptanterv. A diákok szabadon dönthetik el, hogy az iskola által kínált tárgyak közül melyikből kívánják záróvizsgát/érettségit tenni. A legtöbb iskola egy vagy több nyelvet is kínál ezen a szinten.

*Egyesült Királyság (Anglia):* A törvényi előírások felmentést adnak a kötelező idegen nyelv-tanulás alól 14 és 16 éves kor között, hogy a diákok részt vehessenek valamilyen szakképzésben.

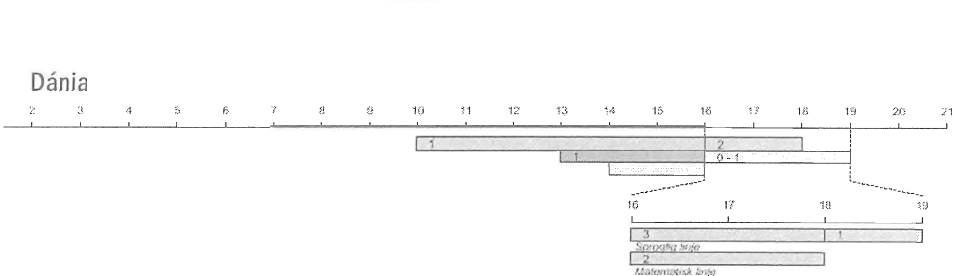
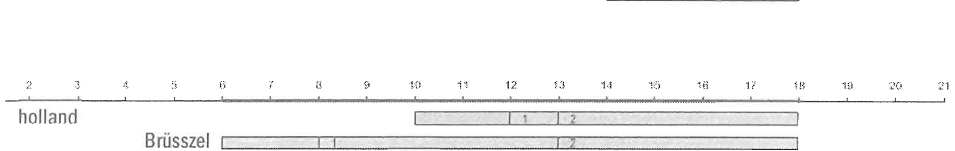
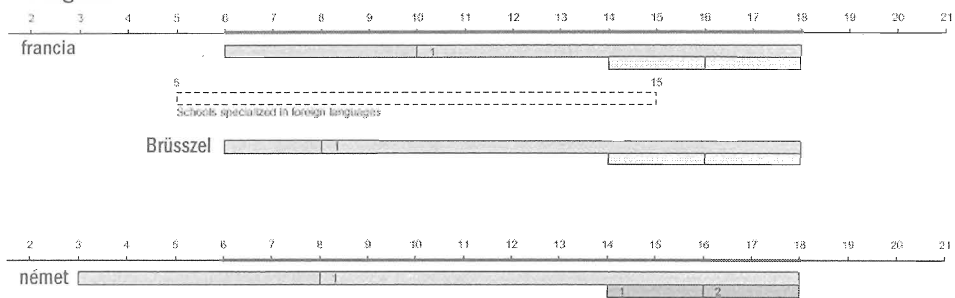
*Egyesült Királyság (Skócia):* A Tantervi Iránymutatóban (*Curriculum Guidelines*) a vallásoktatás kivételével nincsenek kötelező tantárgyak, de a helyi oktatásügyi hatóságokat határozottan ösztönzi, hogy kötelezzék az iskolákat, hogy minden 10 és 16 év közötti diáknak biztosítsák az idegennyelv-tanulás lehetőségét.

*Finnország:* A peruskoulu/grundskola (kötelező oktatás) tanterve határozottan arra ösztönzi az iskolákat, hogy az alaptanterven felül tegyék lehetővé egy idegen nyelv tanulását szabadon választható tárgyként 10 vagy 11 éves kortól, illetve egy második idegen nyelv tanulását (szintén szabadon választhatóként) 14 éves kortól. A diákok teljesen szabadon dönthetik el, hogy élnek-e ezzel a lehetőséggel avagy sem. A lukio/gymnasium (felső-középfok) nemzeti alaptanterve nem határozza meg, hogy egy iskolának hány idegen nyelv tanulását kell lehetővé tennie, de határozottan ösztönzi annak biztosítását, hogy a diákok négy különböző nyelv közül választhassanak.

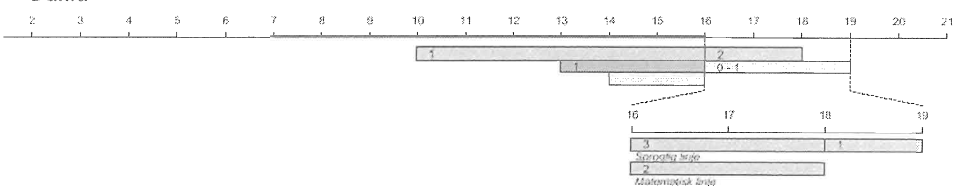
## Ausztria



## Belgium



## Dánia



## Jelmagyarázat

Kötelező tárgy

Kötelezően választható tárgyak

- Minden iskolában kötelező a nyelvoktatás
- Az iskolák döntése, hogy kínálnak-e idegen nyelvet
- Az idegen nyelvek helyzete az oktatás típusától és/vagy tárgykörétől függ

Az idegen nyelvek száma

Kísérleti program

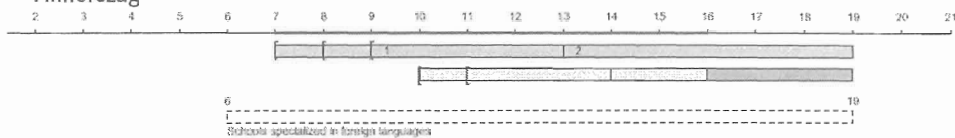
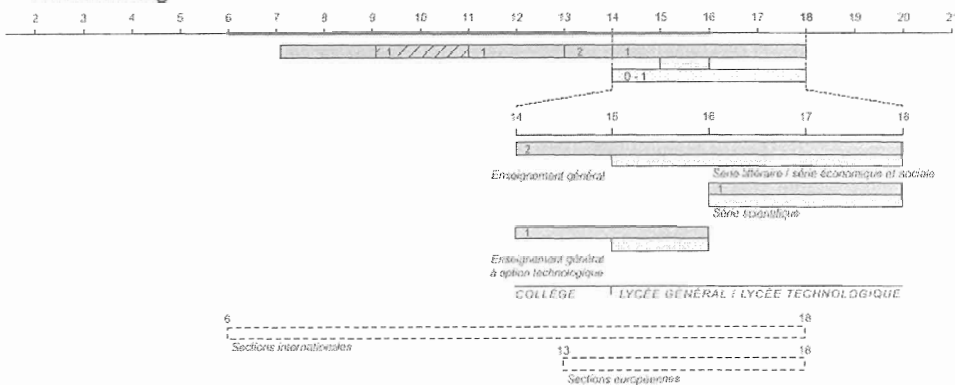
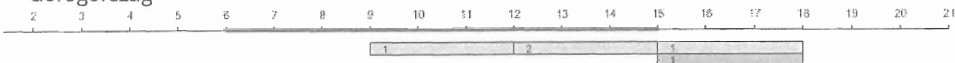
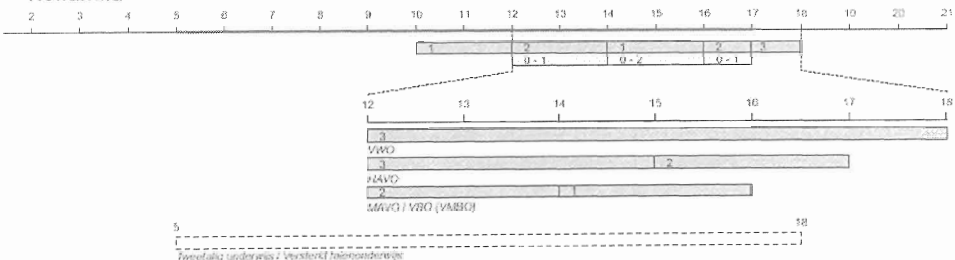
Iskolai autonómia tantervi kérdésekben

Egy idegen nyelv bevezetése jelenleg zajlik

Speciális iskola/osztály  Felvételi szelekció

Változó iskolakezdési kor

Kötelező oktatás

**Finnország**

**Franciaország**

**Görögország**

**Hollandia**

**Jelmagyarázat**
 Kötelező tárgy

Kötelezően választható tárgyak

 Minden iskolában kötelező a nyelvtanítás

 Az iskolák döntése, hogy kínálnak-e idegen nyelvet

 Az idegen nyelvek helyzete az oktatás típusától és/vagy tárgykörétől függ

Az idegen nyelvek száma

 Kísérleti program

 Iskolai autonómia tantervi kérdésekben

 Egy idegen nyelv bevezetése jelenleg zajlik

 Speciális iskola/osztály | Felvételi szelekció

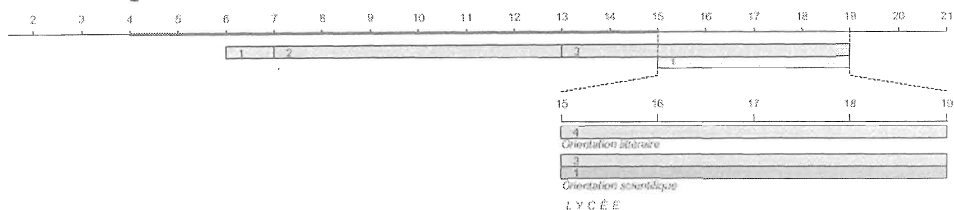
| Változó iskolakezdési kor

Kötelező oktatás

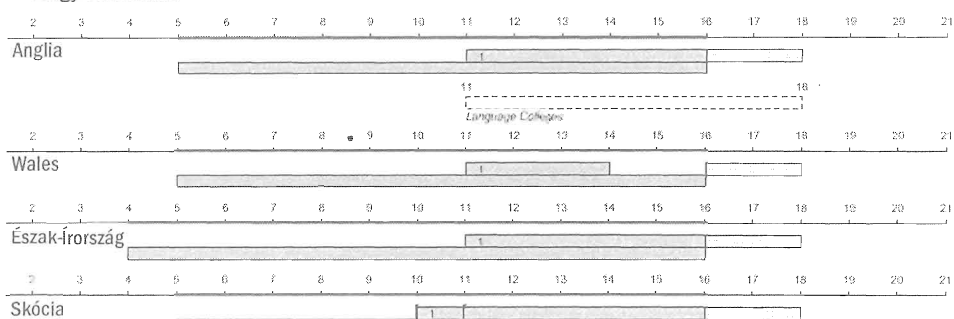
## Írország



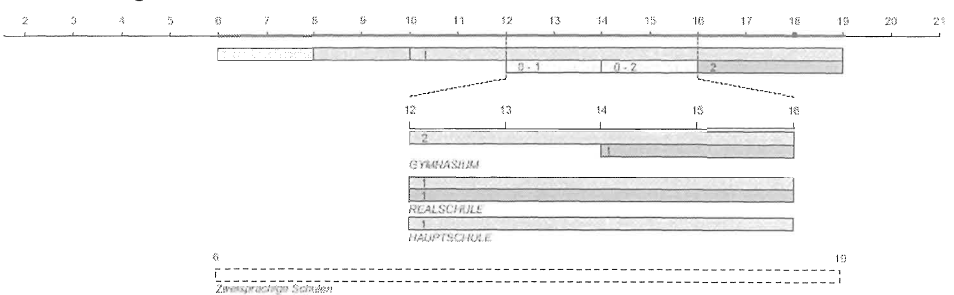
## Luxemburg



## Nagy-Britannia



## Olaszország



## Jelmagyarázat

Kötelező tárgy

Kötelezően választható tárgyak

Minden iskolában kötelező a nyelvtanítás

Az iskolák döntése, hogy kínálnak-e idegen nyelvet

Az idegen nyelvek helyzete az oktatás típusától és/vagy tárgykörétől függ

Az idegen nyelvek száma

Kísérleti program

Iskolai autonómia tantervi kérdésekben

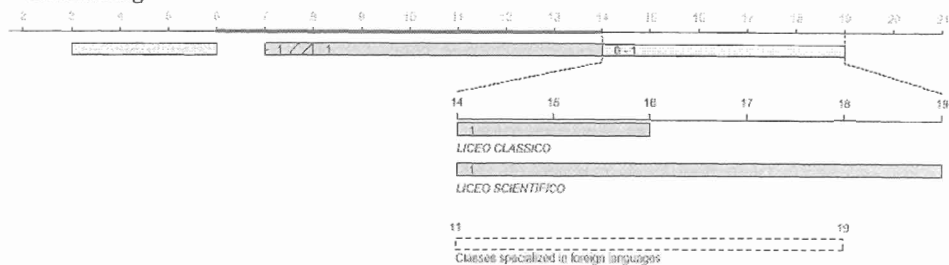
Egy idegen nyelv bevezetése jelenleg zajlik

Speciális iskola/osztály | Felvételi szelekció

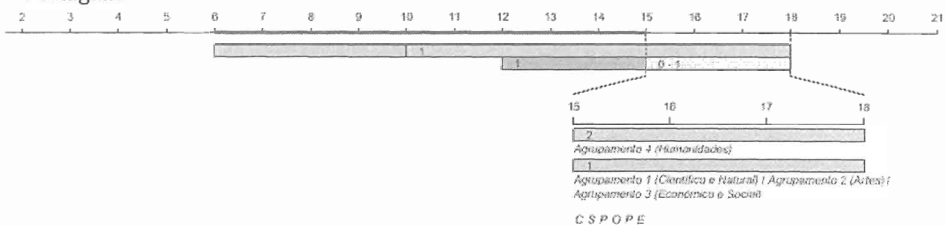
| Változó iskolakezdési kor

← Kötelező oktatás

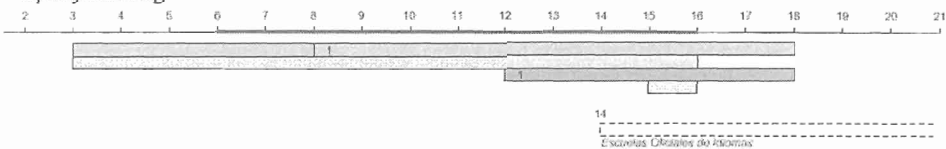
## Olaszország



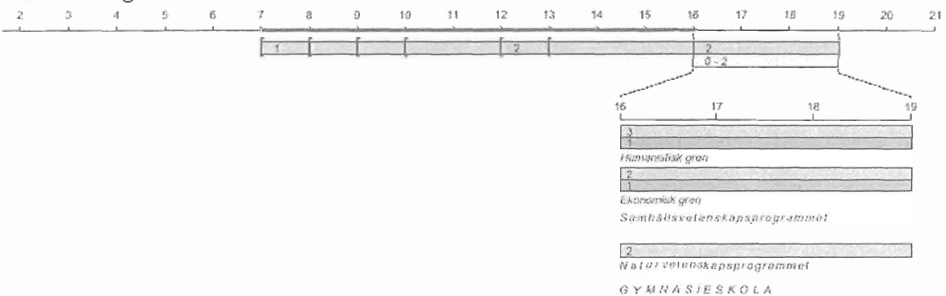
## Portugália



## Spanyolország



## Svédország



## Jelmagyarázat

 Kötelező tárgy

Kötelezően választható tárgyak

 Minden iskolában kötelező a nyelvtanítás

 Az iskolák döntése, hogy kínálnak-e idegen nyelvet

 Az idegen nyelvek helyzete az oktatás típusától és/vagy tárgykörétől függ

 Az idegen nyelvek száma

 Kísérleti program

 Iskolai autonómia tantervi kérdésekben

 Egy idegen nyelv bevezetése jelenleg zajlik

 Speciális iskola/osztály | Felvételi szelekció

! Változó iskolakezdési kor

 Kötelező oktatás

*Franciaország:* A 2000/2001-es tanévtől minden diák számára kötelező az idegennyelv-tanulás 10 éves kortól kezdődően. Egyes régiókban a második idegen nyelv helyett a diákok regionális nyelveket is választhatnak 13 éves koruk után. A gyakorlatban az ezirányú igényekre reagálva a lycée-k (15 és 18 éves korosztály) legalább két idegen nyelvet is kínálnak a kötelezően választható tantárgyak között. A 2000/2001-es tanévvel kezdődően minden 16 éves, a „természettudományok” tárgykörben szakosodó lycée-ben tanuló diáknak legalább két idegen nyelvet kell tanulnia.

*Hollandia:* Az iskoláknak jogukban áll egy előre meghatározott számú idegennyelv-órát az általános iskola utolsó három évére elosztani. Ez tehát gyakorlatilag 10 és 12 éves kor között történik.

*Írország:* Az idegennyelv-oktatás nem kötelező. Ugyanakkor minden diák tanul angol és ír nyelven. A 15 és 18 éves kor közötti diákoknak legalább öt tárgyat kell tanulniuk, amelyeket a különböző tantárgycsoportokból választhatnak (nyelvek / természettudományok / üzleti tudományok / alkalmazott tudományok / társadalomtudományok). A tárgyválasztási lehetőségek kombinációja iskoláról iskolára változik. A szabályzat szerint minden diáknak kötelező a matematika, az angol és az ír nyelv, és ezen felül 3–5 másik tárgyat választhatnak. A pályaválasztási tanácsadók általában azt javasolják, hogy legalább egy modern európai nyelvet, egy üzleti és egy természettudományos tárgyat tanuljanak a diákok, hogy pályaválasztási lehetőségeik nyitottak maradjanak. Így, a választásaik függvényében, a diákok kettő vagy (ritkábban) három nyelvet is tanulhatnak, esetleg egyet sem.

*Luxemburg:* A „klasszikus nyelvek” tárgykörben 13 helyett 14 éves korban kezdődik az angol nyelv oktatása.

*Németország:* A tankötelezettség felső korhatára 12 szövetségi tartományban 18 (ezt egy fekete pont jelzi az életkor skálán), a többi négyben pedig 19 év. Kéttannyelvű iskolák elsősorban az alsó és felső középfokú szinten működnek, alapfokú szinten csak keveset találni. A közeljövőben minden tartományban kötelezővé teszik az idegennyelv-oktatást a 8 és 10 év közötti diákok számára.

*Olaszország:* 1992/93 óta folyamatosan folyik egy idegen nyelv kötelező oktatásának 7 éves korban történő bevezetése. A liceo artistico diákjai számára általában nem kötelező idegen nyelvet tanulni, kivéve, ha egy kísérleti kurzust vesznek fel, és az iskolák a hivatalos tanterv megváltoztatásával kötelezővé teszik az idegen nyelv-tanulást.

*Portugália:* Egy 2000. május 23-án megjelent rendelet értelmében – amely visszamenőlegesen vonatkozik a felső-középfokú tanulmányaikat 1998/99-ben elkezdett diákokra is – az Agrupamento 1, 2 vagy 3-ban szakosodó, az ensino básico (kötelező oktatás) harmadik szakaszában második idegen nyelvet kötelezően választható tárgyként nem tanult diákoknak ez utóbbit már nem kell kötelezően felvenniük a kötelező tanterven felüli órarendjükbe 15 és 18 éves koruk között. Korábban a diákok, amennyiben nem tettek eleget ennek a követelménynek, nem szerezhették meg a középiskolai bizonyítványt.

*Spanyolország:* A spanyol Oktatásügyi Minisztérium és a British Council közös kísérleti programja az 1996/97-es tanévben indult be az alapfokút megelőző szinten. A program hosszú távú célja, hogy felkészítse a diákokat arra, hogy a kötelező oktatás végére a spanyol és a brit végzettséget egyaránt megszerezzék.

*Svédország:* A diákok egyharmada 7 éves korában kezdi az első idegen nyelv tanulását, egy másik harmada 9 éves korban, a maradék egyharmad pedig 8 vagy 10 éves korában. A második kötelező idegen nyelv tanulását a diákok 88%-a 12, 20%-a pedig 13 éves korában kezdi el.

## Nyelvi infrastruktúra a vállalkozásvezetők megítélésében

1999-ben az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK) támogatásával a nyelvtudás és a munkaerőpiac kapcsolatát vizsgáló kutatást végeztünk. Ebben a cikkben a vizsgálat célját, módszereit, és első eredményeit ismertetjük. Arra keressük a választ, hogy mi a vállalkozásvezetők elvárása az alkalmazottakkal szemben nyelvtudás, nyelvvizsga, nyelvi diploma, végzettség terén, továbbá a szakismeret-nyelvismeret kapcsolatában.

### *A kutatás célja és módszerei*

Magyarország európai integrációjának a társadalmi tevékenység minden területén az egyik legfontosabb infrastrukturális alapfeltétele az idegen nyelvek megfelelő szintű ismerete. Az elmúlt évek tapasztalata egyértelműen azt mutatja, hogy a különböző szférákban elért sikerek mindig magas szintű nyelvi-szakmai ismeretekre is épültek. A hazai oktatási rendszer egyik nagy hiányossága a nyelvtanítás területén volt. A közoktatás kevés később felhasználható nyelvi ismeretet adott a tanulóknak, a felsőoktatási nyelvi képzés pedig elsősorban az irodalom és általános nyelvészet területére szorítkozott, a nem nyelvtanár szakos felsőoktatásban a lektorátusok korlátozott lehetőségei nem mindig tudtak jelentősen hozzájárulni a szaktudáshoz illeszkedő nyelvismerethez. A rendszerváltás kezdetétől fogva az oktatás egyik fontos kérdése lett a nyelvtanítás. Intézkedések sora látott napvilágot (pl. diploma nyelvvizsgálóhoz kötés). Az átalakulóban lévő oktatás azonban objektív és szubjektív okok miatt csak részben tudta teljesíteni a fejlesztés terén mutatkozó igényeket. Változatlanul a mai napig fennáll az a helyzet, hogy az iskolarendszerű oktatás gyakran nem tud az érdekelt tömegeknek megfelelő szintű, és szakmákhoz igazodó nyelvtudást biztosítani. Így újratermelődik a különböző munkavállaló rétegekben a szükséges nyelvismeret hiánya. A társadalom élénken reagál a munka során mutatkozó nyelvismereti igények pótlására. Nagy számban alakultak az országban olyan vállalkozások (elsősorban magán nyelviskolák), amelyek gyors és eredményes felkészülést biztosítanak. Ezek munkájának és a megfelelő anyagi háttérrel bíró tanuló fiataloknak, valamint nem jelentéktelen arányban a már munkában állók között tapasztalt nyelvtanulási aktivitásnak kimutathatóan jó eredményei vannak. A pozitív jelek ellenére jelentős elmaradás tapasztalható az optimálisan elvárható nyelvtudás-szinttől.

A kutatási program kimunkálását az orientálta, hogy munkánk során gyakran találkoztunk a nyelvi infrastruktúra hiányosságait tükröző véleményekkel, olyan objektív módszerekkel gyűjtött adatokat viszont nem találtunk, amelyek alapján a problémák súlyát, szerepét meg lehetne ítélni. Eddig nem vállalkozott egyetlen intézmény sem, hogy e témában egy átfogó tanulmány készítését finanszírozza, és az interdiszciplináris munkát megszervezze, lebonyolítsa.

A kutatás célja, hogy a munkaadók és a már dolgozó munkavállalók oldaláról kiindulva tudományos módszerekkel felmérje az idegen nyelv alkalmazás, illetve az idegen nyelvi képzés eredményeit és problémáit. Széleskörű adatgyűjtés alapján értékelje a vizsgálati anyagot, ezen keresztül pedig adatokat szolgáltatson a nyelvi képzés és továbbképzés szervezeti, tartalmi valamint infrastrukturális továbbfejlesztéséhez.



A cél elérésére a Dél-Dunántúl (beleértve Zala megyét is) területén kérdőíves módszerrel végeztünk felmérést. Külön kérdőíven kérdeztük meg a munkáltatókat (vezetőket), és külön kérdőíven a munkavállalókat, a következő csoportokat megcélözva: vállalkozások, középiskolák, önkormányzatok. Bár a vizsgálat nem terjed ki az egész ország területére, mégis azt várjuk, hogy olyan kép fog kialakulni, amely országosan is érvényes következtetésekhez vezethet el, hiszen az ipari, kereskedelmi struktúra hasonló az ország más régióiban is, így a nyelvi infrastruktúra helyzete sem térhet el alapvetően (Budapestet kivéve). Még akkor is igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy az országban Baranya megyében a legnagyobb az idegen nyelvet beszélők aránya, köszönhetően egyrészt a nagyszámú német és horvát nemzetiségnek.

Egyetemeket, főiskolákat nem szándékozunk az adatgyűjtésbe bevonni, mivel a felhasználói oldalról közelítjük meg a problémát, így a megkérdezett munkáltatók és munkavállalók válaszai a nyelvi képzés eredményének erényeit és gondjait fogják tükrözni. Az a tény, hogy a megkérdezettek az ország különböző egyetemein szereztek diplomát, a felmérésnek országos jelleget biztosít. A középiskolák és tanárok megkérdezése nem a középiskolák és a felsőfokú nyelvoktatás felmérését kívánja megcélözni, hanem a nyelvi diploma gyakorlati értékének a vizsgálatát. Nem lehetett ebben a kezdő fázisban cél a kisebbségi nyelvek általános vizsgálatára sem, mégis, mivel a kiválasztott térség nyelvi infrastruktúrájában meghatározó szerepet játszanak, a vizsgálatokba célszerű beépíteni például úgy, mint a határmenti kapcsolatok (helyi önkormányzatok) idegen nyelvi vonatkozásának vizsgálatát. Azzal, hogy a nyelvi képzés fejlesztésére vonatkozó kutatásban az adatgyűjtést a kimeneti oldalon, a munkáltatók és a munkavállalók bevonásával végezzük, azt kívánjuk elérni, hogy a felhasználás helyén kerüljön meghatározásra a képzéssel kapcsolatos igény.

A kutatás kérdőíves adatgyűjtésre alapozott. A kérdések egyik felének statisztikai kiértékelése számítógépen történik. A kutatások második, feldolgozó fázisában interjút készítettünk olyan személyiségekkel, akiknek a véleménye a teljes körű kép kialakításában lehet segítségére a kutatásnak. A kutatás célkitűzése munkahelytől független, általános érvényű adatok gyűjtése a nyelvtudás felhasználási igényeinek erényeiről, gondjairól. Ennek megfelelően állítottuk össze a kérdőíveket. A kutatás felveti, hogy az idegennyelv-használat során a szó legszorosabb értelmében interdiszciplináris ismeretekre van szükség. A kérdés súlyát szemléltethetjük azzal, hogy a munkavállaló munkahelyén az idegen nyelv használata során a legkülönfélébb, sokszor igen speciális szakterületekkel kerül kapcsolatba. Szüksége lehet a különböző szaknyelvek ismeretére (jogi, gazdasági, műszaki stb.) munkahelytől függően. A kérdőívek kiküldése a cégeknek véletlenszerű kiválasztás alapján történt, az egyetlen kritérium az volt, hogy legyen a cégnek ismertsége a régióban.

### *A vállalkozásvezetés körében végzett kérdőíves felmérés eredményei*

63 olyan értékelhető kérdőív érkezett vissza, amelyet cégvezető illetve cég humánpolitikai osztálya töltött ki. Azt a kérdőívet tartottuk kiértékelhetőnek, amely a 18 feltett kérdés közül legalább 15-re adott választ. Ennek megfelelően a válaszok száma még ott sem mindig esik egybe az értékelt kérdőívek számával, ahol mindössze egy válasz volt adható. A szövegben nem minden esetben tüntetjük fel az adathiányt, az ebből származó látszólagos pontatlanság nem hat ki a következtetésekre.

A mintában szereplő vállalkozások típusa a kis- és középvállalkozásokról szóló 1999. évi XCV. (Kkv.) törvény 2–3. §-ait alapul véve a következőképpen oszlik meg: a 63 választ beküldő közül 16 mikrovállalkozás (25,4%), 16 kisvállalkozás (25,4%), 23 középvállalkozás (36, 5%), és 8 nagyvállalkozás (12,7%). A nagyvállalkozások száma a mintában felülrepre-

zentált (országos szinten hozzávetőlegesen 5–6%); viszont a nagyvállalatok értelemszerűen több alkalmazottat foglalkoztatnak, mint a mikro-, kis- és középvállalkozások, emiatt véleményük, szokásaik a munkaerő-felvétel terén a felmérés szempontjából meghatározó. Dél-Dunántúl vállalkozóinak jelentős része tekinthető kényszervállalkozónak, akiknek a vállalkozó tevékenységét nem a piac követelményei szabályozzák, ezért nagyon sok vonatkozásban nem követik a gazdasági mozgásokat. Nem várható, hogy kényszertevékenységük közben a nyelvi infrastruktúra gondjaival érdemben foglalkozzanak. Ezért egyéni vállalkozóknak nem küldtünk kérdőívet, és a cégek közül véletlenszerűen választottuk a megkérdezetteket. Mivel önkéntes volt a válaszadás, feltételezzük, hogy kényszervállalkozó nincs a vizsgált mintában.

A tulajdonviszonyokat tekintve az adatközlők közül 37 magyar (58,7%), 11 vegyes (17,5%) és 15 külföldi tulajdonú (23,8%) vállalkozás. A vegyesvállalatok és külföldi tulajdonú cégek aránya a visszaküldők körében nagyobb, mint a sokaságban, ez annak is köszönhető, hogy nekik arányaiban is több kérdőívet küldtünk szét, továbbá az ilyen típusú vállalkozások kiterjedtebb külföldi kapcsolataik miatt több nyelvtudót foglalkoztatnak, mint a pusztán magyar tulajdonú cégek, emiatt vizsgálatainkhoz több adatot is szolgáltatnak.

A vállalkozások szektorba sorolása a következőképpen alakul: a mintából 39 vállalkozás sorolta magát az ipar (61,9%), 10 a kereskedelem területére (15,9%), 13 pedig szolgáltatási tevékenységet végez (20,7%), és 1 nem jelölt meg semmit. Mezőgazdasággal foglalkozó cég nincs a válaszadók között (bár a jelöltek között szerepelt ilyen profilú vállalkozás is). Emiatt az mondhatjuk, hogy a mintában az ipari jellegű vállalkozások és a tercier szektor aránya hozzávetőlegesen 60:40.

Arra a kérdésre, hogy hány diplomás alkalmazott dolgozik a cégnél, a válaszok feldolgozását az 1. táblázat összesíti. Érdekes adat, hogy 1–2 főállású diplomás található a vállalkozások 39,2%-ánál, és 10 vagy annál több főállású diplomás a cégek 16%-ánál. A válaszadó cégek kb. felénél 3–4 főállású diplomás munkavállaló található. A kérdőívet kitöltők közül 12-en nem adtak választ, ami jelenheti azt, hogy főállásban nem dolgozik diplomás alkalmazott a cégnél, de egyszerű adathiány is lehet. A táblázat adatait azért tartjuk lényegesnek a nyelv alkalmazásának vizsgálata során, mert a diplomás alkalmazottak számához viszonyítva célszerű megítélnünk az idegen nyelvet tudók számának mértékét. Természetesen óvatosan kell bánnunk az adatokkal, nem lehet átlagolnunk őket, hiszen egy-egy nagyobb cég adatai erősen torzíthatnák az összesítés során a számokat. Például a Paksi Atomerőmű 720 főállású diplomás dolgozójával egyedülálló a válaszadók sorában. Diplomás mellékállású alkalmazott mindössze 11 cégnél található (17,5%), a többi 52 cég vagy főállású diplomásokat alkalmaz, vagy egyáltalán nincsenek náluk diplomások.

1. TÁBLA

Főállású diplomás alkalmazottak	Cégek száma	Aránya az összes visszaküldőhöz viszonyítva
1-2 fő	20	31,8%
3-4 fő	10	15,9%
5-10 fő	14	22,3%
11-50 fő	3	4,8%
51-100 fő	3	4,8%
720 fő	1	1,6%
Összesen	51	81%
Nincs adat	12	19%

A nyelvismeretnek a vállalat működésében betöltött szerepét egy külön kérdéssel próbálta hangsúlyozni a kérdőív. Arra a kérdésre, hogy „szükségesnek tartja-e, hogy idegen nyelvet ismerő alkalmazott dolgozzon a cégnél?” 59 *igen* válasz (93,7%), és 3 *nem* válasz (4,8%) érkezett, egyvalaki pedig nem válaszolt. A „szükségesnek látja-e, hogy az idegen nyelvet beszélő alkalmazott nyelvvizsgával rendelkezzen” kérdésre 22 *igen* (34,9%) és 39 *nem* (61,9%) választ jelöltek, ketten nem írtak semmit; a többség tehát nem igényli a nyelvvizsga-bizonyítvány meglétét. Arra az elvárásra, hogy milyen fokú nyelvvizsgával rendelkezzen az alkalmazott, azok között, akik szükségesnek látják a nyelvvizsga meglétét, a legtöbben a középfokú nyelvvizsgát jelölték be (77,3%); alacsonyabb illetve felsőfokú nyelvvizsgát egyformán 9,1% kíván meg. A nyelvtudás szintjének megítélése szempontjából nagyon fontos az arra a kérdésre adott válasz, hogy „fontosnak tartja-e, hogy az idegen nyelvet beszélő alkalmazott nyelvi diplomával rendelkezzen?”. Egyetlen *igen* választ sem karikáztak be. A válaszadók 93,7%-a nem tartja szükségesnek a nyelvi diplomát az alkalmazás szempontjából. Ez annál inkább érdekes, mivel a válaszadók közt több olyan is akadt, aki a nyelvtudással bíró munkatársakat tolmács vagy fordítói munkakörben alkalmazza.

A válaszok egyértelműen tükrözik, hogy a vállalkozóknak, cégeknek szükségük van idegen nyelvet ismerő alkalmazottra/alkalmazottakra, de többségükben nem kívánják meg ennek hivatalos igazolását. A nyelvismeret adminisztratív dokumentáltságában mutatkozó megosztottság (34,9% kell bizonyítvány, 61,9% nem kell) látszólagos, jórészt a cégek piacon elfoglalt helyzetéből adódik. Az Európai Unióhoz való csatlakozás egyre közeledő időpontja, a magyar cégek versenyképességének javítása, a munkavállalóktól a *tárgyalóképes* nyelvismeretet várja el, akár bizonyítvány nélkül is. Ennek meglétét a felvételi beszélgetés során gyakran épp a cégvezetők ellenőrzik rövid beszélgetés, szituációs játék, vagy akár írásbeli fordítási feladat segítségével. Azok a cégek, elsősorban nagyvállalatok, amelyek az ISO minőségbiztosítási rendszerrel garantálják termékeik állandó színvonalát, a nyelvi követelményeket is mérhető módon szabályozzák, mint a nemzetközi piacon való működés eszközét. A válaszokból az tűnik ki, hogy az idegennyelv-tudás meglétére szükséges és elegendő biztosíték az állami középfokú nyelvvizsga igazolása. Ez garantálja a megfelelő szintű nyelvismeretet, és nem szükséges az ennél magasabb szintű, nyelv szakon szerzett diploma. Az ISO minőségbiztosítási rendszerben akkreditált cégek bizonyos munkaköröknél a munkaköri leírásban rögzítik a munkakör betöltéséhez szükséges feltételek között a középfokú nyelvvizsga bizonyítványt. A fentiek tükrében természetes az az egybehangzó válasz, amely szerint a vállalati igényeket kielégítő nyelvismerethez szükségtelen a nyelv szakos diploma.

Külön kérdésben kívántuk felderíteni, milyen munkaterületen alkalmazzák a cégek az idegen nyelvet beszélő munkatársakat (több válasz is adható volt). A válaszok: titkárnő (34), fordító/tolmács (17), idegen nyelvű levelező (26), idegenvezető/hostess (3), nem a nyelv a fő szakterülete (28). Ebbe az utóbbiba tartoznak többek között az adminisztratív, műszaki, marketing vezetőik és munkatársaik. Az egyéb kategóriában további nyolcféle területet soroltak fel: kereskedelem, vendéglátás, műszaki vezető, értékesítés, pénzváltó, külkereskedelem, gyógyszolgáltatás, informatika.

A választ adó 63 cég az ipar, a kereskedelem, és a szolgáltatás nagyon széles területét fedi le. Ennek megfelelően az idegen nyelv alkalmazásának terén is nagyon eltérő követelmények állhatnak fenn. Következő kérdéscsoportunk arra kereste a választ, hogyan segíti a vállalat a speciális nyelvi igényekre való felkészülést. A válaszok szerint a vállalkozások 42,9%-a szervezett idegennyelvi képzést az érintett dolgozóknak. Speciális szaknyelvi képzést mindössze a vállalkozások 1,5%-ánál kaptak. Ez utóbbi képzések egyes cégeknél Magyarországon, másoknál külföldön zajlottak, nyelvviskolában illetve tanfolyami keretek között.

Ezek a számadatok azt mutatják, hogy a vállalatok egy része nemcsak érdekelt dolgozói nyelvi továbbképzésében, hanem anyagilag is támogatja azokat. Fontos adat, hogy a cégek elenyésző hányada szervezett szaknyelvi képzést/továbbképzést a munkatársai számára. A reális igény ezeknél a bekövetkezett esetek számánál biztosan nagyobb, hiszen a mikro-, kis- és középvállalkozások nincsenek abban a helyzetben, hogy önálló tanfolyamokat szervezzenek. Ezt bizonyítja a „szükségesnek tartja-e a vállalat profiljába tartozó szaknyelvi továbbképzést” kérdésre adott 28 *igen* válasz (a 28 *nem* mellett). A *nem* válaszok szöveges indoklásában szerepelnek az alábbiak: nem igényel speciális nyelvtudást a vállalat profilja; a szaknyelv elsajátítható a munka során; csak megfelelő nyelvvizsgálóval rendelkező tud megfelelően megtanulni; nincs kapcsolatunk külföldiekkel; csak az képes tárgyalni, aki jól ismeri a nyelvet.

A fentebb taglalt kérdések kimondottan a nyelvismerethez kötött munkakörökhöz szükséges tudásra vonatkoztak. Szerepelt egy olyan kérdés, hogy általában a munkacsoport-felvételnél milyen szerepe van a nyelvismeretnek. 37-en válaszolták azt, hogy előny (58,7%), 11 cégvezető válaszolta, hogy vállalatuknál követelmény (17,5%), és 10-en, hogy semleges, vagyis nincs jelentősége a felvétel szempontjából (15,9%). Megjegyezzük, hogy a mintában a cégek 84,1%-a rendelkezik külkapcsolatokkal.

Szerepelt a kérdőívben egy feleletválasztós kérdés arra vonatkozóan, hogy milyen szakpárosítású diplomást vennének fel legszívesebben nyelvtudást kívánó munkakörbe. Az erre vonatkozó lehetséges válaszok között szerepelt egyetemi idegennyelvi diploma, főiskolai idegennyelvi diploma, nyelvtanári diploma, szakirányú diploma + közép/felsőfokú nyelvvizsga v. nyelvismeret, idegennyelvi diploma + szakirányú diploma, továbbá nem a végzettség alapján döntének. A válaszok lényegében két lehetséges variáció között oszlottak meg: a mintából 35 cégnél legszívesebben azt vennék fel, aki szakirányú diplomával és közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgáló/nyelvtudással rendelkezik (55,6%). 19 vezető pedig azt válaszolta, hogy nem a végzettség alapján dönti el, kit választ munkatársnak (30,2%).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a cégvezetők elvárják és igénylik, hogy alkalmazottaik ismerjenek valamilyen idegen nyelvet, többségük azonban a nyelvvizsgát nem tartja lényegesnek – akik mégis, azok lehetőleg a középfokot követelnék meg. A nyelvi diploma meglétét senki nem tartotta fontosnak. A mintában szereplő cégek nagy részénél dolgozik olyan alkalmazott, aki ismer valamilyen idegen nyelvet. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a válaszadók több mint 40%-a vegyes vagy külföldi tulajdonú cég, és ez jelentősen pozitív irányba tolhatja a nyelvismerettel bírók számát a mintában.

Tehát azok a munkavállalók pályázhatnak legjobb eséllyel „jó állásokra”, akik valamilyen szakirányú diplomával bírnak (pl. műszaki, közgazdasági, jogi végzettség) és van legalább középfokú nyelvvizsgájuk valamilyen nyelvből. Mivel az egyetemeken kötelezővé tették a diploma megszerzéséhez a középfokú nyelvvizsgát, valamint jelenleg folyamatosan történik a szaknyelvi vizsgák akkreditálása a pályázó intézményeknél, a szakirányú diploma minimálisan a középfokú nyelvvizsga meglétét is fogja egyben igazolni. Emiatt az új rendszerben végző fiatal diplomások esélyei a munkavállalás terén jelentősen nagyobbak, mint a nyelveket nem beszélő, bár szakmájukat jól ismerő idősebbeké. A magas szintű, biztos idegennyelv-ismeret a szaktudással párosulva teszi valóban versenyképessé a munkavállalókat a munkaerőpiacon.

A cégvezetők 30,2%-a nem végzettség alapján választja ki munkatársát, amit indokolhat az a tény, hogy a cégek profilja igen összetett, és hogy az egyetem úgyszintén csak alapképzést adhat, valamint a rendkívül gyors fejlődés következtében az ismeretek nagy része az ötéves tanulmányok végére elavul, bármilyen területről legyen is szó. Főleg ezeken a helyeken indulnak jó eséllyel azok a nyelvi diplomások, akik cégeknél keresnek állást.

Tehát ha az egyetemek és az egész társadalom motiválni tudja a diplomaszerezésre készülő fiatalokat idegen nyelv/nyelvek magas szintű elsajátítására, akkor a vállalati igények egy része kielégíthető a nyelvismeret terén. Gondolnunk kell azonban azokra a szakirányú képzettséggel rendelkező fiatal szakemberekre, valamint a korábban végzett, de idegen nyelvet nem tudó szakemberekre és diplomásokra, akik egyre nagyobb hátrányba kerülnek a munkaerőpiaci versenyben a megfelelő nyelvtudás hiánya miatt. Adataink szerint a középfokú nyelvvizsgaszint az elvárt követelmény. A hiányok pótlása a felnőttoktatás feladata. Az elvárásoknak megfelelő tömeges nyelvi képzés lehetőségei megvannak. A távoktatás, az internet, az audio-vizuális eszközök kiváló lehetőséget biztosítanak eredményes nyelvi oktatás szervezésére. Várat magára viszont az oktatói módszerek, megfelelő segédletek kidolgozása és előállítás.

*Fóris Ágota & Kozma Ida Zsuzsanna & Póla Péter & Sándorfi Eszter*

## A tanárok idegennyelv-ismerete

Kevés oktatással kapcsolatos témában van olyan általános egyetértés, mint az idegennyelvtanulás fontosságának megítélésében. Az utóbbi évtizedben a „műveltség szerves része” alapvető kompetenciává, a munkaerőpiaci esélyeket növelő tudássá, a tájékozódás és információ szerzés eszközévé vált. A mindennapi tapasztalatok szerint olyan hiány van e téren, hogy még ma is magas presztízsű állásokhoz lehet jutni pusztán a biztos idegennyelv-tudás révén. Mindezek ellenére az idegen nyelvet használni tudók aránya csak igen lassú ütemben, elsősorban a fiatalok és a továbbtanulók körében növekszik. Az 1990-es népszámlálás adatai szerint egy évtizeddel ezelőtt a kisebbségi nyelveket is figyelembe véve a népesség 11,2%-a beszélt idegen nyelvet. A részletesebb számítás szerint az angol, német, francia, olasz és spanyol nyelvet beszélők aránya együttesen 7,3%, az oroszul tudóké 1,5%, a cigány, horvát, szlovák, szerb, román nyelvet használni tudók aránya együtt 2,3%.<sup>1</sup> Egy 1994-ben kétezer fős reprezentatív mintán végzett felmérés szerint a 14 év felettiek 11,8%-a állította, hogy képes használni egy idegen nyelvet.<sup>2</sup>

Az iskolai nyelvtanítás hatékonysága kétségtelenül az egyik alapvető feltétele annak, hogy e téren nagyságrendi javulás következzen be, de közvetve a nem nyelvszakos tanárok idegennyelvtudása is egyre inkább olyan tényező, amely korlátozhatja vagy bővítheti az iskola által kínált tudások körét. Ennek egyik példája a világháló, amelynek az intenzív és sokoldalú használata ma már legalább alapszintű passzív nyelvismeretet feltételez. A pedagógusok nyelvtudásának elemzése arról adhat képet, hogy az iskola maga mennyire követi azt a trendet, amelynek erősítését szolgálni akarja.

Két empirikus vizsgálatból rendelkezünk adatokkal az általános és középiskolai tanárok idegennyelv-ismeretére vonatkozóan. Az Oktatáskutató Intézetben 1998-ban a pedagógus-továbbképzési rendszerre vonatkozó adatfelvétel során 1056 tanárt kérdeztünk meg nyelvismeretének szintjéről. 1999-ben az iskolai informatikai helyzet feltárását célzó kutatás kérdőívében ugyancsak szerepelt egy idegennyelv-tudásra vonatkozó kérdés, amelyre 265 iskolaigazgatótól és 1226 tanártól kaptunk választ.<sup>3</sup>

Az 1998-as vizsgálat során a kérdezetteknek közel a fele jelezte, hogy anyanyelvén kívül beszél valamilyen idegen nyelven. Ez az adat azonban igen elnagyolt képet ad, mivel az adott

1 Saját számítás a *Statistikai Évkönyv 1998* adatai alapján. KSH, 1999. 40. old.

2 Terestyéni Tamás: Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *Jel-kép*, 1995. 2. sz.

3 „A pedagógus-továbbképzés környezeti tényezői”, ill. „Az informatika megjelenés és hatása az iskolában” c. kutatás. A támogató mindkét esetben az OM és az MTÁ Pedagógiai Bizottsága, a kutatás vezetője: Tóth Éva.

Tehát ha az egyetemek és az egész társadalom motiválni tudja a diplomaszerezésre készülő fiatalokat idegen nyelv/nyelvek magas szintű elsajátítására, akkor a vállalati igények egy része kielégíthető a nyelvismeret terén. Gondolnunk kell azonban azokra a szakirányú képzettséggel rendelkező fiatal szakemberekre, valamint a korábban végzett, de idegen nyelvet nem tudó szakemberekre és diplomásokra, akik egyre nagyobb hátrányba kerülnek a munkaerőpiaci versenyben a megfelelő nyelvtudás hiánya miatt. Adataink szerint a középfokú nyelvvizsgaszint az elvárt követelmény. A hiányok pótlása a felnőttoktatás feladata. Az elvárásoknak megfelelő tömeges nyelvi képzés lehetőségei megvannak. A távoktatás, az internet, az audio-vizuális eszközök kiváló lehetőséget biztosítanak eredményes nyelvi oktatás szervezésére. Várat magára viszont az oktatói módszerek, megfelelő segédletek kidolgozása és előállítás.

*Fóris Ágota & Kozma Ida Zsuzsanna & Póla Péter & Sándorfi Eszter*

## A tanárok idegennyelv-ismerete

Kevés oktatással kapcsolatos témában van olyan általános egyetértés, mint az idegennyelv-tanulás fontosságának megítélésében. Az utóbbi évtizedben a „műveltség szerves része” alapvető kompetenciává, a munkaerőpiaci esélyeket növelő tudássá, a tájékozódás és információ szerzés eszközévé vált. A mindennapi tapasztalatok szerint olyan hiány van e téren, hogy még ma is magas presztízsű állásokhoz lehet jutni pusztán a biztos idegennyelv-tudás révén. Mindezek ellenére az idegen nyelvet használni tudók aránya csak igen lassú ütemben, elsősorban a fiatalok és a továbbtanulók körében növekszik. Az 1990-es népszámlálás adatai szerint egy évtizeddel ezelőtt a kisebbségi nyelveket is figyelembe véve a népesség 11,2%-a beszélt idegen nyelvet. A részletesebb számítás szerint az angol, német, francia, olasz és spanyol nyelvet beszélők aránya együttesen 7,3%, az oroszul tudóké 1,5%, a cigány, horvát, szlovák, szerb, román nyelvet használni tudók aránya együtt 2,3%.<sup>1</sup> Egy 1994-ben kétezer fős reprezentatív mintán végzett felmérés szerint a 14 év felettiek 11,8%-a állította, hogy képes használni egy idegen nyelvet.<sup>2</sup>

Az iskolai nyelvtanítás hatékonysága kétségtelenül az egyik alapvető feltétele annak, hogy e téren nagyságrendi javulás következzen be, de közvetve a nem nyelvszakos tanárok idegennyelv-tudása is egyre inkább olyan tényező, amely korlátozhatja vagy bővítheti az iskola által kínált tudások körét. Ennek egyik példája a világháló, amelynek az intenzív és sokoldalú használata ma már legalább alapszintű passzív nyelvismeretet feltételez. A pedagógusok nyelvtudásának elemzése arról adhat képet, hogy az iskola maga mennyire követi azt a trendet, amelynek erősítését szolgálni akarja.

Két empirikus vizsgálatból rendelkezünk adatokkal az általános és középiskolai tanárok idegennyelv-ismeretére vonatkozóan. Az Oktatáskutató Intézetben 1998-ban a pedagógus-továbbképzési rendszerre vonatkozó adatfelvétel során 1056 tanárt kérdeztünk meg nyelvismeretének szintjéről. 1999-ben az iskolai informatikai helyzet feltárását célzó kutatás kérdőívében ugyancsak szerepelt egy idegennyelv-tudásra vonatkozó kérdés, amelyre 265 iskolaigazgatótól és 1226 tanártól kaptunk választ.<sup>3</sup>

Az 1998-as vizsgálat során a kérdezetteknek közel a fele jelezte, hogy anyanyelvén kívül beszél valamilyen idegen nyelven. Ez az adat azonban igen elnagyolt képet ad, mivel az adott

1 Saját számítás a *Statistikai Évkönyv 1998* adatai alapján. KSH, 1999. 40. old.

2 Terestyéni Tamás: Helyzetkép az idegennyelv-tudásról. *Jel-kép*, 1995. 2. sz.

3 „A pedagógus-továbbképzés környezeti tényezői”, ill. „Az informatika megjelenés és hatása az iskolában” c. kutatás. A támogató mindkét esetben az OM és az MTÁ Pedagógiai Bizottsága, a kutatás vezetője: Tóth Éva.

idegen nyelvet tanító tanárokat is tartalmazza. Az 1. sz. táblázat utolsó oszlopa jelzi, hogy a nyelvet tudók átlagosan közel negyede, egyes nyelvek esetében több, mint harmada az adott nyelvet tanító tanárok közül kerül ki (akik között – részben az orosz tanárok átképzése következtében – jelentős arányban vannak csak középfokú nyelvvizsgával rendelkezők).

1. TÁBLA  
*Idegennyelv-ismeret nyelvenként, szintenként (1998)*

Nyelv	Vizsgálattal igazolt nyelvismeret foka (fő)			Vizsgálattal nem igazolt nyelvismeret foka (fő)			Összesen (fő)	Megoszlás (%)	Az adott nyelvet tanítja*
	alacsony	közép	felső	alacsony	közép	felső			
Angol	17	40	61	87	31	5	241	29,1	35,7
Német	17	49	54	75	35	7	237	28,6	31,6
Orosz	17	21	75	58	28	7	206	24,9	5,8
Francia	1	5	14	19	6	2	47	5,7	27,6
Spanyol		1	4	11	2	18	2,2	22,2	
Olasz	1	1	5	11	4	22	2,6	13,6	
Latin	2	2	3	15	6	1	29	3,5	7,1
Egyéb	1	2	8	9	4	4	28	3,4	3,6
Összesen	56	121	224	285	116	26	828	100,0	23,5
%	6,8	14,6	27,5	34,4	14	3,1	100,0		

\* a nyelvet ismerők %-ában

Az adatok szerint minél magasabb szintű a nyelvismeret foka, annál kisebb mértékű a vizsgálattal igazolt nyelvtudás aránya.

A nyelvet ismerők közel negyede az orosz jelölte meg ismert idegen nyelvként. Körükben igen alacsony, mindössze 5,8% az aránya azoknak, akik tanítják az általuk ismert nyelvet. A vizsgálattal nem igazolt orosz nyelvismeret zömmel a kötelező középiskolai és egyetemi orosz oktatás hatása, tapasztalatok alapján gyakorlati hasznosíthatósága meglehetősen korlátozott körű.

A válaszadók 3,5%-a latin nyelvismerettel rendelkezik, közülük a többség feltételezhetően egyetemi tanulmányai során kötelező latin oktatásban vett részt, ennek során azonban elsősorban kultúrtörténeti, illetve nyelvészeti, nyelvtörténeti ismeretekkel gazdagodott, nem egy beszélt – a hétköznapi, nemzetközi, szakmai kommunikációban használható – nyelv praktikus ismeretével. Így tehát az élő idegen nyelvet ismerők (593 fő) az orosz nélkül a nyelvet ismerők 71,6%-át teszik ki, az összes nem nyelvtanárnak pedig 35,5%-át.

Az 1999-es adatfelvétel során – a kérdőív egyszerűsítése érdekében – nem különböztettük meg a vizsgálattal igazolható nyelvismeretet, csak a nyelvismeret szintjének jelölését (megítélését) kértük. A nem nyelvszakosok között az idegennyelv-ismeret aránya 47,9%. E magasabb arány mögött több tényező is szerepet játszik: a nyelvvizsgától független tudás saját megítélése, valamint a minta összetétele.<sup>4</sup>

Hasonlóan az 1998-as adatokhoz, a vizsgált általános iskolai tanárok körében a német nyelv ismeret valamivel magasabb arányú, mint az angol, a vizsgálatba került középfokú iskolákban fordított a sorrend, az angol áll az élen. Az orosz itt is a harmadik helyet foglalja el az ismertség szerinti sorrendben, ez azonban egyfajta nem hasznosuló tudáskapacitásként minősíthető,

<sup>4</sup> Az 1999-es vizsgálat mintája – részben az életkor szerinti összetétel miatt – „felfele húz”, azaz az átlagosnál. Lásd részletesen a kutatási beszámoló első összefoglalóját a <http://www.hier.iif.hu/olvas> címen.

hiszen nem csak az iskolákban, de a nemzetközi érintkezésben is igen szűk körre korlátozódik az orosz nyelv alkalmazhatósága. A többi nyelvre vonatkozó adatok nagyságrendje nem teszi lehetővé összefüggések megállapítását. Az azonban jól látható, hogy a legtöbben saját nyelvtudásukat alapfokúnak ítélték, és az interjúk szerint ez többnyire az iskolarendszerben kötelező, vagy a valamikor megkezdett, de félbehagyott nyelvtanulás jele.

## 2. TÁBLA

*Idegennyelv-ismeret nyelvenként, szintenként (1999) nyelvtanárok nélkül*

Nyelv	Általános iskola			Középiskola		
	alap	közép	felső	alap	közép	felső
Angol	70	10	-	92	53	5
Német	81	14	-	96	26	5
Orosz	57	12	13	53	21	18
Francia	8	-	-	15	2	2
Spanyol, olasz	6	1	-	5	2	-
Latin	4	1	-	9	3	1
Egyéb	5	1	3	8	5	10
Összesen	231	39	16	278	112	41

Az idegen nyelv egyike a leggyorsabban amortizálódó tudásfajtáknak. Az interjúk alapján jellemzőnek ítéltető a nyelvtanulás félbemaradása, a tanult nyelvnek – használat híján való – gyors „kopása”. Mindez azt jelenti, hogy a meglévő, jelzett nyelvtudás igen sok esetben a „valaha tanultam” kategóriába sorolható, és amennyiben a ténylegesen működőképes, és rendszeresen használt nyelvismeretet próbálnánk mérni, az összkép jóval kedvezőtlenebb lenne.

### *Generációs különbségek*

Az idegennyelv-ismeret alakulását, mindenekelőtt a tanult ill. ismert nyelvek körét erősen befolyásolják a történelmi, társadalmi hatások, így a történelmi „hagyományokhoz” kötődő németet a kevéssé hatékony, kötelező és tömeges orosz nyelvtanulás, majd a rövid idő alatt élre kerülő angol váltotta fel, amely új „lingua franca”-ként – társadalmi változásoktól függetlenül is – háttérbe szorította a korábbi regionális szintű közvetítő nyelveket. Mindez érzékelhető eltérést eredményez az egyes korosztályok között, nem csupán az ismert nyelveket, de az elsajátítás jellemző módját illetően is.

Az 1990-es népszámlálás során a nemzetiségi nyelvek nélkül, csupán a nyugati nyelveket és az oroszot számításba véve a népesség egészén belül a 15–39 éves korosztály 11,9%-a nyilatkozott úgy, hogy idegennyelv-ismerettel rendelkezik, a 40–59 évesek körében ez az arány 8,9%, a 60 éves és annál idősebbek csoportjában 9,9%.<sup>5</sup> Ez utóbbi adat arra utal, hogy bár a nyelvtudás összefügg az életkorral, de ez a kapcsolat korántsem egyenes vonalú. Az adatok szerint a középkorúak körében érzékelhető egy törés, elsősorban a negyvenes éveikben járók kevésbé tudnak élő, elsősorban nyugati nyelveket, mint fiatalabb pályatársaik, és a náluk idősebbek körében is valamivel magasabb azok aránya, akik idegen nyelveket ismernek. A legidősebbek korcsoportjában magasabb az átlagnál a német, francia és latin nyelv ismerete. Hasonló képet mutat a tanárok nyelvtudása is.

<sup>5</sup> Saját számítás a *Statisztikai Évkönyv 1998* adatai alapján. KSH, 1999. 40. old.



A nyelvet ismerő tanárok körében egyértelmű a nyelvtudás generációs meghatározottsága. A legfiatalabbak (akik között többségben az angol az ismert nyelv) a legmagasabb arányban jelezték valamely idegen nyelv ismeretét. A 30–49 éves korosztály, akiknek nyelvtanulásra fordított ideje még jelentős részben az oroszra érintette, érzékelhetően kevésbé ítélték magukat idegen nyelvet ismerőnek, az idősebbek csoportjában a középkorosztályt meghaladó szintű az idegennyelv-tudás. (3. sz. tábla) Középfokú vizsgával 7,6%-uk, alapfokúval 5%-uk rendelkezik. A nem nyelvszakosok között a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya 4,2%.

### 3. TÁBLA

*Beszél-e idegen nyelvet (igen válaszok aránya [%], korcsoportok szerint, nyelvtanárok nélkül)*

Korcsoportok	1998	1999
20-29 évesek	58,7	75,0
30-39 évesek	35,8	47,4
40-49 évesek	27,4	41,6
50-59 évesek	36,0	42,3
Összes*	35,8	48,4

\* A 60 év felettieket a kis elemszám miatt kihagytuk, részben emiatt kismértékű eltérés van a szövegben jelzett arányokról.

A tanult, illetve ismert nyelvek szerinti csoportosítás, és az adott csoportra jellemző átlagéletkor (4. tábla) is jól érzékelhetően mutatja azt, hogy az angol ismerete elsősorban a fiatalabb korosztályok körében jellemző. A spanyol és olasz, illetve az egyéb nyelvek<sup>6</sup> csoportjában jellemző alacsonyabb átlagéletkor a tanult nyelvek körének az iskolai képzésben történt bővülésére utal.

### 4. TÁBLA

*Nyelvismerettel rendelkezők átlagéletkora nyelvenként (1999), nyelvtanárok nélkül, a nyelvtudás foka szerint*

Nyelv	alap	közép	felsőfok
Angol	36,2	35,5	33,0
Német	40,0	37,7	42,8
Francia	39,4	37,0	47,0
Orosz	37,8	38,4	43,4
Spanyol, olasz	35,4	39,7	-
Latin	37,6	47,5	-
Egyéb	41,2	27,2	39,3

Az idegennyelv-tanulásban szerepet játszó intézmények közül adataink szerint az iskolarendszerű képzés dominál (bár a nyelvtudással rendelkezőknek csak a fele, 141 fő adott választ arra a kérdésre, hogy nyelvtudása megszerzésében az általunk felsorolt tényezők közül melyiknek volt a legnagyobb szerepe). A legnagyobb arányban a felsőfokú (27,7%) és a középfokú iskolai képzést (27%) jelölték, 14%-uk külföldön tartózkodását minősítette a legjelentősebbnek,

<sup>6</sup> A viszonylag kis elemszám miatt egy csoportba soroltuk a nemzetiség, illetve a ritka nyelveket.

azonos arányban (12%) jelölték a saját finanszírozású nyelvtanfolyamot, illetve az önálló tanulást és önképzést, és mindössze 4,2% jelölte meghatározó tényezőként a munkahely által finanszírozott nyelvtanfolyamot. Néhányan (főleg nemzetiségi nyelv esetében) otthon, családjukban tanulták meg az adott nyelvet (2,8%).

A nyelvismeret terén is érzékelhető különbség az általános és középfokú intézmények között, de az eltérés nem nagyságrendi. Az 1998-as adatfelvételbe bekerült általános iskolákban a nem nyelvszakos tanárok 30,6%-a, a gimnáziumokban 46,3%, a szakközépiskolákban pedig a gimnáziumokéval lényegében azonos arányban 46,8%-ban jelezték a tanárok, hogy valamilyen szintű idegennyelv-tudással rendelkeznek.

## 5. TÁBLA

### *Nyelvtudással rendelkezők aránya (1999)*

	Általános iskola	Középfokú iskolák
Igazgatók	43,4	54,4
Tanárok (nyelvtanárok nélkül)	41,3	55,1

A tanárok maguk is érzékelik a nyelvtudás fontosságát, és az ezen a téren nap mint nap érzékelhető lemaradásukat. 1999-ben arra a kérdésre, hogy „melyik az a terület, amelyen szívesen fejlesztené tudását”, a válaszadó 845 tanár több mint 41%-a jelölte meg az idegennyelv-tanulást, ami a számítástechnika (47%) után a második helyen került említésre, és megelőzte a szakjához kapcsolódó ismereteket (27,5%) a pedagógiai módszertani ismereteket (14,9%), illetve a nem szakmai jellegű ismeretszerzést (3,6). Érdekes összefüggés, hogy azok közül, akik már rendelkeznek idegennyelv-ismerettel, valamivel többen szeretnék nyelvet tanulni, mint azok közül, akik azt jelezték, nem rendelkeznek használható nyelvtudással.

A tanárok tehát a népesség egészénél magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkeznek, a számok azonban nem „objektív mércén”, vagy gyakorlati próbán, hanem „önbevalláson” alapulnak, a nyelvismeret ennek alapján is zömében alapszintű, nagy arányban csak a megkezdett, de félbehagyott nyelvtanuláson, illetve az alig hasznosítható kötelező orosz tanuláson alapszik. Kérdés az is, hogy az új pedagógus-továbbképzési rendszer hatékony eszköze lesz-e annak, hogy az idegen nyelvet jóval kisebb arányban beszélő korosztályok „felzárkózzanak” az élő nyugati nyelvek felé orientálódó, más környezeti feltételek között nyelvtudásra szert tett fiatalabb korcsoportokhoz.

*Tót Éva*

## Nyelvtanulás, nyelvismeret a nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében

A kérdőíves vizsgálat, amely 2000. májusában az OTKA támogatásával készült, az alapítványi és magánfőiskolák, valamint a világi képzést folytató egyházi intézmények hallgatóinak sajátosságait vizsgálta több szempontból. Ez a kutatás a hallgatók nyelvtudásáról, nyelvi ismereteiről is tájékozódott, s emellett a jelenlegi – intézményi vagy azon kívüli – nyelvtanulási szokásokra is rákérdezett. A vizsgálatban az 5 újonnan alakult magánfőiskola mellett szerepeltek az egyházi irányítású, világi képzést folytató intézmények (egyetemek és tanulóképző főiskolák) első és harmadik évfolyamos hallgatói, engedély híján ugyanakkor a mintavétel nem terjedt ki

azonos arányban (12%) jelölték a saját finanszírozású nyelvtanfolyamot, illetve az önálló tanulást és önképzést, és mindössze 4,2% jelölte meghatározó tényezőként a munkahely által finanszírozott nyelvtanfolyamot. Néhányan (főleg nemzetiségi nyelv esetében) otthon, családjukban tanulták meg az adott nyelvet (2,8%).

A nyelvismeret terén is érzékelhető különbség az általános és középfokú intézmények között, de az eltérés nem nagyságrendi. Az 1998-as adatfelvételbe bekerült általános iskolákban a nem nyelvszakos tanárok 30,6%-a, a gimnáziumokban 46,3%, a szakközépiskolákban pedig a gimnáziumokéval lényegében azonos arányban 46,8%-ban jelezték a tanárok, hogy valamilyen szintű idegennyelv-tudással rendelkeznek.

## 5. TÁBLA

### *Nyelvtudással rendelkezők aránya (1999)*

	Általános iskola	Középfokú iskolák
Igazgatók	43,4	54,4
Tanárok (nyelvtanárok nélkül)	41,3	55,1

A tanárok maguk is érzékelik a nyelvtudás fontosságát, és az ezen a téren nap mint nap érzékelhető lemaradásukat. 1999-ben arra a kérdésre, hogy „melyik az a terület, amelyen szívesen fejlesztené tudását”, a válaszadó 845 tanár több mint 41%-a jelölte meg az idegennyelv-tanulást, ami a számítástechnika (47%) után a második helyen került említésre, és megelőzte a szakjához kapcsolódó ismereteket (27,5%) a pedagógiai módszertani ismereteket (14,9%), illetve a nem szakmai jellegű ismeretszerzést (3,6). Érdekes összefüggés, hogy azok közül, akik már rendelkeznek idegennyelv-ismerettel, valamivel többen szeretnének nyelvet tanulni, mint azok közül, akik azt jelezték, nem rendelkeznek használható nyelvtudással.

A tanárok tehát a népesség egészénél magasabb szintű idegennyelv-tudással rendelkeznek, a számok azonban nem „objektív mércén”, vagy gyakorlati próbán, hanem „önbevalláson” alapulnak, a nyelvismeret ennek alapján is zömében alapszintű, nagy arányban csak a megkezdett, de félbehagyott nyelvtanuláson, illetve az alig hasznosítható kötelező orosz tanuláson alapszik. Kérdés az is, hogy az új pedagógus-továbbképzési rendszer hatékony eszköze lesz-e annak, hogy az idegen nyelvet jóval kisebb arányban beszélő korosztályok „felzárkózzanak” az élő nyugati nyelvek felé orientálódó, más környezeti feltételek között nyelvtudásra szert tett fiatalabb korcsoportokhoz.

*Tót Éva*

## Nyelvtanulás, nyelvismeret a nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében

A kérdőíves vizsgálat, amely 2000. májusában az OTKA támogatásával készült, az alapítványi és magánfőiskolák, valamint a világi képzést folytató egyházi intézmények hallgatóinak sajátosságait vizsgálta több szempontból. Ez a kutatás a hallgatók nyelvtudásáról, nyelvi ismereteiről is tájékozódott, s emellett a jelenlegi – intézményi vagy azon kívüli – nyelvtanulási szokásokra is rákérdezett. A vizsgálatban az 5 újonnan alakult magánfőiskola mellett szerepeltek az egyházi irányítású, világi képzést folytató intézmények (egyetemek és tanulóképző főiskolák) első és harmadik évfolyamos hallgatói, engedély híján ugyanakkor a mintavétel nem terjedt ki

a Pázmány Péter Katolikus Egyetem diákjaira. A megkérdezett hallgatók az előbb vázolt intézményi kör első- és harmadéveseinek 10–10%-át tették ki, összesen 600 főt.

A nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók köre meglehetősen heterogén: az egyes intézmények között mind a képzések típusát, időtartamát, mind pedig a képzések szakirányát tekintve jelentős különbség figyelhető meg. A képzések jellege sok szempontból meghatározó a nyelvismeret tekintetében is, a nyelvtudással kapcsolatos eltérő követelmények már a felvételi vizsga illetve a felvételi pontszámítás terén is jelentkeznek, s a különféle szakokon tanulók számára az oklevél megszerzésének nyelvvizsgához, nyelvtudáshoz köthető feltételei is eltérőek. Mindazonáltal – az állami intézményekhez hasonlóan – valamennyi e körbe tartozó intézmény többletponttal jutalmazza az állami nyelvvizsga megletétét, igaz, igencsak eltérő mértékben. Vannak intézmények, amelyek csak a közép- illetve felsőfokú nyelvvizsga megletétét díjazák, mások csak a „C” típusúért adnak pontot, de olyan intézmény is akad, amelyik az alapfokú nyelvvizsgát is kedvező kiindulási alapként értékeli. A kedvezőbb felvételi elbírálás mellett a (leendő) hallgatókat az is nyelvtanulásra serkenti, hogy a vizsgált intézmények mindegyike valamilyen igazolt nyelvtudáshoz, legalább egy idegen nyelvi zárókollokviumhoz, de az esetek többségében „C” típusú középfokú nyelvvizsgához köti az oklevél kiadását. Az egyes intézmények az intézményi nyelvtanítást tekintve is heterogének: akadnak olyanok, amelyeket kifejezetten piaci szemlélettel jellemez e téren, s a hallgatók a nyelvtanítást csak külön díjazás ellenében vehetik igénybe, a többség azonban – legalábbis egy bizonyos szintig – ingyenes lehetőséget biztosít diákjainak a nyelvvizsga megszerzéséhez.

Mind az elsőévesek, mind idősebb társaik kimagasló arányban beszélnek, olvasnak idegen nyelven, a kérdezettek között csak elvétve találtunk olyanokat, akik egyetlen idegen nyelvet sem ismernek. Az első évesek 31, a harmadévesek 28%-a tartozik azok közé, akik egy nyelvet ismernek, 47, illetve 40%-uk két nyelvet ismer, 21 illetve 31%-uk pedig három vagy több idegen nyelven is képes információt szerezni. A magán- illetve alapítványi főiskolák esetében valamivel magasabb azoknak az aránya, akik több nyelvet beszélnek, az egyes intézményeket tekintve azonban e körön belül is számottevő különbségek mutathatók ki. A legkevésbé a Gábor Dénes Főiskola hallgatói, a leginkább az üzleti főiskolákon tanulók tűnnek ki idegen nyelvi ismereteikkel. Az egyházi intézmények kedvezőtlenebb szereplése legfőképpen az egyházi tanítóképző főiskolákon tanulók átlagosnál alacsonyabb szintű nyelvi ismereteivel áll összefüggésben, hiszen az egyetemi szintet reprezentáló Károli Gáspár Református Egyetem hallgatóit – közülük is leginkább a BTK-n tanulókat – kifejezetten magas szintű nyelvismeret jellemzi. Az idegen nyelvek ismeretét az érettségit adó középiskola típusa is befolyásolja: azok a hallgatók, akik egyházi vagy önkormányzati gimnáziumban érettségiztek, gyakrabban tartoznak a több nyelvet ismerők közé, mint szakközépiskolában végzett társaik.

A legmagasabb szintű ismeret az angol nyelvre jellemző, amelyet minden második megkérdezettek valamilyen nyelvvizsgával is tud igazolni, sokan vannak azonban – különösen az első évfolyam hallgatói között –, akik egyelőre hivatalos papírt erről még nem szereztek. A világnyelvek közül a második legnépszerűbb a német, amely már valamivel alacsonyabb a nyelvvizsgával is rendelkezők részaránya. A francia, de különösképpen az orosz és a spanyol esetében még jellemzőbb, hogy a nyelvtudást hivatalos nyelvvizsga-bizonyítvány nem támasztja alá. Az előzőekben felsorolt öt világnyelv közül az első évfolyamon tanulók 35%-a egyet, 48%-a kettőt, 16%-a pedig hármat vagy többet beszél, s ezek az arányok a két évfolyam esetében csak kis mértékben térnek el egymástól a harmadévesek javára.

A nyelvismeret – amint azt az 1. táblából is látjuk – nem jár együtt automatikusan valamilyen nyelvvizsga létével. A nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók egyharmada nem

rendelkezik nyelvvizsgával, de különösen a felsőbb évfolyamokon jelentős arányban tanulnak olyanok, akik 3 vagy több nyelvből is bizonyítványt szereztek.

1. TÁBLA

*A nyelvismeret nyelvenként és évfolyamonként (százalékos arányok, N = 600)*

	Nincs nyelvvizsga		Alapfokon		Középfokon		Felsőfokon		Nem beszélí	
	I.	III.	I.	III.	I.	III.	I.	III.	I.	III.
Angol	41	35	11	10	27	24	13	18	10	14
Német	27	29	8	7	19	16	5	7	40	41
Francia	12	15	3	5	1	5	0	1	84	74
Orosz	8	5	-	2	1	2	0	1	92	90
Spanyol	5	5	0	1	0	2	-	-	95	92
Egyéb	10	14	1	5	1	3	1	3	87	75

2. TÁBLA

*A hallgatónak hány nyelvből van nyelvvizsgája? (százalékos arányok)*

	1. évfolyam (N = 370)	3. évfolyam (N = 230)
Nincs nyelvvizsgája	34	31
Egy nyelvből	44	40
Két nyelvből	21	20
Három vagy több nyelvből	2	9

Amennyiben a nyelvvizsgákat a munkaerőpiaci szempontból érdemi tudást jelentő közép- és felsőfokú szintre szűkítjük le, a hallgatók 44%-a tartozik abba a csoportba, amelyik nem rendelkezik ilyen papírral, 42%-uk egy nyelvből, a többiek pedig többből is szereztek bizonyítványt.

Bár a szülők iskolai végzettsége magát a nyelvismeretet is befolyásolja, még nagyobb hatást gyakorol a nyelvvizsgá(k) létre vagy nem létre. A legfeljebb szakmunkásképző intézetet végzett apával rendelkező hallgatók 62%-a nem rendelkezik semmilyen szintű nyelvvizsgával, az ebbe a körbe tartozók háromnegyede pedig a megszerzendő oklevél és a későbbi szakmai karrier szempontjából érdemi előrelépést jelentő közép- illetve felsőszintű nyelvvizsga papírral. Ugyanezek az arányok a felsőfokú végzettségű apával rendelkezők esetében 24, illetve 32%-osak. Az előzőeket tovább árnyalja az is, hogy minél magasabb iskolázottságú szülői háttérrel rendelkezik a hallgató, annál valószínűbb, hogy nem csupán egy, hanem több nyelvből is sikeres nyelvvizsgát tett. A hallgatók családi háttérének vizsgálatakor érdemes felhívni a figyelmet a családi anyagi háttér befolyásoló hatására is: a hallgatók azon csoportjában, ahol kifejezetten alacsony az egy főre jutó jövedelem ugrásszerűen megnő azoknak az aránya, akik nem rendelkeznek semmilyen nyelvvizsgával.

A középiskolai eredet a nyelvvizsgák szintjén is számottevő jelentőséggel bír: a középiskolákat felvételi rangsoruk szerint csoportosítva az első 30 helyen szereplő intézmények végzettjei sokkal nagyobb arányban tartoznak azok közé, akik rendelkeznek nyelvvizsgával, különösen ha az összehasonlítást a közép- és felsőfokú nyelvvizsga bizonyítvány szintjén tesszük meg (69%-uk). A középiskolai eredetet más összetételben vizsgálva az figyelhető meg, hogy az önkormányzati gimnáziumokban végzetek a vizsgált hallgatói csoporton belül nyelvvizsgák

terén kedvezőbb helyzetben vannak az egyházi gimnáziumokban illetve a szakközépiskolákban végzetekhez képest.

Az egyes felsőoktatási intézmények hallgatóit külön-külön vizsgálva, a már megszerzett nyelvvizsga szempontjából legkedvezőbb helyzetben a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája és a Nemzetközi Üzleti Főiskola, valamint a Károli Egyetem diákjai vannak. Ez valószínűleg összefüggésben áll mind a választott szakkal, mind az azokhoz szükséges felvételi követelményekkel, illetve az intézmény képzési rendszerével. Az említett intézmények mindegyikében ugyanis – legalábbis a legtöbb szakon – minimum „C” típusú középfokú nyelvvizsga szükséges a felvételhez, illetve az érdemi előrehaladáshoz, hiszen egyes intézményekben az itthoni vagy a külföldi képzés, szakmai gyakorlat során elengedhetetlen az idegen nyelv ismerete.

A hallgatók egyharmada jelezte, hogy jelenleg nem tanul semmilyen idegen nyelvet, a többiek között azonban sokan vannak, akik több módon is igyekeznek tökéletesíteni nyelvtudásukat. A legtöbben az egyetemen, főiskolán vesznek részt nyelvtanításban, a kérdezettek mintegy fele számolt be ilyenről. Az itteni nyelvtanítást a hallgatóknak csak egy kisebb része fizet, a többség ingyenes lehetőségként kapja a nyelvtanulást. Az egyes intézményekben tanulók természetesen az egyetemi, főiskolai nyelvórákat tekintve is eltérő helyzetben vannak, hiszen egészen más képzést igényel ebből a szempontból a nyelvszakos vagy a nyelvigényes szakokon tanuló hallgató, mint a többiek.

A nyelviskolai idegen nyelvi képzést a hallgatók egy kisebb része választja, a felsőbb évesek valamivel gyakrabban, mint első éves társaik. Ehhez vélhetően hozzájárul az, hogy egyrészt a diplomaszerezés időpontjának közeledése számukra égetően sürgőssé teszi valamilyen nyelvvizsga megszerzését, másrészt a legtöbb intézmény csak bizonyos óraszámig biztosít lehetőséget diákjainak az ingyenes nyelvi képzésre. A nyelviskolákban fizetendő félévi díj átlagosan 20 ezer Ft-ra tehető az ezt a szolgáltatást igénybe vevők körében. A nyelviskolai képzést az átlagosnál jóval gyakrabban választják az Általános Vállalkozási Főiskola hallgatói, akik intézményükben is csak külön díjazás ellenében vehetik igénybe az idegen nyelv-tanulást.

### 3. TÁBLA

*A jelenleg idegen nyelvet tanulók aránya*

	1. évfolyam (N = 370)	3. évfolyam (N = 230)
A felsőoktatási intézményben	53	50
Nyelviskolában	4	9
Más módon	15	11

A nyelvtanulás egyéb módjait (egyéni, magán nyelvtanár segítségével stb.) a kérdezettek több, mint egytizede választotta. A nyelvtanulásnak ez a módja is nagyjából az előzőhöz hasonló összeget vesz igénybe félévente, a hallgatók átlagosan 22 ezer Ft-ot adnak ki erre a célra, igaz, az ily módonon nyelvet tanulók csaknem egyharmada nem fizet érte.

A jelenlegi nyelvtanulás nemcsak azokra jellemző, akiknek még nincs közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgájuk, sőt éppen ellenkezőleg, az idegen nyelvet tanulók között magasabb arányban vannak azok, akik egy vagy több nyelvből szereztek már nyelvvizsga-bizonyítványt. Ennek valószínűleg részben az az oka, hogy a megkérdezett hallgatók egy része nyelvigényes szakon tanul, s az egyetemi, főiskolai képzés keretében is tökéletesíti már meglévő nyelvtudását, illetve szakmai elemekkel egészíti ki azt, másrészt viszont az is valószínűsíthető, hogy a nyelvtanulás egyben új nyelv megismerését is jelenti, hiszen a valamely világnyelvből felsőfokú

vizsgálával rendelkezők körében még az átlagosnál is jóval magasabb mértékben van jelen az idegen nyelv tanulása.

Az adatok azt mutatják, hogy a nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók tanulmányaiban fontos szerepet játszik az idegen nyelv(ek) ismerete, igaz intézményenként, szakonként eltérő mértékben. Az a tény, hogy a vizsgált hallgatók között csak elenyésző volt azoknak az aránya, akik nem ismernek, nem beszélnek idegen nyelveket, minden valószínűség szerint egyrészt a középiskolai oktatásnak, másrészt a felvételi követelményeknek, felvételi prioritásoknak köszönhető. Jóllehet a hallgatók egy jelentős részénél a nyelvtudás nem párosul nyelvvizsga bizonyítvánnyal, a diploma megszerzésének feltételei között szereplő nyelvvizsga, illetve a későbbi kedvezőbb karrierlehetőségek sok hallgatót ösztönöznek nyelvtanulásra.

*Szemerszki Marianna*

## Idegennyelvi különórák szerepe a középiskolában<sup>7</sup>

Az a tény, hogy napjainkban tömegesen veszik igénybe az iskolarendszeren kívüli képzés nyújtotta lehetőségeket, azt látszik bizonyítani, hogy az iskolai sikeresség biztosításához szükség van olyan többlettudásra is, melyhez az iskola épületén kívül lehet hozzájutni. A kiélezett versenyt mutatja, hogy minél magasabb végzettség megszerzéséről van szó, annál inkább hátrányba kerülnek azok, akik nem jártak a megfelelő különórákra. A kutatások alapján kiderül, hogy a társadalmilag kedvezőtlenebb helyzetből érkezők körében is nő az áldozatvállalási készség a különórák látogatására és finanszírozására. Az idevágó adatok arról mesélnek, hogy a rendszerváltás után a különóra járók aránya minden társadalmi réteg esetében nőtt.<sup>8</sup>

Úgy gondoljuk nem hiábavaló közelebbről megvizsgálni, milyen szerepet tölt be az idegen nyelvek iskolarendszeren kívüli tanítása az oktatási rendszeren belül. Így arra keressük a választ, vajon az idegennyelvi különórák látogatása a középiskolai miliőben természetesnek tűnik-e, azaz olyan plusz befektetés, melynek értékét a szülő vagy a tanuló felismeri társadalmi származásától, hozott kulturális tőkéjétől függetlenül. Az *esélykiegyenlítő hipotézist* arra alapozzuk, hogy a középiskolák tanulói már átestek az iskolarendszer két szelekciós lépcsőjén is: általános iskola után továbbtanultak, valamint a szakmunkásképző helyett érettségit adó intézményt választottak, a gimnazisták egy harmadikon is: nem szakközépiskolába mentek. És így tovább a felsőoktatásba felvettekig. Tehát itt már egy „válogatott” társaságról van szó, ahol egyrészt felülreprezentáltak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, másrészt azok a származásukat tekintve hátrányosabb helyzetű tanulók, akikkel itt találkozhatunk, már leküzdötték hátrányuk egy részét. Az iskolán kívüli nyelvóra így az iskolarendszer „felsőbb köreiből” már egyre kevésbé jelenik meg mint otthonról hozott előny.

Vagy ellenkezőleg, a különóra járás olyan attitűdhez kötődik, mely szerves része a hozott kulturális tőkének, azaz a társadalmi esélyegyenlőtlenségek átörökítésének eszköze. Az *átörökítő hipotézis* szerint az idegen nyelvű különóra járás (is) az elit stratégiáját szolgálja, így tehát annak a döntésnek a meghozatalában, hogy külön órán is tanuljon nyelvet egy középiskolás diák, a kulturális tőke játssza a legjelentősebb szerepet. E hipotézist akkor tekintjük igazoltnak, ha a különböző szelekciós szinteket összehasonlítva azt találjuk, hogy felfelé haladva egyre inkább vagy közel azonos mértékben a társadalmilag kedvezőbb helyzetből érkezők élnek az idegennyelvi különóra kínálta lehetőségekkel.

<sup>7</sup> Ez a munka egy kutatászeminárium keretében készült az ELTE Szociológia Intézetében, és nem jöhetett volna létre Róbert Péter segítségével, akinek ezúton is szeretnénk köszönetet mondani.

<sup>8</sup> Az általános iskolába járók 60, a középiskolába járók 40%-a jár valamilyen külön költséggel járó különóra.

vizsgálóval rendelkezők körében még az átlagosnál is jóval magasabb mértékben van jelen az idegen nyelv tanulása.

Az adatok azt mutatják, hogy a nem állami felsőoktatásban részt vevő hallgatók tanulmányaiban fontos szerepet játszik az idegen nyelv(ek) ismerete, igaz intézményenként, szakonként eltérő mértékben. Az a tény, hogy a vizsgált hallgatók között csak elenyésző volt azoknak az aránya, akik nem ismernek, nem beszélnek idegen nyelveket, minden valószínűség szerint egyrészt a középiskolai oktatásnak, másrészt a felvételi követelményeknek, felvételi prioritásoknak köszönhető. Jóllehet a hallgatók egy jelentős részénél a nyelvtudás nem párosul nyelvvizsga bizonyítvánnyal, a diploma megszerzésének feltételei között szereplő nyelvvizsga, illetve a későbbi kedvezőbb karrierlehetőségek sok hallgatót ösztönöznek nyelvtanulásra.

*Szemerszki Marianna*

## Idegennyelvi különórák szerepe a középiskolában<sup>7</sup>

Az a tény, hogy napjainkban tömegesen veszik igénybe az iskolarendszeren kívüli képzés nyújtotta lehetőségeket, azt látszik bizonyítani, hogy az iskolai sikeresség biztosításához szükség van olyan többlettudásra is, melyhez az iskola épületén kívül lehet hozzájutni. A kiélezett versenyt mutatja, hogy minél magasabb végzettség megszerzéséről van szó, annál inkább hátrányba kerülnek azok, akik nem jártak a megfelelő különórákra. A kutatások alapján kiderül, hogy a társadalmilag kedvezőtlenebb helyzetből érkezők körében is nő az áldozatvállalási készség a különórák látogatására és finanszírozására. Az idevágó adatok arról mesélnek, hogy a rendszerváltás után a különóra járók aránya minden társadalmi réteg esetében nőtt.<sup>8</sup>

Úgy gondoljuk nem hiábavaló közelebbről megvizsgálni, milyen szerepet tölt be az idegen nyelvek iskolarendszeren kívüli tanítása az oktatási rendszeren belül. Így arra keressük a választ, vajon az idegennyelvi különórák látogatása a középiskolai miliőben természetesnek tűnik-e, azaz olyan plusz befektetés, melynek értékét a szülő vagy a tanuló felismeri társadalmi származásától, hozott kulturális tőkéjétől függetlenül. Az *esélykiegyenlítő hipotézist* arra alapozzuk, hogy a középiskolák tanulói már átestek az iskolarendszer két szelekciós lépcsőjén is: általános iskola után továbbtanultak, valamint a szakmunkásképző helyett érettségit adó intézményt választottak, a gimnazisták egy harmadikon is: nem szakközépiskolába mentek. És így tovább a felsőoktatásba felvettekig. Tehát itt már egy „válogatott” társaságról van szó, ahol egyrészt felülreprezentáltak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, másrészt azok a származásukat tekintve hátrányosabb helyzetű tanulók, akikkel itt találkozhatunk, már leküzdötték hátrányuk egy részét. Az iskolán kívüli nyelvóra így az iskolarendszer „felsőbb köreiből” már egyre kevésbé jelenik meg mint otthonról hozott előny.

Vagy ellenkezőleg, a különóra járás olyan attitűdhez kötődik, mely szerves része a hozott kulturális tőkének, azaz a társadalmi esélyegyenlőtlenségek átörökítésének eszköze. Az *átörökítő hipotézis* szerint az idegen nyelvű különóra járás (is) az elit stratégiáját szolgálja, így tehát annak a döntésnek a meghozatalában, hogy külön órán is tanuljon nyelvet egy középiskolás diák, a kulturális tőke játssza a legjelentősebb szerepet. E hipotézist akkor tekintjük igazoltnak, ha a különböző szelekciós szinteket összehasonlítva azt találjuk, hogy felfelé haladva egyre inkább vagy közel azonos mértékben a társadalmilag kedvezőbb helyzetből érkezők élnek az idegennyelvi különóra kínálta lehetőségekkel.

<sup>7</sup> Ez a munka egy kutatászeminárium keretében készült az ELTE Szociológia Intézetében, és nem jöhetett volna létre Róbert Péter segítségével, akinek ezúton is szeretnénk köszönetet mondani.

<sup>8</sup> Az általános iskolába járók 60, a középiskolába járók 40%-a jár valamilyen külön költséggel járó különóra.



### *A mintáról*

A kérdőíves adatfelvétellel<sup>9</sup> 1998 májusában, közvetlenül az érettségi vizsga előtt került sor, amikor is lehetőség nyílt arra, hogy az akkor jelen levő összes negyedikes, nappali tagozatos gimnáziumi és szakközépiskolai tanulót megkérdezzék.<sup>10</sup> A tanulók többsége (58,6%) szakközépiskolába járt. Az 1998-ban érettségizők több mint fele, 54,1%-a jelentkezett valamilyen felsőoktatási intézménybe, elsősorban a gimnazisták: csaknem négyötödük (79,9%-uk) adta be jelentkezési lapját valahova, a szakközépiskolások közül csak 35,9% élt ezzel a lehetőséggel. A jelentkezők 44,9%-a nyert felvételt (a teljes minta 24,1%-a),<sup>11</sup> itt is a gimnazisták aránya magasabb: 49,9%, a szakközépiskolából jelentkezőknek csak 37%-át vették fel.

A diákok 55,7%-a járt legalább egy évig nyelvi különóra, egyharmada (31%) két vagy több évig. Egyéb, azaz nem nyelvi különórát (ebbe a tűzzománc-készítéstől a zongoraóráig sok minden beleértendő) a tanulók közel fele (48%) látogatott legalább egy évig. A megkérdezettek egyharmada (30,2%) nem járt semmilyen különóra, míg egy másik harmada (32,5%) mindkettőre járt. Az idegennyelvi különórák népszerűségét mutatja, hogy az egyéb különórát látogatók 68,6%-a nyelvet is tanult iskola után/mellett. A nyelvi különóra járók aránya a gimnáziumokban 56%, a szakközépiskolákban 42%. Mindkét iskolatípusból a felsőoktatási intézménybe jelentkezők az átlagosnál nagyobb arányban vették igénybe a nyelvi különórákat: a gimnazisták 58,6%-a, a szakközépiskolások 49,5%-a. A sikeres felvételizők között ez az arány még magasabb, a gimnazistáknál 73,1% a szakközépiskolások esetében pedig 57,1%.

### *A hipotézisek tesztelése*

A következőkben felállítunk egy szelekciós rangsort az érettségit adó középiskolák összes diákjától egészen azok csoportjáig, akiket az adott évfolyamból felvettek valamilyen felsőoktatási intézménybe. A társadalmi származást a következőkben – igen leegyszerűsítve – két oldalról közelítjük meg. Az otthonról hozott előnyök-hátrányok egyik meghatározójának a területi különbségekből adódó egyenlőtlenségeket tekintjük, amit a település típusával mértünk. A másik dimenzió a kulturális tőke, melyről feltételezzük, hogy egyik legfontosabb (és legkönnyebben mérhető) mutatója az iskolai végzettség. A továbbiakban tehát a hozott kulturális tőkét az apa iskolai végzettségével mérjük.

Mindenekelőtt fontos leszögezni, hogy a mintában szereplők legtöbbszörének (35,3%) szakmunkás végzettségű az apja, továbbá azt, hogy gimnáziumi érettségivel a tanulók csupán 7%-ának apja rendelkezik. A nyolc osztályt el nem végzők gyerekei alulreprezentáltak, ami nem meglepő, ha a sokat emlegetett szelekciós sorompóra gondolunk az általános iskola és az érettségit adó középiskola határán. Magasabb arányban (20%) járnak gimnáziumba az egyetemi diplomával rendelkező apák gyerekei, mint szakközépbe, ami elmondható a főiskolai oklevél tulajdonosairól is (18,3%). A szakközépiskolában érettségizett apák gyerekei szinte elhanyagolható mértékben (18,4% a 17,7-tel szemben), de a szakközépiskolát preferálják. Mint várható volt, a gimnázium és a szakközépiskola összetétele jelentősen eltér a hozott kulturális tőke szerint: a magasabb végzettségű apák – ide értve jelen esetben a magasabb iskolai végzettségeket – gyerekei inkább a gimnáziumok padsorait koptatják. Ennek megfelelően a kedvezőtlenebb környezetből érkezők inkább szakközépiskolába járnak: az alacsonyabb végzettségű apák gyerekei a gimnáziumban alul-, míg a szakközépben felülreprezentáltak.

9 Az adatbázis: Csáki (et al): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban. 1998.

10 A így kapott több mint hatvanezer válaszadó közül véletlenszerűen 10%-os mintát vettünk (n = 6054) a könnyebb feldolgozhatóság érdekében.

11 A felvetteket az adatbázis készítői és az OFI munkatársai az OFI adatbázisa segítségével azonosították.

1. TÁBLA

*A középiskolák társadalmi összetétele a különböző szelekciós szinteken az apa iskolai végzettsége szerint (%)*

Apa iskolai végzettsége	Összes gimnazista	Gimn.-ből jelentkezők	Gimn.-ből felvettek	Összes szakköz.	Szakköz.-ből jelentkezők	Szakköz.-ből felvettek	Középiskola összesen
Egyetem	20,0	23,3	24,2	5,5	9,0	10,3	11,7
Főiskola	18,3	20,5	21,1	10,1	14,4	14,6	13,6
Gimnázium	9,1	9,2	7,2	5,7	5,9	7,4	7,0
Szakközép	17,7	17,9	18,8	18,4	21,8	20,9	18,0
Szaktm.+éretts.	7,5	6,8	6,6	9,7	9,1	7,8	8,7
Szaktmunkás	23,8	19,2	19,2	43,5	34,8	33,6	35,3
8 általános	3,7	3,0	2,9	7,1	5,4	5,4	5,7
Összesen	100	100	100	100	100	100	100
N	2386	1973	985	3328	1258	466	5714

A felsőoktatásba jelentkezés szintén szelektáló tényező: a jelentkezők között nagyobb arányban szerepelnek azok, akiknek apja magasabb iskolai végzettségű. Ez a növekedés felülről lefelé egészen azokig megfigyelhető, akiknek apja szakközépiskolában érettségizett. A gimnázium-szakközépiskola összehasonlításban megmarad a kedvezőbb kulturális helyzetűek magasabb aránya az előbbi iskolatípusban, noha az is megfigyelhető, hogy a szakközépiskolai érettségitől „lefelé” haladva a jelentkezők aránya valamivel jobban növekszik a szakközepesek esetében. Második szelekciós szintünk tehát azoknak a csoportja, akik gimnáziumból a felsőoktatásba jelentkeztek. Végül vetnünk kell egy pillantást a mintából felvettekre, összehasonlítva a jelentkezőkkel, vajon igaz-e, hogy ez a mintában szereplő legszelektáltabb csoport. Látható, hogy azok közül, akik jelentkeztek a felsőoktatásba, inkább azokat vették fel, akik kedvezőbb kulturális háttérrel rendelkeznek (az apa iskolai végzettsége tehát egyetemi illetve főiskolai). Az alacsonyabb végzettségű apák gyerekeinek csökkent az aránya összehasonlítva a jelentkezőkkel. A felvettek között is a gimnazisták csoportja a szelektáltabb: az előző szinthez képest azok aránya nőtt, akik apja magasabb iskolai végzettségű. Míg a hátrányosabb környezetből érkezők inkább alulreprezentáltak, mint a jelentkezők között. A legfelső szelekciós szintet tehát azok csoportja alkotja, akiket felvettek a felsőoktatásba valamilyen gimnáziumból.

Úgy tűnik tehát, hogy sikerült felállítani a szelekciós rangsort a hozott kulturális tőke alapján. Beláttuk, hogy az egyes szintek szelektáltabbak az azokat megelőzőeknél. Az alábbiakban a két hipotézist úgy próbáljuk tesztelni, hogy megnézzük az egyes szelekciós szinteken a nyelvi különőrára járás intenzitását, illetve azt, hogy az mennyiben függ össze a hozott kulturális tőkével. Az egymásra következő szinteket hasonlítjuk össze a tekintetben, hogy mennyiben erősödik vagy csökken a két független változó hatása. Amennyiben az összefüggés az egyes szinteken felfelé haladva tendenciózusan gyengül, akkor mondhatjuk, hogy létezik „esélyki-egyenlítés”, tehát a társadalmi származás egyre kevésbé határozza meg, hogy az illető él-e az iskolán kívüli nyelvtanulás előnyeivel.

A teljes mintában a megkérdezettek átlagosan valamivel több, mint egy évig (1,29) látogattak magánnyelvtanárokat. Az egyetemi végzettségű apák gyerekei azonban 2,25, míg a szakmunkás végzettségűeké csak 0,9, a nyolc általánost végzetteké pedig csak átlagosan 0,68 évet járt külön nyelvre. Ha csak a gimnazistákat nézzük, az tapasztalható, hogy az átlagok közti különbség csökken, amellett, hogy az összes kategóriában az idegennyelvi különőrára járás intenzitása nő, átlagban 1,7 évre. A gimnazisták közül az egyetemi végzettségű szülők gyerekei

átlagosan 2,45 évet, a szakmunkás végzettségűek gyerekei 1,14, a nyolc általánost végzetteké már több mint egy évet töltöttek magánnyelvtanároknál. A következő kör a gimnazista jelentkezőké. Itt is – akárcsak előző csoportunkban – ugyanaz a tendencia érvényesül. Az összes gimnazistához viszonyítva az ebből az iskolatípusból jelentkezők több nyelvi különórát „vettek” (átlagban 1,85 évet.) A felsőoktatásba bejutottak már átlagosan majdnem két évig (1,93) tanultak iskolán kívül nyelvet. A gimnazistákhoz képest a szakközépiskolások kevésbé élnek a különórák lehetőségével. Bár a szakközépiskolások esetében is az a tendencia tapasztalható, hogy minél magasabb szelekciós szintet nézünk, annál inkább veszik igénybe a külön nyelvórákat. A nyelvi különóra járás intenzitása az alacsonyabb képzettségű apák gyerekeinél ugyanúgy növekszik, mint a felsőfokú végzettségű apák gyerekeinél, a hozott „kulturális tőkebeli” különbség viszont szemmel láthatóan megmaradt, a kérdés az, hogy milyen mértékben. Azt azonban észre kell vennünk, hogy mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások esetében az egyetemi végzettségű apák gyerekei lényegesen hosszabb ideig járatták nyelvre gyerekeiket, mint akár a főiskolát végzett szülők. Ez a választóvonal sokkal élesebb, mint az érettségizett ill. érettségivel nem rendelkező apák gyerekei közti különbség.

## 2. TÁBLA

*Nyelvi különóra járás intenzitása (években) az apa iskolai végzettsége szerint*

Apa iskolai végzettsége	Összes gimnazista	Gimn.-ből jelentkezők	Gimn.-ből felvettek	Összes szakköz.	Szakköz.-ből jelentkezők	Szakköz.-ből felvettek	Középiskola összesen
Egyetem	2,46	2,55	2,59	1,72	1,83	1,95	2,25
Főiskola	1,91	1,97	1,96	1,38	1,52	1,33	1,68
Gimnázium	1,67	1,77	1,67	1,05	1,32	1,55	1,38
Szakközép	1,62	1,67	1,75	1,12	1,31	1,44	1,32
Szkm.+éretts.	1,49	1,64	1,90	1,03	1,27	1,37	1,20
Szkmunkás	1,14	1,30	1,45	0,81	1,11	1,20	0,90
8 általános	1,02	1,19	1,31	0,54	0,76	0,71	0,68,
Átlagosan	1,70	1,85	1,93	0,99	1,29	1,36	1,29

Árnyaltabb képet kapunk, ha megnézzük az egyes szelekciós szinteken a főátlagtól való eltéréseket és a két változó közti összefüggés erősségének változásait (3. tábla). Az összefüggés erőssége az egyes szelekciós szinteken felfelé haladva – ha nagyon kis mértékben is –, de csökkent. Ellenben ha a gimnazistákat és szakközépiskolásokat hasonlítjuk össze – mint két különböző mértékben „válogatott” társadalmi összetételű társaságot –, láthatjuk, hogy annak ellenére, hogy a gimnáziumokba inkább a kvalifikáltabb szülők gyerekei járnak, mégis a hozott kulturális tőke erősebben befolyásolja az iskolán kívüli nyelvórák igénybevételét.

Az összes középiskolást nézve azt tapasztaljuk, hogy az apa iskolai végzettségét tekintve elsősorban a két szélső póluson, a felsőfokú ezen belül is különösen az egyetemi (sokkal kisebb mértékben a főiskolai) és a szakmunkás vagy ennél is alacsonyabb végzettség mutatkozik jelentősebb eltérés a főátlagtól. (A nyolc általánost végzett apák gyerekeit itt most figyelmen kívül hagynánk, mert ők már eleve nagyon kevesen kerültek bele a mintába (a teljes minta 3,7%-a).

Az egyetemi végzettségű szülők az átlagosnál jóval többet járatták gyerekeiket nyelvi különóra, a szakmunkás vagy ennél is alacsonyabb végzettségűek pedig jóval kevesebbet. A főiskolai végzettségűek gyerekei még mindig az átlagosnál „nagyobb mértékben” veszik igénybe a különórákat, de ha azokkal hasonlítjuk össze őket, akik apja egyetemi végzettségű, szembeszökő a különbség az utóbbiak javára.

## 3. TÁBLA

*Nyelvi különóra járás intenzitása (években) az apa iskolai végzettsége szerint (átlagtól való eltérések)*

Apa iskolai végzettsége	Összes gimnazista	Gimn.-ből jelentkezők	Gimn.-ből felvettek	Összes szakköz.	Szakköz.-ből jelentkezők	Szakköz.-ből felvettek	Középiskola összesen
Egyetem	0,76	0,69	0,66	0,73	0,55	0,59	0,96
Főiskola	0,21	0,11	0,03	0,39	0,23	-0,03	0,39
Gimnázium	-0,3	-0,08	-0,26	0,06	0,04	0,19	0,09
Szakközép	-0,8	-0,18	-0,18	0,13	0,03	0,08	0,03
Szkm.+éretts.	-0,21	-0,21	-0,03	0,04	-0,01	0,01	-0,09
Szkmunkás	-0,56	-0,56	-0,48	-0,18	-0,18	-0,16	-0,38
8 általános	-0,68	-0,67	-0,62	-0,45	-0,53	-0,65	-0,61
Eta	0,24	0,22	0,21	0,19	0,14	0,14	0,26
Átlagosan	1,70	1,85	1,93	0,99	1,29	1,36	1,29

A gimnazisták között az egyes szelekciós szinteket összevetve azt láthatjuk, hogy a főátlagtól való eltérés az egyetemi végzettségű apák gyerekei esetében viszonylag kis mértékben csökken, ugyanez a helyzet az alacsony iskolai végzettségű apák gyerekei esetében is.

A szakközépiskolások adataival kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy közülük 13,1% került be egyetemre vagy főiskolára, ez mindössze a minta 7,7%-a (792 fő), tehát az egyes cellákban már nagyon kicsik az esetszámok. Itt a főátlagtól való eltérés a jelentkezők vs. összes szakközépiskolások szinten nagyobb mértékben csökken, mint a gimnazistáknál, ha az egyetemi végzettségű apákat vesszük, de a szakmunkások gyerekeinél itt sem csökkent a különbség a következő szelekciós lépcső felé haladva.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy nem igazán álja meg helyét az a feltételezés, miszerint az általában magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeit oktató gimnáziumokban a nyelvi különórát preferálását kevésbé határozná meg a hozott kulturális tőke, és az sem, hogy az ilyen szempontból hátrányosabb helyzetű tanulók azzal, hogy bekerültek szerencsésebb társaik közé, lefaraghattak volna valamit hátrányukból. Ugyanígy a hozott kulturális előnyök-hátrányok egy olyan lehetőség kihasználását tekintve, mint az iskolán kívüli nyelvtanulás, az iskolarendszer különböző szelekciós szintjein újra és újra megjelennek, bár az értékek kismértékű csökkenését látva az „esélykiegyenlítés” stratégiája is megfigyelhető.

Az itt elemzett adatok azt mutatják, hogy a hozott kulturális tőke, a formális iskolai végzettség nyelvére fordítva – és amennyiben a nyelvi különórákat nézzük – leginkább az egyetemi végzettséggel ragadható meg. Elgondolkodtató, hogy milyen nagy a különbség egyetemi és főiskolai végzettség között egy ilyen típusú vizsgálat esetében. Mint ahogy láthattuk, az apa egyetemi végzettsége annak ellenére, hogy az átlagtól való eltérés mértéke valamelyest csökkent, mindkét iskolatípusban és minden szelekciós szinten erősen összefüggött a nyelvi különórát intenzitásával, míg a főiskolai végzettség az átlagtól való kisebb eltéréssel járt.

A „hátrányos helyzet” itt a szakmunkásképzőt végzett szülők és gyerekeik attitűdjeiben ragadható meg, a határvonal a táblázatot nézve egyértelmű: a „semleges” érettségéhez képest (is) az apa szakmunkás (vagy alacsonyabb) végzettsége már nyilvánvalóan a különórát átlagosnál jóval kisebb igénybevételét jelenti. Az átlagtól való negatív eltérés minden szelekciós szinten megmaradt, ezek közül külön figyelmet érdemel a gimnázium vs. szakközépiskola szint, ahol,

mint láttuk, a „szelektáltabb” gimnázium esetében a külön nyelvtanulást tekintve sokkal inkább „hat” az otthonról hozott kulturális hátrány. Úgy fest tehát, hogy a hátrány ugyanúgy továbböröklődik, mint az előny.

A táblából az is kitűnik, hogy e tekintetben a jelentkezés, tehát a választás ténye értelmezhető „szelektációs sorompóként”, sokkal inkább, mint a felsőoktatásba való bejutás ténye. A kvalifikáció szerinti különböző rétegeknél az összefüggés elsősorban a gimnázium és gimnáziumból jelentkezők ill. szakközépiskola vs. szakközépből jelentkezők szintjein gyengül, a jelentkezők és felvettek között a változás sokkal kisebb mértékű.

A területi dimenziót tekintve a válaszolók majdnem harmada községben élt a kérdés időpontjában, míg közel egyötöde volt fővárosi. A fentihez hasonló szelektációs rangsor a lakóhely típusa szerint nem értelmezhető: önmagában az, hogy valaki hol él, nem határozza meg, hogy melyik érettségit adó középiskola-típust választja. Egyedül a községekben élőknel tapasztalható, hogy inkább szakközépiskolába „járnak be”, mint gimnáziumba: 65,7% az előbbi, 34,3% az utóbbi típusban tanul tovább. A többi településtípus esetében ez az arány kb. fele-fele. A jelentkezők arányát tekintve nincs jelentős különbség budapestiek, megyei jogú városban élők, vagy egyéb városiak között. A községekből azonban valamivel kevesebben jelentkeznek felsőoktatási intézménybe (gimnáziumokból 74,2%, szemben a városi 83–85%-kal). A felvettek számában még ekkora különbség sem tapasztalható. A nyelvi különórák igénybe vételét tekintve azonban a területi különbségek meghatározó szerepet játszanak.

#### 4. TÁBLA

*A különóra járás intenzitása (években) a lakóhely típusai szerint*

A település típusa	Összes gimnazista	Gimn.-ből jelentkezők	Gimn.-ből felvettek	Összes szakköz.	Szakköz.-ből jelentkezők	Szakköz.-ből felvettek	Középiskola összesen
Bp	2,16	2,29	2,59	1,18	1,48	1,58	1,67
M. jogú város	1,87	2,00	2,05	1,13	1,36	1,37	1,45
Város	1,60	1,76	1,76	0,99	1,27	1,57	1,25
Község	1,27	1,40	1,46	0,84	1,17	1,24	0,99
Átlag	1,7	1,85	1,92	1,00	1,29	1,42	1,29

\* Ezekben az esetekben a két változó közötti összefüggés nem szignifikáns.

Mint látható, a fővárosiak járnak a legtöbbet nyelvi különórákra (átlagosan 1,67 év), legkevésbé azok, akik községekben lagnak (átlagosan 1 év). A gimnázium és a szakközépiskola különbsége meghatározó ebben az esetben is: a budapestiek között például a gimnazisták majdnem egy teljes évvél többet töltöttek szabadidejükből nyelvtanulásra. Ha szemügyre vesszük a szelektációs szinteket, láthatjuk, hogy „felfelé” haladva mindkét iskolatípusban és lakóhelytől függetlenül egyre hosszabb ideig tanulnak nyelveket iskolán kívűl a diákok (nem szabad arról megfeledkezni, hogy a jelentkező és a felvett szakközepesek esetében a két változó összefüggése nem szignifikáns. Így legyen inkább szó a gimnazistákról). A budapestiek „vezető pozíciója” minden szinten megmarad, sőt a különbség a felvettek esetében jelentősen megnő (Budapest és a megyei jogú városok között átlagosan több mint fél év). A különóra járás időtartama egyedül a fővárosiaknál nő meg tetemesen (majdnem fél évvel), míg a települések többi típusánál a növekedés annak csupán töredéke. Ez azt látszik bizonyítani, hogy a területi egyenlőtlenségek az oktatási rendszer szintjein felfelé haladva nemhogy csökkennének, de megnövekednek.

5. TÁBLA  
*A különóra járás intenzitása (átlagtól való eltérések)*

A település típusa	Összes gimnazista	Gimn.-ből jelentkezők	Gimn.-ből felvettek	Összes szakköz.	Szakköz.-ből jelentkezők	Szakköz.-ből felvettek	Középiskola összesen
Bp	0,46	0,44	0,67	0,18	0,19	0,16	0,38
M. jogú város	0,18	0,15	0,13	0,14	0,06	-0,04	0,16
Város	-0,10	-0,09	-0,16	-0,01	-0,02	0,16	-0,04
Község	-0,43	-0,45	-0,46	-0,16	-0,12	-0,18	-0,03
Átlag	1,7	1,85	1,92	1,00	1,29	1,42	1,29
Eta	0,16	0,15	0,19	0,09	0,06	0,08	0,14

\* Ezekben az esetekben a két változó közötti összefüggés nem szignifikáns.

Az összes középiskolat tekintve az átlagosnál nagyobb mértékben a megyei jogú városokban lakók illetve a fővárosiak járnak nyelvi különórákra. A városi és községi lakosok átlagos mértékben. A szelekciós szinteket összehasonlítva az előzőekhez még az tehető hozzá, hogy a különóra igénybe vétele egyedül a budapestiek esetében nő, az egyéb településeken lakóknál csökken, ami a területi egyenlőtlenségek meglétéről tanúskodik. Úgy tűnik, hogy az egyre szűkebb szelekciós körökbe kerülve egyre meghatározóbb a különbség a fővárosiak és „többiek” között. E tekintetben tehát a választóvonal a főváros és a megyei jogú városok között van. A lakóhely típusa ezek szerint fontos tényezőnek mondható vizsgálatunkban, befolyása ráadásul nem csökken a szinteken felfelé haladva, sőt a felvetteknél megnő.

### *Következtetések*

Elsősorban a kulturális tőke egyik legfontosabb mutatója, az apa iskolai végzettsége határozza meg, hogy az illető középiskolás vállalja-e a nyelvi különórákkal járó többletbefektetést ill. élhet-e az így megszerzett jelentős előnnyel. Nyilván elképzelhető, hogy egy jó gimnázium eminens élcsapatának amúgy hátrányosabb származású tagja is szinte normaként éli meg, hogy iskola mellett is szokás nyelvet tanulni, de jelen vizsgálatunkban csak „durva” szelekciós szintekről beszéltünk, nem tudtunk különbséget tenni az egyes iskolatípusokon belül magas ill. alacsony presztízű intézmények között. Így tehát, noha látható némi „esélykiegyenlítő” stratégia a különböző szelekciós szintek között, azaz a többszörösen kontraszelektált csoportokban már egyre kevésbé számítanak az otthonról hozott hátrányok, mégis ez oly kis mértékben volt megfigyelhető, hogy sajnos meg kellett állapítanunk: leginkább a családi háttér és lakóhely függvénye, hogy egy középiskolai tanuló felismeri azt, hogy az iskola mellett vagy iskolán kívül megszerzett többlet-nyelvtudás a későbbiekben mekkora hasznot hoz számára.

A területi különbségekből fakadó egyenlőtlenségek az oktatási rendszer szelekciós szintjein felfelé haladva jelentősen növekednek a nem budapestiek rovására.

*Kovai Melinda & Zombory Máté*

# SZEMLE

## SZOLGÁK SZÁJA

John Baugh könyve, amely magyarra fordítva a „Szolgák szájából” címet viseli, tudományos igénnyel, ugyanakkor személyes hangnemben és szimpátiával megírt tanulmánykötet, amelynek fő témája a fekete amerikaiak által beszélt angol nyelv (AAVE: African American Vernacular English, afrikai-amerikai vernakuláris angol). A fekete angolhoz<sup>1</sup> kapcsolódóan foglalkozik oktatáspolitikai kérdésekkel, felmerülő jogi vitákkal, konkrét eseteket is bemutatva. Módszertani javaslatokat fogalmaz meg a nem standard angolt beszélő gyermekeket tanító tanárok számára. A kötet ugyancsak tartalmaz a fekete angol nyelvvel kapcsolatos szociolingvisztikai, illetve etnográfiai-nyelvészeti elemzéseket. Mindezek célja, hogy egyrészt felhívja a figyelmet a fekete angollal kapcsolatos negatív attitűdökre, vitákra, nyelvi és oktatáspolitikai anomáliákra, másrészt, hogy küzdjön ezek ellen a tájékoztatás, („felvilágosítás”) a nyelvészet objektív módszereire alapozott kutatások eredményeinek közzététele által.

Baugh röviden áttekinti a volt rabszolgák nyelvének történetét, hangsúlyozva a rabszolgaság nyelvi következményeit, a standard angoltól eltérően fejlődő, a feketék által beszélt nyelvvel kapcsolatos konfliktusokat. Külön fejezetet szán a szerző a fekete angollal kapcsolatos bírósági eljárások bemutatására. Baugh több ilyen tárgyalásról is beszámol, amely a precedensekre épülő angolszász jogrendszerben hangsúlyozott jelentőséggel bír. Ebben a kötetben jelenik meg először együtt Baugh két legfontosabb és legeredetibb nyelvészeti tanulmánya, a „steady” és a „come” fekete angolbeli, a standard nyelvtől eltérő használatáról.

A szerző személyesen is érintett a témában, hiszen fekete amerikai családból származik. Ugyanakkor az átlagos fekete-amerikaiakhoz képest különlegesen szerencsés helyzetű: értelmiségi családba született (mindkét szülője egyetemet végzett, tágabb rokonságában sok a pedagógus). Philadelphiából származik, ahol a feketék soha nem voltak rabszolgák,<sup>2</sup> és ezért – ellentétben a rabszolgákként tartott feketékkel – az iskolai karrier nem volt eleve elzárva családja elől. A szemé-

lyes érintettség előnyt is jelent Baugh munkájában, hiszen ezáltal olyan adatokhoz juthat hozzá, amelyek egy fehér kutató esetében nehezebben hozzáférhetőek, illetve a fekete angol nyelvet személyesen is ismervén nagyobb nyelvi intuícióval rendelkezik. (Példaként említhető, hogy egyik – a könyvben is szereplő – szociolingvisztikai vizsgálatának alapjául egy személyes tapasztalata szolgált, amely ráébresztette arra, hogy a faji alapú megkülönböztetés mellett nyelvi alapon történő megkülönböztetés is létezik, és ez a felismerés lett az újabb kutatás kiindulópontja.)

Az AAVE tanulmányozása egyébiránt jelentős szerepet játszik a legkorszerűbb szociolingvisztikai kutatásokban, a fekete angol nyelvvel kapcsolatos tanulmányok már nagyobb múltra tekintenek vissza. Példaként említhető, hogy William Labov elsődleges forrásnak használta a fekete angolt szociolingvisztikai elméleteinek kidolgozásához. (Baugh egyébként Labovnak külön is lerója tiszteletét, elismerve, hogy egyik, 1972-ben publikált munkája jelentősen inspirálta.)<sup>3</sup>

A kötet – amelyhez Labov írta az előszót – három fő részre tagolódik: az első bevezető jellegű, ahol az *első fejezetben* megismerkedhetünk a fekete angollal kapcsolatos néhány általánosan elterjedt téves elképzeléssel (pl. beszélői „lusták, közömbösek, intellektuálisan kevesebbre képesek”), illetve ezek eloszlátása céljából néhány magyarázattal (pl. a már korábban említett rabszolgaság káros következményeivel). A *második fejezetben* a nyelvészeti elfogultság néhány hatásáról esik szó. Baugh leszögezi, hogy a nyelvészeti álláspont szerint minden nyelv egyenlő, ugyanakkor a társadalom ezt nem tükrözi, hiszen minden társadalomban szükségszerűen megtalálhatók a dominancia-viszonyok. Felhívja a figyelmet arra, hogy a faji előítéletnek nyelvi vonatkozása is van. Itt hivatkozik néhány „tudományos” tézisre, Arthur Jensen, illetve később Thomas J. Farell tollából. Jensen a fekete gyerekek faji alapon való intellektuális alsóbbrendűségéről ír, Farell szerint pedig az irodalmi képességek terén szenvednek hiányt a fekete amerikai iskolások, amely szerinte a nyelvi írásbeliség hiányának róható fel. Baugh ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az írásbeliség, hasonlóan a művé-

1 A szerző az afrikai-amerikai angol kifejezést használja, magyar kontextusban azonban – úgy érzem, a fekete angol természetesebbnek tűnik, és nem járul hozzá olyan pejoratív felhang, mint az amerikai angolban. A megnevezés, illetve önmeghatározás témakörével Baugh egyik, a könyvben is szereplő felmérése külön foglalkozik.

2 Ld. Kontra, Miklós – Baugh, John: Should They Give Up Their Language and Culture Voluntarily? (Interjú). In: Regio 1994 (angol szám): p. 165.

3 A szóban forgó mű: Labov, William (1972) *Language in the Inner-City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

szeti képességekhez, és ellentétben a nyelvi képességgel nem velünk született, hanem idő, képzés és a szóbeli nyelvi fejlődés kombinációjának eredménye, illetve nem kis mértékben anyagi támogatás kérdése.

A második részen belül, amely az „AAVE oktatáspolitikai és társadalmi relevanciája” címet viseli, a *harmadik fejezetben* a szerző bemutatja az amerikai oktatáspolitikai egyik, 1985-ös, nagyszabású „Ami működik” (What Works) elnevezésű országos programját, amelynek kapcsán rámutat annak hiányosságaira, nevezetesen arra, hogy a benne megfogalmazott irányelvek, oktatáspolitikai javaslatok a nem standard angol nyelvet beszélő amerikai gyermekek oktatásában kevésbé használhatók. A *negyedik fejezet* konkrét módszertani útmutatókkal szolgál gyakorló pedagógusok számára, személyes vonatkozásokkal megtűzdelve – a szerző nővére, nagybátyja, és annak felesége is különböző nagyvárosok zsúfolt iskolakörzeteiben, hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskolákban gyakorló pedagógusok, ahol a legnagyobb gondot a növekvő erőszak, a kábítószer terjedése és a nyugodt, kiegyensúlyozott tanuláshoz szükséges feltételek hiánya okozza.

Az *ötödik fejezet* tárgyalja a nyelvi diszkriminációval kapcsolatos bírósági tárgyalások és esetek sorát, amelyek precedensként állnak további incidensek előtt. Az oktatásügyet az egészségüggyel állítva párhuzamba, a szerző az orvosi műhiba mintájára bevezeti a „tanítási műhiba”, hanyagság (educational malpractice), fogalmát, és valós példákon keresztül tárgyalja ennek jogi, illetve az oktatásüggyel, azon belül is a fekete angol nyelvvel kapcsolatos vonatkozásait. A legnevezebb (a legnagyobb visszhangot és hatást kiváltó) ezek közül az ún. „Ann Arbor Black English Trial” – tulajdonképpen ez a per indította útjára az iskola nyelvvel, illetve a nyelvi változatok iskolai használatával kapcsolatos viták és kutatások sorát. A tárgyalás a hatvanas évek polgári jogok mozgalmának következménye, amennyiben ebben az időszakban vált számos amerikai előtt nyilvánvalóvá, hogy a feketék és fehérek történelmi szegregációja egyenlőtlen esélyeket terem-

tett az oktatásban. Az Ann Arbor-i perben hozott bírósági döntésnek az volt a legfőbb eredménye, hogy egyre több kezdeményezés született azzal a céllal, hogy a tanárokat a nyelvi különbségek iránt fogékonyabbá tegyék.<sup>4</sup> Fontos és kényes kérdésre mutat rá a kaliforniai Oakland-i oktatási vita, amely azért eredményezett felháborodást és került le végül a naprendről, mert faji alapon próbált kezelni egy nyelvészeti problémát. Az „Ebonics”-vita néven elhíresült eset tulajdonképpen azt a kérdést vetette fel, hogy vajon a fekete angol (Ebonics)<sup>5</sup> külön nyelv, vagy az amerikai angol egy dialektusa.<sup>6</sup> A probléma ebben az esetben abból fakadt, hogy az Iskolatanács faji alapon történő döntést hozott (például figyelmen kívül hagyott olyan, nem a standard angolt beszélő gyermekeket, akiknek az afrikai-amerikai gyermekekhez hasonlóan nehézségeik voltak a standard angollal).

Baugh álláspontja a jogi vitákkal kapcsolatban – az állami beavatkozással szembeni hagyományos amerikai „idegenkedésnek” megfelelően, valamint az oktatási rendszer decentralizáltságára és az iskolák nagyfokú autonómiájára alapozva – az, hogy mivel a hivatalos beavatkozás túl sok időt vesz igénybe, olyan „gyógymódot” kell találni az oktatásban elkövetett „műhibákra”, melyek minimálisan csökkentik a precedensek szükségességét. A perek is azt mutatják, hogy a bíróságok vonakodnak szakmai útmutatást adni a pert nyert felpereseknek, és ehelyett inkább felkérlik az illetékes oktatásügyi hatóságokat, hogy nyújtsanak be hivatalos tervet arra vonatkozóan, hogy az oktatási mulasztást hogyan lehet megszüntetni. Ez egyben racionális javaslat az oktatásügyre szánt pénz felhasználására, amely a bírósági pereskedés, és a műhibák helyrehozatala helyett a „megelőzésre” helyezné a hangsúlyt, azaz az oktatásban az esélyegyenlőség megteremtésére szánna a költségeket.

Végül a *hatodik fejezet* zárja ezt a gondolatkört, amely több szociolingvisztikai kutatásra hivatkozva (pl. Weinreich, vagy Fishman művei a nyelvi előítéletről, Labov híres vizsgálata az [r] hang változatainak hasz-

4 1977-ben az ann arbor-i Martin Luther King Általános Iskola szülői beperelték az iskolát és az iskolakörzeter azzal a váddal, hogy az iskola tizenöt diákja esetében nem vették figyelembe azokat a kulturális, társadalmi és gazdasági tényezőket, amelyek megakadályozták őket a rendes iskolai előmenetelükben. Két évvel később a bíróság döntésében arra kötelezte az iskolaszéket, hogy a bírói végzést követő harminc napon belül dolgozzanak ki egy olyan tervet, amely segíti a tanárokat abban, hogy azonosítsák a fekete angolt beszélő gyermekeket, és olyan eszközöket adjanak a kezükbe, amelyek segítik őket munkájukban, hogy a standard angol nyelv olvasására megtanítsák őket. A fekete angol sajtóságait tárgyalja és a pert részletesebben ismerteti Kontra Miklós „A sztenderd amerikai és a néger angol különbségéről” c. cikke a Kemény Gábor szerkesztette *Normatudat – nyelvi tudat* c. könyv (MTA Nyelvtudományi Intézet, 1992) 109–115. lapjain.

5 Szóújítás: az ében szóra utal, amelynek fekete színe asszociációt tartalmaz az afrikai amerikaiak sötét bőrszínére. Az Országshozótár szerint az „ebony” szónak a bizalmas nyelven van egy olyan jelentése, hogy néger (nő).

6 Az ügy hátrere, hogy az Oaklandi Iskolatanács az adott iskolakörzeterben határozatban deklarálta 28 000 fekete amerikai gyermek elsődleges nyelvének az „Ebonics”-ot.



nálatáról)7, és felvázolja Baugh saját elméleti modelljét a nem-standard dialektusok ábrázolására, arra hívja fel a figyelmet, hogy a törvény előtti egyenlőség biztosításának nyelvi akadályai is vannak, amit egy olyan többnyelvű társadalom esetében, mint az amerikai, a bírósági rendszerben is figyelembe kell venni. Baugh személyes véleménye szerint mindezt – az általános iskolától kezdve a felnőttoktatásig bezárólag – az oktatáson keresztül kell megoldani, ily módon kialakítva az állampolgárok nyelvi toleranciáját és tájékozottságát. Baugh személyes szakmai tapasztalataira hivatkozva hangsúlyozza, hogy a dialektusbeli különbségek nem tükrözik az intellektuális képességeket vagy a személyes tisztességet.

A harmadik rész társadalmi kontextusba helyezi a kommunikáció kulturális aspektusait, az ún. „black power handshake” (feketék között használt speciális kézfogás) – jelentőségének és jelentésének feltárásával és az önmeghatározás időben történő változásainak bemutatásával. A *nyolcadik fejezet* érdekes történelmi áttekintést nyújt, kezdve az afrikai amerikai elnevezéssel, amely 1988-ban került be a köztudatba, majd néhány konkrét példán keresztül bemutatva, hogy ugyanaz a kifejezés milyen érték váltáson ment keresztül. (Például míg korábban a „színes”, „néger” elnevezéseket magukra használták az érintettek, ezeknek a szavaknak az évek során pejoratív értelmük lett, míg a korábban sértőnek talált „fekete” megnevezés mára már elfogadottnak tűnik). Baugh itt visszautal az „Ebonics” elnevezésre is, amely a tömegsajtóból került a köztudatba. A fejezet a témában végzett három kutatás eredményét is bemutatja.

Jogi vonatkozású konklúziójában Baugh azt a kérdést veti fel, hogy vajon a feketék sértő kifejezésekkel való illetését a véleménynyilvánítás szabadságának alkotmányos joga biztosítja, vagy ez a kérdés inkább az alkotmány első módosításában megfogalmazott, faji inzulzusok tiltásának hatása alá tartozik; a szerző a nyelvészek körébe utalja ennek a kérdésnek objektív megvizsgálását, és a döntés meghozatalát is tőlük várja.

A negyedik rész tárgyát a fekete angollal kapcsolatos nyelvészeti elemzések alkotják. A *kilencedik fejezet* a „steady” határozószónak a fekete angolban meglévő, a standard angoltól eltérő használatát és szemantikáját mutatja be,<sup>8</sup> míg a *tizedik fejezet* a „come” igének a déli államokban is megfigyelhető, a személyes megfi-

gyelés és vélemény kifejezésére szolgáló jelentésárnyalatáról nyújt átfogó elemzést. Baugh ezeket a jelenségeket a „nyelvi rejtőzködés” (linguistic camouflage) kategóriájába sorolja, amelynek az iskolai oktatás számára is fontos üzenete van, mivel máshogy értelmezik a dialektust beszélő gyermekek, és az azt nem ismerő tanárok, és ez félreértések forrása lehet. A szerző fontosnak tartaná, hogy ezek az eredmények a nem standard nyelvet beszélő gyermekek tanárai számára elérhetővé váljanak. A *tizenegyedik fejezet* a „hiperkorrekción” (túl-kompenzált nyelvi jelenségek, amelyek a nem standard beszélők azon igyekezetéből fakadnak, hogy beszédük standardnak hasson) mintájára bevezeti a „hipokorrekción” fogalmát arra a jelenségre, amikor a standard angolt anyanyelvként beszélő feketék szolidaritásból a fekete angolt beszélik, azonban az anyanyelvi kompetencia hiányában hasonlóképpen hibákat vétnek, mint a hiperkorrekción esetében. Baugh megjegyzi, hogy a hipokorrekción a fekete angol presztízse utal és tovább árnyalja a nem standard változatot. A fejezet a témában zajló kvalitatív kutatásokat is bemutat, és további, kvantitatív kutatások elvégzésére bátorít. A *tizenkettedik fejezet* kapcsolódik az előzőekhez annyiban, amennyiben célja továbbra is az, hogy a nyelvészet eszközeivel elhárítsa az akadályokat a társadalmi egyenlőség, igazságosság és esélyegyenlőség útjából, a hangzás alapján történő nyelvi percepciók csalókaságának bemutatásán keresztül, szintén fontos kutatásokra alapozva.

Az ötödik rész a következtetések levonásával, kutatási trendek áttekintésével és új kutatási területek kijelölésével zárul.

A kötet tanulságos és érdekes lehet nyelvészeknek, oktatáspolitikusoknak, illetve gyakorló pedagógusoknak, de akár a laikus közönség számára is. Érdekes a nyelvi vitákból kibontakozó bírósági tárgyalások bemutatása, noha Baugh maga nem ezeket tartja a legjobb módszereknek: szerinte az a helyes megközelítés, amely figyelembe veszi a diákok nyelvi integritását, és a gyermekek által otthon beszélt nyelvet, és kultúrjukat – a társadalmi-gazdasági státusztól függetlenül – tiszteltben tartja. Ez a fajta megközelítés, úgy vélem, a magyarországi nem standard nyelvet beszélő gyermekek iskolai oktatásánál is haszonnal alkalmazható lenne.

Bár a könyv nem csupán nyelvészeti tanulmányokból áll, annak, hogy szerzője nyelvész,<sup>9</sup> külön jelentő-

7 Weinreich, Uriel (1953) *Languages in Contact*. The Hague: Mouton; Fishman, Joshua (1972) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton; Labov, William (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

8 Érdekes, hogy Baugh saját közlése szerint erre a jelenségre William Labov fia, Simon hívta fel a figyelmét. Ld. Kontra, Miklós – Baugh, John. Should They Give Up Their Language and Culture Voluntarily? (Interjú). In: *Regio* 1994 (angol szám): p. 158.

9 John Baugh a Stanford Egyetemen a nyelvészet és a pedagógia professzora.

sége van, hiszen a téma olyan, ami sok szubjektív értékeléssel, gyakran előítéletekkel hoz felszínre. A nyelvészet pedig, mint objektív módszertannal rendelkező tudomány segíthet például azoknak a szintaktikai/szemantikai/morfológiai/fonológiai és fonetikai, illetve szemantikai/pragmatikai különbségeknek az objektív feltárásában, amelyek a különböző dialektusok, illetve az azokat beszélők között megtalálhatók. Ezeknek a különbségeknek a feltárása pedig segítheti a domináns társadalmi csoportok toleránsabbá válását, illetve növelheti a társadalomnak a nyelvi sokszínűség iránti fogékonyságát.

A recenzió kapcsán nem lehet megkerülni a magyarországi cigány gyermekek oktatásával kapcsolatban kínáló párhuzamok megvonasát. A cigányság az amerikai feketékhez hasonlóan hátrányos helyzetű csoport(ka)t alkot, akik elől „a kulturális és gazdasági” előnyök éppúgy el voltak zárva, és hasonlóképpen jellemző kultúrájukra az írásbeliség hiánya. Esetükben a kérdést tovább bonyolítja a nyelvi összetettség: egyes cigány csoportok kétnyelvűek, míg mások – a magyar anyanyelvű romungrók – nagy valószínűséggel nem (csak) a standard magyar nyelvet beszélik. Ennek a kérdésnek alapos nyelvészeti kutatása még várat magára. Az oktatáspolitikai szemszögekből pedig egyre sürgetőbben vetődik fel a cigány nyelvet, kultúrát ismerő, esetleg személyesen érintett pedagógusok képzésének, illetve az oktatásban való megjelenésének szükségessége. (John Baugh: *Out of the Mouth of Slaves*. Austin: University of Texas Press, 1999)

Saad Judit



## NYELVKÖNYVEKRŐL – RENDHAGYÓAN

A tankönyvekről szóló könyvszemlékben általában kipróbált vagy kritikusan átolvasott tananyagokról, illetve tananyagcsaládokról szokás írni. Ebben az áttekintésben másra vállalkozom. Egyrészt arra keresek választ, hogyan változott az idegen nyelvek tanításában használt tananyagok választéka a kilencvenes évek során, másrészt, hogy a piaci kínálat bővülése milyen változásokat hozott magával az iskolákban, a nyelvórai munkában a tanárok és a nyelvtanulók szemszögéből.

Az idegen nyelvek tanulását segítő tananyagok piaca az elmúlt néhány év során sosem látott mértékben és tempóban bővült. A hagyományosan országszerte iskolatípusonként azonos tankönyveket, a többi tantárgyhoz hasonlóan, felváltotta a tananyagok hihetetlenül széles választéka. A változásokat jól szemlélteti az alábbi néhány adat, mely az alapfokú oktatás tankönyvjegyzé-

kében szereplő nyelvkönyvek és kiegészítő anyagok számának változását mutatja három tanévben:

Nyelv	1989/90	1994/95	2000/01
Angol	6	214	448
Német	6	88	230
Orosz	16	19	23
Francia	6	13	38
Olasz	0	4	16
Latin	0	1	28
Spanyol	0	2	14

Mint a táblázatból látható, a felkínált tananyagok száma nemcsak a leggyakrabban tanított angol és német nyelvből, hanem a kevésbé népszerű nyelvekből is megsokszorozódott: az angol esetében a választék 75-szörösre, németből 38-szorosra nőtt, latinból a nulláról emelkedett 28-ra. Ezzel a robbanásszerű növekedéssel a felkínált tananyagok listája egyúttal nehezen áttekinthetővé is vált.

A tankönyvpiacra legnagyobb szezletet az Oxford University Press szerezte meg magának kiváló marketing stratégiája segítségével. A 12 legnagyobb tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó közül az ötödik helyen áll Magyarországon, az elmúlt tanévben 125 különböző tankönyv forgalmazásával a tankönyvpiaci részesedése elérte a 4 százalékot. Egy rövid körkérésre adott válaszban Kelemen Ferenc, a kiadó egyik hazai képviselője kijelentette, hogy az ország iskoláinak legalább 80 százalékában vannak jelen: van, ahol egy-egy csoport tanul könyveikből, másutt az iskola összes tanulója kiadványait használja.

Kevésbé elterjedtek a Cambridge University Press tananyagai. A körkérésre György Mariann, a kiadó képviselőjében a fentihez hasonló arányokat nem tudott idézni, de például a legnépszerűbb tankönyveik általános iskolások számára 1999-ben 4300 példányban fogytak (*Cambridge English for Schools*), míg a hazai középiskolákban és nyelviskolákban gyakran használt kiegészítő nyelvtani gyakorlókönyvekből közel tízezer példányt adtak el.

Tanulságos az a stratégia, melyet a legsikeresebb kiadó évek óta alkalmaz. A tanárok és diákjaik bevonásával közelíti meg az iskolákat: évente közel ezer tanár megy el az ország különböző pontjain szervezett ingyenes tanár-tréninggel egybekötött bemutatókra, és versenyekre több ezer diák nevez be: tavaly 2600 tanuló számára állítottak ki oklevelet a *Millennium Time Capsule* elnevezésű versenyen, míg a *My Project on Animals* nevű pályázatukra közel 6000 diák küldött be pályamunkát.

A többi hazai és külföldi könyvkiadó nyelvkönyveinek forgalmazásáról nem sikerült adatokat fellelni, de nagyon valószínű, hogy az iskolák többsége a felkínált

sége van, hiszen a téma olyan, ami sok szubjektív értékeléssel, gyakran előítéletekkel hoz felszínre. A nyelvészet pedig, mint objektív módszertannal rendelkező tudomány segíthet például azoknak a szintaktikai/szemantikai/morfológiai/fonológiai és fonetikai, illetve szemantikai/pragmatikai különbségeknek az objektív feltárásában, amelyek a különböző dialektusok, illetve az azokat beszélők között megtalálhatók. Ezeknek a különbségeknek a feltárása pedig segítheti a domináns társadalmi csoportok toleránsabbá válását, illetve növelheti a társadalomnak a nyelvi sokszínűség iránti fogékonyságát.

A recenzió kapcsán nem lehet megkerülni a magyarországi cigány gyermekek oktatásával kapcsolatban kínáló párhuzamok megvonalását. A cigányság az amerikai feketékhez hasonlóan hátrányos helyzetű csoport(ka)t alkot, akik elől „a kulturális és gazdasági” előnyök éppúgy el voltak zárva, és hasonlóképpen jellemző kultúrájukra az írásbeliség hiánya. Esetükben a kérdést tovább bonyolítja a nyelvi összetettség: egyes cigány csoportok kétnyelvűek, míg mások – a magyar anyanyelvű romungrók – nagy valószínűséggel nem (csak) a standard magyar nyelvet beszélik. Ennek a kérdésnek alapos nyelvészeti kutatása még várat magára. Az oktatáspolitikai szemszögekből pedig egyre sürgetőbben vetődik fel a cigány nyelvet, kultúrát ismerő, esetleg személyesen érintett pedagógusok képzésének, illetve az oktatásban való megjelenésének szükségessége. (John Baugh: *Out of the Mouth of Slaves*. Austin: University of Texas Press, 1999)

Saad Judit



## NYELVKÖNYVEKRŐL – RENDHAGYÓAN

A tankönyvekről szóló könyvszemlékben általában kipróbált vagy kritikusan átolvasott tananyagokról, illetve tananyagcsaládokról szokás írni. Ebben az áttekintésben másra vállalkozom. Egyrészt arra keresek választ, hogyan változott az idegen nyelvek tanításában használt tananyagok választéka a kilencvenes évek során, másrészt, hogy a piaci kínálat bővülése milyen változásokat hozott magával az iskolákban, a nyelvórai munkában a tanárok és a nyelvtanulók szemszögeiből.

Az idegen nyelvek tanulását segítő tananyagok piaca az elmúlt néhány év során sosem látott mértékben és tempóban bővült. A hagyományosan országszerte ismétlődő típusonként azonos tankönyveket, a többi tantárgyhoz hasonlóan, felváltotta a tananyagok hihetetlenül széles választéka. A változásokat jól szemlélteti az alábbi néhány adat, mely az alapfokú oktatás tankönyvjegyzé-

kében szereplő nyelvkönyvek és kiegészítő anyagok számának változását mutatja három tanévben:

Nyelv	1989/90	1994/95	2000/01
Angol	6	214	448
Német	6	88	230
Orosz	16	19	23
Francia	6	13	38
Olasz	0	4	16
Latin	0	1	28
Spanyol	0	2	14

Mint a táblázatból látható, a felkínált tananyagok száma nemcsak a leggyakrabban tanított angol és német nyelvből, hanem a kevésbé népszerű nyelvekből is megsokszorozódott: az angol esetében a választék 75-szörösre, németből 38-szorosra nőtt, latinból a nulláról emelkedett 28-ra. Ezzel a robbanásszerű növekedéssel a felkínált tananyagok listája egyúttal nehezen áttekinthetővé is vált.

A tankönyvpiacra legnagyobb szezletet az Oxford University Press szerezte meg magának kiváló marketing stratégiája segítségével. A 12 legnagyobb tankönyvkiadással is foglalkozó kiadó közül az ötödik helyen áll Magyarországon, az elmúlt tanévben 125 különböző tankönyv forgalmazásával a tankönyvpiaci részesedése elérte a 4 százalékot. Egy rövid körkérdésre adott válaszában Kelemen Ferenc, a kiadó egyik hazai képviselője kijelentette, hogy az ország iskoláinak legalább 80 százalékában vannak jelen: van, ahol egy-egy csoport tanul könyveikből, másutt az iskola összes tanulója kiadványait használja.

Kevésbé elterjedtek a Cambridge University Press tananyagai. A körkérdésre György Mariann, a kiadó képviselőjében a fentihez hasonló arányokat nem tudott idézni, de például a legnépszerűbb tankönyveik általános iskolások számára 1999-ben 4300 példányban fogytak (*Cambridge English for Schools*), míg a hazai középiskolákban és nyelviskolákban gyakran használt kiegészítő nyelvtani gyakorlókönyveikből közel tízezer példányt adtak el.

Tanulmányos az a stratégia, melyet a legsikeresebb kiadó évek óta alkalmaz. A tanárok és diákjaik bevonásával közelíti meg az iskolákat: évente közel ezer tanár megy el az ország különböző pontjain szervezett ingyenes tanár-tréninggel egybekötött bemutatókra, és versenyekre több ezer diák nevez be: tavaly 2600 tanuló számára állítottak ki oklevelet a *Millennium Time Capsule* elnevezésű versenyen, míg a *My Project on Animals* nevű pályázatukra közel 6000 diák küldött be pályamunkát.

A többi hazai és külföldi könyvkiadó nyelvkönyveinek forgalmazásáról nem sikerült adatokat fellelni, de nagyon valószínű, hogy az iskolák többsége a felkínált

széles választéknak csak egy szűkebb szeletét ismeri és használja. Arról pedig, hogy milyen szempontok alapján választják ki a tanárok a tankönyveket és milyen hatékonyan alkalmazzák őket, végképp kevés információ áll rendelkezésünkre.

A statisztikákból tartalmi változásokra nehéz volna következtetéseket levonni, de annyi bizonyos, hogy a tananyagok kiválasztása a tanárok szempontjából szinte azonos a tanmenet megtervezésével, ezért alapvetően befolyásolhatja az osztálytermi folyamatokat. Ez nem kizárólag az idegen nyelvekre érvényes feltételezés. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a helyi tantervek készítése közben 1998-ban a tantestületekben felmerült vitatémák között az igazgatók szerint második helyen (79%) a használandó tankönyvek álltak, szorosan az óratermi arányok után (96%).

Kevés kutatás foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, de van néhány ilyen jellegű vizsgálat. A tananyagok kiválasztásával kapcsolatosan, az általános iskolák alsó tagozatos angol nyelvóráinak megfigyelése és az ott tanító tanárok megkérdezése alapján a következő tendenciákat emelte ki Hurst, Derda és Lawson (Hurst, R., Derda, I. és Lawson, F. 1996, A Survey of on ELT in Hungarian Primary Schools. *Novelty*. 3/1: 28–39.). A tanárok többsége kizárólag a tankönyvek anyagára hagyatkozik, kiegészítő anyagot nem használ. A tananyagokat „túltanítják”: egyrészt minden anyagrészt sokszor azonos eljárásokkal ismételnék, másrészt az egy évre tervezett könyveket akár 3–4 évig is használják, minden egyes szót, párbeszédet bemagoltatnak, tesztelnek, ezzel lelassítva az előrehaladást. Egyes iskolákban azonos évfolyamokon három különböző tankönyvszaladót is használtak, másutt pedig minden tanévben újabb tankönyvsorozat első kötetét alkalmazták. Gyakran nem egyezett a célcsoport kora és nyelvi szintje a tankönyvszerzők által megadottakkal. Például a *Project English* c. könyvet tanították a harmadik osztályban, amit a kiadó felső tagozatosoknak szán.

Keveset tudunk arról, hogy a használt tankönyvekkel mi történik a nyelvórákon. Nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy a szabadon kiválasztott, modern nyelvkönyvek és a hozzájuk csatlakozó gyakorló- és tesztfüzetek, kazetták, videók, CD-k és tanári kézikönyvek csak kis mértékben befolyásolják az osztálytermi folyamatokat, ugyanis jobbra hagyományos eljárásokkal használják őket. Tehát a tanárok többsége a tankönyvet annak meghatározására használja, hogy mit tanítson, de arra nem, hogy hogyan.

Ennek egyik oka, hogy a leggyakrabban alkalmazott tananyagok nem illeszkednek a hazai nyelvtanítási hagyományokhoz és a kimeneti szabályozáshoz: például, az érettségien és a nyelvvizsgákon alkalmazott fordítási készséget nem gyakoroltatják, illetve kevés nyelvtani dríllt és magyarázatot tartalmaznak, holott

teljesítményorientált iskoláinkban a tanári munka hatékonyságát a diákok által letett nyelvvizsgák és a versenyteljesítmények alapján értékelik.

A másik ok, hogy a nyelvtanárok egy jelentős része ilyen eljárások segítségével tanulta az idegen nyelvet, ezért hisz abban, hogy ezek célravezetőek és hasznosak. A harmadik ok a modern tananyagokra jellemző egy-nyelvűség, ami a célnyelv folyamatos használatát feltételezi, de ez a tanárok egy részének nyelvi hiányosságai és módszertani meggyőződése miatt csak részben valósul meg. Az arányokra csak közvetve lehet következtetni olyan adatokból, mint például, hogy az általános iskolákban idegen nyelvet tanító nyelvtanárok 65%-a átképzésben szerezte diplomáját, így más nyelvtanítási hagyományokon nevelkedett, mint amit a piacon elérhető tankönyvek feltételeznek.

A nemzetközi piacra szánt tananyagok hiányosságainak ismeretében és ellensúlyozására, a helyi szükségletek alapos elemzését követően jelent meg a tankélműltban a hazai piacon a *Criss Cross* nevű tankönyvcsalád. A Hueber Verlag kiadótól nem sikerült adatokat szerezni a hazai terjesztésről, de a kezdeményezés hosszú távon hozzájárulhat a magyar diákok és tanáraik igényeihez jobban igazodó nyelvtanítás sikeréhez.

Empirikus adatok is alátámasztják a tananyagok nyelvórái felhasználásával kapcsolatos feltételezéseket. Egy 118 átlagos és hátrányos helyzetű, középiskolai angol órák megfigyelésére és elemzésére támaszkodó tanulmány (Nikolov, 1999 Nikolov M. 1999. Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvtanítás*. 5/4: 9–31.) adatai szerint, a tanári beszéd átlagosan egyharmada hangzott el az anyanyelven, de volt olyan szélsőséges példa is, ahol a tanár mindvégig magyarul beszélt, és így biztatta a diákokat, hogy az angolt használják. A vizsgált iskolákban használt tankönyvek között egyetlen hazai kiadású szerepelt, a többi mind jobbra a kommunikatív nyelvtanítás elvein alapuló brit kiadású volt, míg a kiegészítő anyagként használt könyvek között hasonló számban fordultak elő magyar nyelvvizsgára előkészítő, illetve magyar és brit kiadású nyelvtani gyakorló anyagok.

A leggyakrabban alkalmazott feladattípusok sokat elárulnak arról, mit kezdenek a tanárok a tananyagokkal. A legmagasabb arányban előforduló szóbeli feladattípus a frontális osztálymunka keretében zajló kérdés – válasz volt, az írásfeladatok között a tábláról történő másolás vezetett a hiányos szövegek kiegészítésére és a fordítás előtt. Az olvasott szöveg értését fejlesztő feladatok rangsorában a hangos felolvasás szerepelt első helyen, míg a hallott szöveg értésének fejlesztése bizonyult a legelhanyagoltabb nyelvi készségnek.

Végezetül egy olyan tanulmány tankönyvekkel kapcsolatos adatait ismertettem röviden, melyben 94 olyan

19 és 27 év közötti felnőttet kérdeztünk meg nyelvtanulási élményeiről, akik magukat sikertelennek tartják (Nikolov, 2000 Nikolov M. 2000. április. „Sikertelen nyelvtanuló vagyok”: Fiatal felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. Plenáris előadás. X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Székesfehérvár.). A strukturált interjúkban feltárt általános és középiskolai élmények alátámasztják a feltételezéseket, melyek szerint a tanárok többsége a tankönyveket eklektikusan, a hagyományos nyelvtani-fordító módszerrel és az ismétlésekre, drillekre, memorizálásra és nyelvi központú feladatokra épülő eljárásokkal használja. A megkérdezettek csak néhány nyelvkönyvre emlékeztek, többségükben brit kiadású, fényes, színes borítójú és esztétikus kivitelű, illusztrált könyvekre, gyakran csak a borító színe szerint „egy ilyen zöld borítós könyv volt”. A *Streamline*, *Hotline*, *Project English*, *Headway* és *Themen* című kiadványokat említették a legtöbben. Összesen három magyar kiadású tankönyvet idéztek fel: a szerzők neve után Budai, Czobor-Horlai és a főszereplő nyomán Linda került megemlítésre. A régebbi kiadású hazai nyelvkönyveket így jellemezte egyikük: „az a hagyományos, szürke vagy világoskék, régi kommunista tankönyv”. A tankönyvek legelőnyösebb tulajdonságai között a színes kivitel és képanyag, vicces szereplők és „néhány jó szöveg” szerepelt. A negatívumok között az alábbiakat sorolták fel: „tele volt nyelvtannal, amit mindig be kellett magolni”, „dög unalmas”, „csak fordítottuk a szövegeket, megcsináltuk a nyelvtant, aztán annyi”. Ebben a vizsgálatban a tananyagok jellemzőinél jóval fontosabbnak bizonyult, hogy hogyan és mire használták őket a tanórákon és odahaza.

Valószínű, hogy az itt bemutatott adatok és feltételezések nem kizárólag a vizsgált nyelvi csoportokra és egyénekre, hanem általában az idegen nyelvekre és más diákcsoportokra is jellemző trendeket jeleznek. Nem csoda, hogy a közoktatás keretei között folyó nyelvtanulási hatékonyságával kapcsolatban oly sok kérdés merül fel mostanában. Az ezredfordulóra megvalósult sok nyelvtanár álma: szabadon választhat a minden igényt kielégítő tananyagcsomagok világszínvonalú, tarka választékából. Most a tanárokon a sor, hogy diákjaik igényeinek és szükségleteinek a legmegfelelőbbet válasszák ki, és azt nap mint nap, változatosan, hatékonyan, a tanulók igényeinek megfelelően kiegészítve, következetesen alkalmazzák.

Nikolov Marianne



## NYELVIRTÁS AZ OKTATÁSBAN

Meghökkenítő címében a finn szerzőnő már előre jelzi, hogy nemcsak új szempontokat, de elevenen jelenlévő kételyeket és kétségbejuttató tényeket egyaránt érint könyve a(z idegen) nyelvtanulás ürügyén. Mert általában hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy az idegen- és főként a világnyelvek oktatásának, tanulásának és használatának csupán nyereséges oldala van, és fel sem merül, hogy árnyoldalait is át gondoljuk: Tove Skutnabb-Kangas könyve azoknak a pro-kkal szembenálló kontra-knak a vizsgálatára, összegzésére és közvételére vállalkozott, amelyek teljesen más megvilágításba helyezhetik a nyelvtanulástól vallott – és egyáltalán gondolkodási sémáinkban megjelenő – eddigi közkeletű felfogásokat.

A könyv elején egyértelműen fogalmazódik meg a tézis, mely szerint nyelvtanítás (linguistic genocide / linguisticide) vagy nyelvyilkolás (language murder) történik szinte mindenhol – és szinte észrevétlenül – az egész világon, amennyiben a kis nyelvek eltűnésének egyre gyorsuló ütemét figyelhetjük meg. Ez a probléma azonban nem önmagában álló jelenség, hanem behelyeződik egy tágabb összefüggésbe: a könyv globalizációval kapcsolatos problémák egyikeként vizsgálja, és a változatosság (diversity) kontra uniformizálás kérdéskörén belül bontja ki a nyelvtanítás összefüggésrendszerét. Az egynyelvűség redukcionizmusával, butaságával és naivitásával (238.o.) szemben a változatosság, a különféleség és a sokszínűség (diversity) álláspontját fogalmazza meg. Argumentációs bázisát arra építi, hogy a változatosság és különféleség nem csupán és egyoldalúan a nyelvek természetes állapota és igénye, hanem szoros összefüggésben van a biológiai és a kulturális változatossággal / sokféleséggel is (biological diversity, cultural diversity), s ilyen módon magával a nyelvet beszélők, tehát minden egyes ember sorsával és jövőjével is. Tény, hogy a globalizáció előretörésével a kisebbségi nyelvet beszélők minden országban hátrányt szenvednek, akár megtervezett oktatáspolitikai, akár véletlenszerűen bekövetkezett oktatási változások következtében.

Az a fordulat, mely a 20. században a tudás és az információ birtoklását tette meg a hatalmi pozíció(k) alapjául, azokról az intézményekről is – főleg az iskolákról – a szerepét és funkcióját is megváltoztatta, amelyek ezt a tudást közvetítik. Az oktatási rendszerek és az iskolák strukturájának folyamatos változtatása éppen ennek a tudásnak a leghatékonyabb átadása miatt történik. Nyilvánvalóan a legerkényesebben működő oktatási rendszerek biztosítják tanulóiknak a későbbi sikeres pályára lépést, eredményes életstratégiák elsajátítását és alkalmazását. Ismerjük azt a hermeneutikai felismerést, mely megfogalmazza, hogy a „megértett

19 és 27 év közötti felnőttet kérdeztünk meg nyelvtanulási élményeiről, akik magukat sikertelennek tartják (Nikolov, 2000 Nikolov M. 2000. április. „Sikertelen nyelvtanuló vagyok”: Fiatal felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. Plenáris előadás. X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Székesfehérvár.). A strukturált interjúkban feltárt általános és középiskolai élmények alátámasztják a feltételezéseket, melyek szerint a tanárok többsége a tankönyveket eklektikusan, a hagyományos nyelvtani-fordító módszerrel és az ismétlésekre, drillekre, memorizálásra és nyelvi központú feladatokra épülő eljárásokkal használja. A megkérdezettek csak néhány nyelvkönyvre emlékeztek, többségükben brit kiadású, fényes, színes borítójú és esztétikus kivitelű, illusztrált könyvekre, gyakran csak a borító színe szerint „egy ilyen zöld borítós könyv volt”. A *Streamline*, *Hotline*, *Project English*, *Headway* és *Themen* című kiadványokat említették a legtöbben. Összesen három magyar kiadású tankönyvet idéztek fel: a szerzők neve után Budai, Czobor-Horlai és a főszereplő nyomán Linda került megemlítésre. A régebbi kiadású hazai nyelvkönyveket így jellemezte egyikük: „az a hagyományos, szürke vagy világoskék, régi kommunista tankönyv”. A tankönyvek legelőnyösebb tulajdonságai között a színes kivitel és képanyag, vices szereplők és „néhány jó szöveg” szerepelt. A negatívumok között az alábbiakat sorolták fel: „tele volt nyelvtannal, amit mindig be kellett magolni”, „dög unalmas”, „csak fordítottuk a szövegeket, megcsináltuk a nyelvtant, aztán annyi”. Ebben a vizsgálatban a tananyagok jellemzőinél jóval fontosabbnak bizonyult, hogy hogyan és mire használták őket a tanórákon és odahaza.

Valószínű, hogy az itt bemutatott adatok és feltételezések nem kizárólag a vizsgált nyelvi csoportokra és egyénekre, hanem általában az idegen nyelvekre és más diákcsoportokra is jellemző trendeket jeleznek. Nem csoda, hogy a közoktatás keretei között folyó nyelvtanulási hatékonyságával kapcsolatban oly sok kérdés merül fel mostanában. Az ezredfordulóra megvalósult sok nyelvtanár álma: szabadon választhat a minden igényt kielégítő tananyagcsomagok világszínvonalú, tarka választékából. Most a tanárokon a sor, hogy diákjaik igényeinek és szükségleteinek a legmegfelelőbbet válasszák ki, és azt nap mint nap, változatosan, hatékonyan, a tanulók igényeinek megfelelően kiegészítve, következetesen alkalmazzák.

Nikolov Marianne



## NYELVIRTÁS AZ OKTATÁSBAN

Meghökkenítő címében a finn szerzőnő már előre jelzi, hogy nemcsak új szempontokat, de elevenen jelenlévő kételyeket és kétségbejítő tényeket egyaránt érint könyve a(z idegen) nyelvtanulás ürügyén. Mert általában hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy az idegen- és főként a világnyelvek oktatásának, tanulásának és használatának csupán nyereséges oldala van, és fel sem merül, hogy árnyoldalait is át gondoljuk: Tove Skutnabb-Kangas könyve azoknak a pro-kkal szembenálló kontra-knak a vizsgálatára, összegzésére és közvételére vállalkozott, amelyek teljesen más megvilágításba helyezhetik a nyelvtanulástól vallott – és egyáltalán gondolkodási sémáinkban megjelenő – eddigi közkeletű felfogásokat.

A könyv elején egyértelműen fogalmazódik meg a tézis, mely szerint nyelvtanítás (linguistic genocide / linguisticide) vagy nyelvyilkolás (language murder) történik szinte mindenhol – és szinte észrevétlenül – az egész világon, amennyiben a kis nyelvek eltűnésének egyre gyorsuló ütemét figyelhetjük meg. Ez a probléma azonban nem önmagában álló jelenség, hanem behelyeződik egy tágabb összefüggésbe: a könyv globalizációval kapcsolatos problémák egyikeként vizsgálja, és a változatosság (diversity) kontra uniformizálás kérdéskörén belül bontja ki a nyelvtanítás összefüggésrendszerét. Az egynyelvűség redukcionizmusával, butaságával és naivitásával (238.o.) szemben a változatosság, a különféleség és a sokszínűség (diversity) álláspontját fogalmazza meg. Argumentációs bázisát arra építi, hogy a változatosság és különféleség nem csupán és egyoldalúan a nyelvek természetes állapota és igénye, hanem szoros összefüggésben van a biológiai és a kulturális változatossággal / sokféleséggel is (biological diversity, cultural diversity), s ilyen módon magával a nyelvet beszélők, tehát minden egyes ember sorsával és jövőjével is. Tény, hogy a globalizáció előretörésével a kisebbségi nyelvet beszélők minden országban hátrányt szenvednek, akár megtervezett oktatáspolitikai, akár véletlenszerűen bekövetkezett oktatási változások következtében.

Az a fordulat, mely a 20. században a tudás és az információ birtoklását tette meg a hatalmi pozíció(k) alapjául, azokról az intézményekről is – főleg az iskolákról – a szerepét és funkcióját is megváltoztatta, amelyek ezt a tudást közvetítik. Az oktatási rendszerek és az iskolák strukturájának folyamatos változtatása éppen ennek a tudásnak a leghatékonyabb átadása miatt történik. Nyilvánvalóan a legerkényesebben működő oktatási rendszerek biztosítják tanulóiknak a későbbi sikeres pályára lépést, eredményes életstratégiák elsajátítását és alkalmazását. Ismerjük azt a hermeneutikai felismerést, mely megfogalmazza, hogy a „megértett

lét nyelv” (Gadamer) vagy, hogy „a lét háza a nyelv” (Heidegger), és amely arra is rávilágít, hogy a nyelv nem önmagában létezik, hanem, kultúra- és léthordozó is. Tove Skutnabb-Kangas könyve ennek gyakorlati/as/an és a gyakorlatban életbevágó oldalát mutatja be: hogy a világnyelvek – és főként az angol – rendelkeznek azzal a felkészültséggel és pozícióval, hogy általában az oktatást (és ennek részeként a nyelvoktatást) uralni tudják, és miközben nagyon humánus célt hirdetve és képviselve szorgalmazzák a nagy nyelvek tanítását és a nagy nyelveken való tanulást, aközben használaton kívül helyezik és tönkre teszik a kisebb nyelveket; de nem csak a nyelveket tüntetik el, hanem a nyelvekkel együtt a kisebbségi kultúrákat, felbontva a generációk közti kapcsolatot is. És mivel az idegen nyelv elsajátítása szinte sehol sem történik az anyanyelvi szintnek megfelelően, magukat a beszélőket is hontalanokká teszik: saját közösségükből kiesnek, tőlük eltávolodnak, de ugyanakkor nem találják meg helyüket az új nyelv kultúrájában sem, hiszen ott mindig idegennek fognak számítani. Ezért az anyanyelv elvétele az identitástól való megfosztást és az alapvető (pszichés és morális) létalap lerombolását is jelenti.

A könyv határozottan elkülöníti a nyelv-kihalás és a nyelvirtás fogalmait, mert míg az előbbi természetes, lassú eltűnést jelent, az utóbbi tervezett és gyors nyelv-megszüntetést, általában valamely politikai vagy gazdasági vagy sokszor csupán a kis közösségekben fellépő önzés és értetlenség vezette okokból. Ebből következtetve fogalmazza meg azt az erős állítást, hogy a nyelveket manapság szinte gyilkolják, a nyelvi változatosság pedig sokkal – még a biológiai változatosságnál is – gyorsabban tűnik el az utóbbi években mint korábban végig az emberiség történetében. A könyv ahhoz a konklúzióhoz jut el, hogyha ez a folyamat így folytatódik, akkor a következő száz évben a világ beszélt nyelveinek 90%-a el fog tűnni, s ez mind a biológiai mind a kulturális változatosságot / különféleséget érzékenyen érintheti. Az iskoláknak és az ott tanítóknak valamint a kormányzati oktatáspolitikának lehetne a legnagyobb szerepe abban, hogy ezt a folyamatot átgondolja és lassítsa illetve megszüntetés felé fordítsa. Mindez nagyon bonyolult és nehéz feladat, hiszen egy országban a domináns nyelvet beszélő csoportok reprezentatív funkciót töltenek be olyan értelemben, hogy ők adják mind az anyagi, mind a nem-anyagi javak birtoklásának és élvezetének mintáját. Azok, akik részesedni szeretnének ezekből a javakból, el kell, hogy sajátítsák a domináns nyelvet. Szinte megoldhatatlannak látszó kérdés, hogy miképpen lehetne a (saját) kisebbségi kultúrákat és így a nyelvet is vonzóvá tenni a kisebbségi csoport számára: ma egyelőre – a könyv példái szerint – elszigetelt, magányos anyanyelv mellett küzdelmek és kiállások vannak, melyek nem elegendők a kisebbségi nyelvek fennmaradásához. A nagyobb nyelv – illetve beszélőinek – megengedő, de főként támogató gesztusára és hozzáállására lenne szükség.

A könyv logikája és szerkezeti felépítése erősíti az érvelés rendszerét. Az első részben alapozza meg témáját és a téma időszerűségét, problematikájának alapját: felmérések, tények és adatok alapján ábrázolja, hogy mi történik a világ nyelveivel ma, majd a nyelvi változatosság fogalmát a biológiai és a kulturális változatosság fogalmai mellé helyezi, illetve egymásra utaltságukat és egymástól való függőségüket elemzi. Az anyanyelv kulturális, etnikai és önmeghatározó szerepét vizsgálva teszi fel a kérdést, melyre lényegében az egész könyv válaszol: vajon a nyelvi különféleség átok-e vagy áldás, fenntartandó-e avagy megszüntetendő? A második fejezet az állami politika és a globalizáció viszonylatában vizsgálja a nyelvek erőszakos eltűn/tet/ésének jelenségét, és a hatalmi és ellenőrzési pozíciók befolyásának jelentőségét emeli ki. A harmadik fejezet megoldási javaslatokat vázol föl a nyelvek megmentésére, fennmaradásuk esélyeinek növelésére. Szoros kapcsolatba hozza az anyanyelv nyelvhasználatát az emberi jogokkal, és az oktatási rendszerek, mindenek előtt az idegen nyelvek tanításának – alapkoncepciójuk, metodikájuk – átgondolását tartja szükségesnek. Nem az idegen nyelvek oktatása és tanítása ellen szól, és nem a mit, hanem a hogyan kérdésének átgondolását veti föl; azt, hogy a második vagy többedik nyelv tanulása ne szoríthassa háttérbe az anyanyelvet, ne ítéljen halálra nyelveket, kultúrákat, közösségeket és egyéni létformákat.

A szerző megoldási javaslatai is túltelkenek a szűken értett oktatás területén, a jogi és gazdasági érdekeket és érintkezéseket is számba veszi. Kiinduló pontja, hogy különbséget tesz az alapvető emberi jogok (Human Rights), nyelvi jogok (Language Rights) és nyelvi emberi jogok (Linguistic Human Rights) között. A nyelvi jogok a szélesebb értelemben vett emberi jogok közé tartoznak, de szükséges lenne kidolgozni a nyelvi emberi jogokat (Linguistic Human Rights) is, amely elhatárolná azokat az eseteket, ahol lehet és ahol kell illetve szükségszerű szabályozni a nyelvi jogokat és köteleességeket. Ez utóbbi főként az adott területen a kisebbségi nyelveket beszélők jogait érintené, és védelmező illetve támogató jogállást valósítana meg, mely biztosítaná a kis nyelvek továbbélését. Ennek a törvénykezésnek segítenie kellene egy olyan szemlélet kialakítását, amely a nagyobb nyelvet beszélők részéről egyrészt elismeri a kisebb nyelvek jogát, másrészt megismerteti a nagyobb nyelvet beszélőkkel a kisebbség nyelvét az iskolákban. Jelenleg az emberi jogokhoz tartozik az idegen nyelvek elsajátításának joga, de a mostani kínálat egyben a nyelvek közti – nem biztos, hogy megnyugtató megoldást jelentő – hierarchizálást

is jelenti. A nyelvi jogok kiválasztásánál el kell különíteni az alapvetően szükségszerű jogokat (necessary basic needs) a gazdagító jogoktól (enrichment oriented rights).

Tove Skutnabb-Kangas könyvének megoldási javaslata szerint az alapvetően szükségszerű egyéni jogokhoz tartozik a nyelven alapuló identitáshoz való jog, az anyanyelv elsajátításához és ápolásához valamint a domináns hivatalos nyelv elsajátításához való jog; az alapvetően szükséges közösségi jogokhoz számít a kisebbségi csoportok lét- és reprodukciós joga (tehát fennmaradásuk biztosítása) és a különböző nyelvek közti kapcsolatfelvétel- és tartás joga, valamint a kényszerített nyelvváltoztatással szembeni fellépés joga. A gazdagító jogokhoz tartozik az alapvető jogokon túl a jó és kényelmes élethez való jog, a nyelvhasználati lehetőségek bővítése, a második vagy többedik idegen nyelv tanulása az iskolákban. Ideális lenne, ha az oktatási rendszerek biztosítanák, hogy a kisebbségben lévők minimum két nyelvek legyenek, mely az anyanyelv és a domináns nyelv lehető legtökéletesebb elsajátítását és alkalmazását jelentené. Lehetőséget kellene biztosítani, hogy a tanárok is kétnyelvűek legyenek, és például a domináns nyelvet beszélő tanulók egy-egy tantárgyat a kisebbségi nyelvet / nyelven beszélőtől sajátítsák el: ez lehetővé tenné az empátia kialakulását a kisebbségi nyelvet beszélők nehézségeivel és problémáival szemben. Ma még mindez távolinak és utópisztikusnak tűnhet, de egyik - ha nem egyetlen - mód arra, hogy a nyelvi genocidiumot meg lehessen fordítani.

Egy leendő törvénykezés nem szabályozhatná a magán- és nem hivatalos nyelvhasználatot, de a hivatalos nyelvhasználatot következetesen érvényesített szabályoknak vetné alá attól függően, hogy funkciója hivatalos, intézményes, standardizáló vagy a liberális nyelvi törvényalkotás alá tartozik-e. A nyelvi törvénykezésnek az igazságosság alapján ki kellene terjednie az oktatás területére is, és a lehető legszélesebb értelemben kellene megfogalmaznia a törvénykezés alapelveit, melyekre építve figyelembe lehet venni a helyi sajátosságokat is. Mindez az egyének, közösségek, országok jogainak és kötelesegeinek egyeztetésére alkalmas alapelvek kidolgozását jelentené. Mivel nagyon összetett és sok komponensből álló, innovatív gondolkodást követelő feladatról van szó, egy multidiszciplináris team munkán alapuló együttműködés tudná eredményessé tenni az alapelvek kidolgozását. Ebben a csoportban nem csak oktatási szakemberek, hanem jogi, közigazgatási és közgazdasági képzettséggel rendelkezők munkáját is szükséges lenne bevonni.

A kötetet nemcsak részletes bibliográfia és különböző szempontú mutatók egészítik ki (szójegyzék,

országjegyzék, nyelv- és népjegyzék), de említést érdemel a könyv tipográfiájához illeszkedő funkcionális megoldás, melyek az elméletet egyben gyakorlattá, a teoretikus anyagot kézikönyvként is funkcionálóvá teszi. Ez úgy valósul meg, hogy a folyamatos szöveg között elhelyezkedő, szinte a képek technikájának mintájára illeszkedő keretes szövegek, különböző tematikus mintát követve illusztrálják, argumentálják és tényekkel támasztják alá az aktuális részeket, de a könyvet felülte önálló részekként is olvashatók és „működőképese”. Ezek a tematikus keretek nemcsak táblázatok és statisztikák, hanem különböző információkat, definíciókat tartalmazó részek (info-box, definition box), de hasznos és életben lévő címeket, intézményeket (address box) tartalmazó bevágások valamint személyes beszámolókat is kiegészítik. Különösen gazdag a példaanyag: minden földrész országaiból található példák, történetek, események, tények (például a kaurna nyelv helyzetéről Ausztráliában, a joik nyelv helyzetéről Norvégiában, az esselen nyelv kaliforniai vagy a magyar nyelv romániai helyzetéről is).

A teoretikusan megalapozott és kitekintő könyv nemcsak a szűken vett szakmai körök számára szól, hiszen olyan olvasmány, mely radikálisan megváltoztatja mind az anyanyelvhez mind az idegen nyelvekhez való viszonyt, és ezen keresztül egy másfajta, többszempontú, változatosabb, elfogadóbb és befogadóbb gondolkodásmódra ad példát. Így minden idegen nyelvet tanító (és tanuló) számára tesz fel újragondolandó kérdéseket, és tudatosabb (anya)nyelviségre és impliciten mások (anya)nyelvének tiszteletben tartására szólít fel, s eképpen az intellektuális tudás nyelvre és beszédre vonatkozó kérdésének morális vonatkozásai is előtérbe kerülhetnek. A globalizáció és a világfalu felé induló emberiség-történet kezdetén figyelmeztetés ez a könyv arra, hogy az egyik legelsőlegesebb feladat a saját nyelv és kultúra megőrzése, de ezzel együtt a Más/ik kultúrájának a megismerése, mely biztosíthatja a kölcsönösséget: a tiszteletet, a megőrzésre és megővásra irányuló törekvések megerősödését és a hosszú távú együttműködést. Mindez nem más, mint a hierarchizáló nyelvszemlélet (mely a különböző nyelveket rangsorolja) helyett az ekvivalenciára épülő (minden nyelv ugyanolyan jogát elismerő) nyelv- és ezzel együtt életszemlélet kialakítása.

(Tove Skutnabb-Kangas: *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2006.)

Máthé Andrea



# SUMMARIUM

---

---

## TEACHING AND KNOWLEDGE OF LANGUAGES

In the current issue of *EDUCATIO* the problems and possibilities of language learning are investigated, mainly within the framework of public education. In the context of the overall social relations, the political changes of the near past influenced spectacularly the needs of the actors in language learning and teaching, the professional and existential situation of language teachers, and the institutions of public education have to take into account the language teaching market. While editing this issue, our aim was to analyse this complex phenomenon from a lot of viewpoints.

The framework of the discussion is outlined by *György Szépe* in his introductory paper. As a linguist, he looks over the processes that directly influenced languages and levels of language usage in the age of globalisation. Besides defining the relations between world-wide language, majority language and minority language, he describes the concepts of language spread and language competition. Then he investigates language teaching in public education from the viewpoint of learners, on the anthropological basis. He maps the elements of successful language learning. On this basis he expresses questions in order to examine the possibilities of public education in teaching foreign languages.

*Tamás Terestyéni* describes the changes in the knowledge of foreign languages with the results of empirical studies in the 80s and 90s. He argues that there is a slight growth in the rate of knowledge of languages but still Hungary falls below the developed countries. The knowledge of languages and the structure of this knowledge can be differentiated on the bases of age, schooling, and residential area. Despite this situation, the fact that German is the most favoured choice among the elderly with lower education, English is the most favoured choice of the young and well educated, is of general validity. The author points out several determining factors of Hungary's lag of language learning behind the developed countries.

*Irén Vágó* describes the main trends in language teaching in public education in the 90s, with some reference to the 80s. The first tangible signs of new needs for foreign language learning appeared in the 80s, but the breakthrough was caused by the cancellation of the Russian as a compulsory school subject in the 90s. There were changes both in the number of learners and in the structure of languages: by the end of the 90s, the predominant foreign languages were the English and the German, both in primary and in secondary education, but with notable differences between types of schools. This process of changes was blocked by the lack of language teachers, and the language teachers' frequent change of job is still a source of problem in schools.

The theme of *Ágnes Einhorn's* paper is the practice of foreign language teaching in vocational training institutions. The situation of foreign language teaching in vocational training is far worse than in general education. Compared with the previous stage, the development is more dynamical now, but more than half

Of students in vocational training do not learn foreign languages. Teaching foreign languages is compulsory in the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades, and the minimum level of knowledge of foreign languages is the same for students in vocational training as for students of gymnasiums by the examination of secondary education, according to the National Core Curriculum. The quality of the knowledge of languages in vocational training does not equal that in gymnasiums, yet. A special problem is teaching technical language, the author investigates this problem referring to empirical studies.

*Anna Imre* deals with the tendencies characterising the changes of language teaching in the 90s. She surveys the practice of language education in the European countries. Then the author describes the changes in Hungary from two main points of view. First, how the teaching of the most popular western languages changed in comparison with each other, after compulsory Russian; second, how the context of teaching languages changed in public education and in non-school-system education. The conclusion of the paper states that the rapid progress of teaching languages is not only a huge success but involves serious problems, too. Some of these are: the chances of access to quality language teaching depending on social and regional differences, superseded minority (ethnic) languages, raising number of language lessons at the cost of other school subjects, which may mean the limitation of school subjects that are more important from the viewpoint of lifelong learning.

*Mihály Andor* analyses the social components of the knowledge of languages using the results of two empirical studies. He shows out the differences in the family background in encouraging learning languages. The parents' knowledge of languages is closely related to their education and their parents' or grandparents' education. The author analyses the differences in chances of learning languages and the social differences in participation both in primary and secondary education. In his final conclusion he points out the differences behind the examined differences – in opposition with financials.

*Ágnes Vámos* examines the concept of teaching language in schools with two teaching languages. The paper is based on interviews made with teachers of seven secondary schools with two teaching languages – both gymnasiums and secondary technical schools. Then the author reveals the differences and similarities of teaching language and its usage in gymnasiums and secondary technical schools on the one hand, and in schools with foreign teaching language (strategically unilingual) and schools with two teaching languages (strategically bilingual) on the other hand.

*Péter Tibor Nagy* analyses language teaching from the historical sociological viewpoint and demonstrates it on historic examples. He divides the possible functions of 'language policy' then he shows the realisation of each function in the historical contexts of Hungary. His main interest is on the one hand the 'competition' of teaching languages, i.e. Latin, German, Hungarian, in Central Europe, on the other hand the importance of second languages, i.e. Greek, Latin, modern languages, in the context of educational and social policy. He argues that the possibilities of language policy in influencing social processes are rather limited, but it indicates the strategic aims of the current educational policy.

*Csilla Bartha* deals with the basic questions of bilingualism and education with two teaching languages. She treats the concept of bilingualism, the stages in the process of becoming bilingual, and describes the types of bilingual educational programs. The paper calls attention to the fact that bilingualism is a natural phenomenon of our time. If we consider the ex-

panded bilingual regions of the world, we can state that most of the inhabitants of the earth live in bi- or multilingual circumstances. The social and economical changes of our time, modernisation and globalisation lead to the new forms of multilingualism and the simultaneous rapid disappearing of minority languages. Bilingual education offers a possibility to ethnic minorities as opposed to the efforts of majority languages towards hegemony and assimilation.

*Helga Hattyár* deals with the theoretical and practical questions of educating the deaf. In the history of the education of the deaf, it has always been debated which type of language should have a preference: teaching talking in signs or audible language. Considering the functional side of the question, the deaf are bilingual and bicultural at the same time, they create a language and culture minority in every society. The author treats the possible approaches to being deaf and possible methods of language learning for the deaf. She argues that a change of attitude is necessary in teaching the deaf, and the bilingual methods based on the new attitude, which have proved to be successful according to experience, are important.

*(text of Anna Imre – translated by Gabriella Zsigovits)*

## SPRACHKOMPETENZ – SPRACHUNTERRICHT

Die Zeitschrift *Educatio* untersucht in ihrer jetzigen Ausgabe die Lage und die Möglichkeiten der Fremdsprachenlehre in der Schule. Die politischen Umwandlungen der letzten Jahre veränderten die Bedürfnisse der Lernenden bzw. der Lehrenden, die berufliche und existenzielle Lage der Sprachlehrer; die Bildungsinstitutionen müssen mit dem Markt rechnen. Beim Zusammenstellen dieses Heftes waren wir darauf erpicht, dieses komplexe Thema aus möglichst vielen Gesichtspunkten zu umkreisen.

Als Linguist fasst *György Szépe* zuerst zusammen, welche Wirkungen auf die Sprache selbst bzw. auf die unterschiedlichen Ebenen des Fremdsprachgebrauchs im Zeitalter der Globalisation wirken. Über die gegenseitige Beziehung von Welt-, Mehrheits- und der Minderheitensprache hinaus bespricht der Autor den Begriff der Sprachenverbreitung (language spread) und des Sprachenkonkurrenzkampfes. Anschließend untersucht er anthropologisch den Fremdsprachunterricht aus dem Blickwinkel der Schüler. Er stellt jene Elemente vor, die den Bedingungsrahmen eines erfolgreichen Sprachlernens darstellen. Aufgrund deren stellt er jene Fragen, die die Möglichkeiten des Pflichtunterrichtes auf dem Gebiete der Fremdsprachenlehre betreffen.

*Tamás Térestyáni* geht mit Hilfe der Daten seiner in den 80er und 90er Jahren durchgeführten empirischen Forschungsarbeiten den Veränderungen in der Fremdsprachenkompetenz nach. Aus dem Artikel erfährt der Leser, dass es zwar eine bescheidene Steigerung bezüglich dieser Kompetenz der Ungarn festzustellen ist, aber sie müssen noch vieles aufholen, wollen sie den Standard der entwickelten Länder erreichen. Die Fremdsprachenkompetenz sowie die beherrschten Fremdsprachen sind einerseits verschieden bezüglich des Alters, der Schulung und des Wohnortes, andererseits lässt sich als allgemeiner Trend zeigen, dass die bekanntesten Fremdsprachen Deutsch und Englisch sind: dieses ist eher für Jüngere und höher Geschulte typisch, weil jenes eher für Ältere und weniger Gebildete. Am Ende seines Artikel stellt der Autor einige wichtige Gründe für den relativ unterentwickelten Zustand der Fremdsprachenkompetenz in Ungarn dar.

*Irén Vágó* stellt Änderungen des Fremdsprachunterrichts im Schulwesen der 90er Jahre vor und gibt dazu Rückblicke in die 80er Jahre. Die bereits seit den 80er Jahren beobachtbare Steigerung des Bedürfnisses nach Fremdsprachenlernen erhielt ihren tatsächlichen Durchbruch mit der Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts, was eine schnelle Veränderung im Schulwesen auslöste. Diese lässt sich sowohl in der Zahl der Schüler als auch in den gewählten Fremdsprachen nachweisen. Gegen Ende der 90er Jahre wurden das Englische bzw. das Deutsche dominant: sowohl im Grund- als auch im Mittelschulbereich, mit gravierenden Unterschieden zwischen den einzelnen Schultypen. Der Durchbruch wurde lange Zeit durch Lehrermangel gebremst. Die häufigen Stellenwechsel der Sprachlehrer stellen übrigens auch heute noch ein großes Problem dar.

*Ágnes Einhorn* beschreibt die Praxis des Fremdsprachunterrichts der Berufsschulen. Die Lage des Fremdsprachunterrichts war viel ungünstiger in den Berufs- als in den Mittelschulen. Verglichen mit der Zeit des Durchbruchs in der schulischen Sprachlehre ist die Entwicklung bedeutend, mehr als die Hälfte der Berufsschüler lernt aber auch heute noch keine Fremdsprache. Einen Durchbruch diesbezüglich bedeutet die Neuregelung des Rahmenlehrplans, nach der Fremdsprachunterricht auch für die Schuljahrgänge 9 und 10 obligatorisch wird, und die zudem die gleiche minimale Fremdsprachenkompetenz für die Abiturienten der Fachmittelschulen als auch für jene der Gymnasien vorschreibt. Die Qualität des Sprachunterrichts in den Berufsschulen ist aber nicht mit jener der Gymnasien vergleichbar. Einen Fragenkomplex für sich bedeutet der Unterricht der fremden Fachsprache: er wird durch die Autorin anhand den Ergebnisse einer empirischen Untersuchung erörtert.

*Anna Imre* beschäftigt sich mit den wichtigsten Entwicklungstendenzen der Fremdsprachgewohnheiten in den 90er Jahren. Dazu überblickt sie zuerst die Praxis des Fremdsprachunterrichts in den europäischen Ländern, analysiert dann die ungarischen Veränderungen vor allem aus dem Gesichtspunkt, wie sich – nach der Abschaffung des obligatorischen Russischunterrichts – die Anteile der größeren gewählten westlichen Fremdsprachen veränderten. Außerdem vergleicht Imre die Lage der Fremdsprachlehre im Schulbereich mit jener der außerschulischen Möglichkeiten. Der Konklusion des Aufsatzes zufolge kann die sehenswerte Entwicklung des Sprachunterrichts nicht nur als Erfolgsstory interpretiert werden, dazu wirft sie zu ernsthafte Probleme auf: die gesellschaftlichen und regionalen Unterschiede in niveauvolleren Spracherwerbsmöglichkeiten; die Verdrängung der kleinen (und der Minderheiten-) Sprachen; die Erhöhung der Stundenzahl auf Kosten anderer Schulfächer – letztere kann das Unterrichten von Fächern, die mit Blick aufs *Life-long-Learning*-Konzept eventuell wichtiger wären, erschweren.

*Mihály Andor* analysiert anhand zwei empirischer Untersuchungen die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Fremdsprachkompetenz. Andor weist dabei auf familiär bedingte Anreizunterschiede hin (Sprachkenntnisse der Eltern hängen stark mit ihrem eigenen Bildungsgrad, bzw. mit dem Bildungsgrad ihrer Eltern und Großeltern zusammen), zudem analysiert er die Spracherwerbsmöglichkeiten in Grund- und Mittelschulen, sowie die schichtspezifischen Unterschiede der Teilnahme am Fremdsprachunterricht. In seiner Schlussfolgerung vertritt der Autor die These, dass die aufgedeckten Unterschiede eher kultureller als finanzieller Natur sind.

*Ágnes Vámos* bespricht in ihrem Aufsatz vorerst den Unterrichtssprachbegriff in zweisprachigen Schulen, wobei sie sich auf Lehrerinterviews in sieben zweisprachigen Mittelschulen

(Gymnasien und Fachmittelschulen) stützt. Anschließend deckt sie Unterschiede und Ähnlichkeiten fremdsprachiger (strategisch gesehen einsprachiger) und zweisprachiger Schulen in Bezug auf den Sprachgebrauch während des Unterrichts auf.

*Péter Tibor Nagy* analysiert den Fremdsprachunterricht aus soziologischer Perspektive und illustriert seine Befunde durch zahlreiche Beispiele aus der Geschichte. Der Autor trennt zuerst die unterschiedlichen Funktionen möglicher Sprachpolitiken und stellt dann die historischen Umsetzungsvarianten dieser Funktionen vor. Ausgiebig beschäftigt sich Nagy mit dem "Konkurrenzkampf" sowie der bildungs- und gesellschaftspolitischen Bedeutung der unterrichteten Fremdsprachen in Mitteleuropa (Griechisch, Latein, moderne Fremdsprachen). Nach der Meinung des Verfassers ist die tatsächlich gesellschaftsverändernde Bedeutung der Sprachpolitik nur gering, doch zeigt sie die wichtigsten Merkmale des Zielsetzungssystems jedweder Bildungspolitik auf.

*Csilla Bartha* widmet sich in ihrem Aufsatz den Grundfragen der Zweisprachigkeit und des zweisprachigen Unterrichts. Sie erörtert den Begriff der Zweisprachigkeit, den Prozess, der zur Zweisprachigkeit führt und stellt die verschiedenen Typen des bilingualen Unterrichts vor. Sie macht den Leser darauf aufmerksam, dass der größere Teil der Weltbevölkerung heute in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung lebt, Zweisprachigkeit ist also eine natürliche Erscheinung. Die heutigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen, die Modernisierung und die Globalisation führen zu neuen Formen der Mehrsprachigkeit – zur selben Zeit ist allerdings ein rasantes Verschwinden der Minderheitssprachen feststellbar. Die bilinguale Unterrichtsform bietet jedoch Minderheiten eine Möglichkeit, sich gegenüber hegemonialen, assimilatorischen Bestrebungen der Mehrheitssprache zu behaupten.

*Helga Hattayár* beschäftigt sich mit theoretischen und praktischen Fragen des Taubstummenunterrichts. In der Geschichte des Taubstummenunterrichts war es immer eine strittige Frage, die Benützung welcher Sprache man eher fördern sollte: die der Zeichen- oder die der Lautsprache. Funktional gesehen sind Taubstumme zweisprachig und bi-kulturell; sie bilden außerdem eine sprachliche und kulturelle Minderheit in jeder Gesellschaft. Der Aufsatz erörtert mögliche Annäherungsformen des Taubstummenwesens sowie die verschiedenen Spracherwerbsmethoden der Taubstummen. Die Verfasserin plädiert für einen Sinneswandel im Unterrichten von Taubstimmen und hält die Verbreitung zweisprachiger Methoden, die sich nach bisherigen Erfahrungen erfolgreich erwiesen, für wichtig.

*(Text von Anna Imre – Übersetzt von Gábor Tomasz)*

## CONNAISSANCE DES LANGUES – ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Les articles de la présente livraison de la revue *Educatio* étudie les cadres de l'enseignement des langues étrangères au niveau du premier et second degré du système éducatif. Les profondes mutations survenues dans les différentes sphères sociales à la suite des récents changements politiques ont considérablement modifié les besoins des personnes concernés par l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que les conditions de vie et la situation professionnelle des professeurs de langues. Notons aussi que les établissements scolaires doivent désormais tenir compte de ce qui se passe sur le marché de l'apprentissage des langues. En

élaborant ce numéro nous nous sommes efforcés à étudier ces phénomènes fort complexes sous les angles les plus variés.

L'étude introductive de *György Szépe* pose les jalons du thème étudié. En tant que linguiste, l'auteur passe d'abord en revue les influences que subissent les langues à l'époque de la mondialisation et il étudie aussi quels sont les niveaux de langue observables dans le contexte actuel. Après avoir défini certaines notions importantes telles que langue universelle, langue majoritaire, langue minoritaire, M. Szépe évoque deux phénomènes importants, à savoir la „diffusion linguistique” (language spread) et la „concurrence des langues”. En empruntant un point de vue anthropologique l'auteur étudie également comment se présente aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire l'apprentissage des langues, puis il énumère les principaux facteurs dont dépend l'efficacité de l'apprentissage des langues et sur la base de cette énumération l'auteur formule ses questions concernant le rôle que peut jouer l'enseignement primaire et secondaire du point de vue de l'apprentissage des langues.

Sur la base de données empiriques l'étude de *Támás Terestyéni* présente comment a évolué la connaissance des langues en Hongrie durant les années 1980 et 1990. Les chiffres montrent que malgré la légère amélioration constatée dans le domaine en question, notre retard est toujours considérable par rapport aux pays occidentaux. Même si les données varient considérablement en fonction de l'âge, du niveau de scolarisation et du domicile, on peut dire de manière générale que les deux premières langues sont l'allemand et l'anglais, cependant le premier est plus connu chez les personnes âgées et moins scolarisées, tandis que le second est plus répandu chez les jeunes gens plus instruits. A la fin de son étude l'auteur énumère les majeurs causes dont peut résulter le retard de la Hongrie en matière de connaissance de langues.

C'est avec un léger recul que *Irén Vágó* analyse dans son article l'enseignement des langues. Si l'on pouvait constater dès les années 1980 un réel intérêt pour l'apprentissage des langues, le vrai changement ne s'est produit dans ce domaine que dans les années 1990, une fois que l'obligation d'apprendre le russe fut supprimée. D'importants changements ont pu être observés aussi bien au niveau du nombre des personnes apprenant une langue étrangère que dans la structure des langues apprises. Ainsi à la fin des années 1990 l'anglais et l'allemand sont désormais les langues les plus apprises et dans l'enseignement primaire et dans le secondaire, avec cependant de fortes différences du point de vue des types d'établissement. Toutefois la pénurie des professeurs de langue a ralenti les changements et le turnover des enseignants pose de réels problèmes dans les écoles.

*Agnès Einhorn* décrit dans son étude comment sont enseignées les langues dans les écoles professionnelles. A l'origine l'enseignement des langues étrangères était beaucoup moins développé dans le domaine de la formation professionnelle que dans l'enseignement général. Par rapport à la situation initiale d'importants progrès ont pu être réalisés, toutefois, même de nos jours la moitié des apprentis n'étudie aucune langue étrangère. Un changement important résultera du fait que les nouveaux programmes rendent obligatoire l'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves de la 9<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> année. Outre ce qui vient d'être dit, désormais il n'y a aucune différence dans le domaine de l'apprentissage des langues en ce qui concerne les exigences formulées à l'égard des élèves des lycées professionnels et les élèves des lycées d'enseignement général. Cependant dans l'enseignement professionnel le niveau de l'enseignement des langues est moins élevé que dans les lycées. L'enseignement du vocabulaire

technique constitue un problème à part qui est développé par l'auteur sur la base de données empiriques.

*Anna Imre* traite dans son article des principaux changements survenus dans le domaine de l'enseignement des langues durant les années 1990. Elle présente d'abord la situation observable dans ce domaine dans les différents pays européens puis elle analyse les changements survenus en Hongrie. Elle étudie non seulement les répercussions de l'abolition de l'enseignement obligatoire du russe sur le pourcentage des élèves apprenant telle ou telle langue occidentale mais elle décrit aussi comment enseigne-t-on ces langues dans les écoles et en dehors du système éducatif. D'après l'auteur les remarquables progrès observés dans le domaine de l'enseignement des langues ne va pas sans problèmes: ainsi il existe de fortes différences sociales et territoriales du point de vue de l'accès à l'enseignement de qualité, les langues peu parlées (à savoir les langues des minorités nationales) sont moins demandées, et l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues peut être néfaste du point de vue d'autres matières qui peuvent être tout aussi importantes du point de vue de la formation permanente des gens.

A partir des données de deux enquêtes empiriques *Mihály Andor* étudie dans son article les déterminants sociaux de l'apprentissage des langues. Cette étude attire l'attention sur les facteurs familiaux exerçant une influence positive sur ces apprentissages (chez les parents la connaissance des langues dépend considérablement de leur niveau de scolarisation ainsi que du niveau de scolarisation de leurs parents et grands-parents). L'auteur analyse également dans quelle condition apprend-t-on les langues dans l'enseignement primaire et secondaire puis il nous présente les différences sociales observables du point de vue de l'accès à ces formations. M. Andor conclut son texte en attirant l'attention sur des facteurs cachés qui – outre certains facteurs économiques – seraient à l'origine des différences observées.

Sur la base d'entretiens effectués avec les enseignants de sept lycées et lycées professionnels bilingues *Ágnes Vámos* présente d'abord les différentes acceptions de la notion d'enseignement bilingue. Ensuite l'auteur passe en revue d'abord les différentes stratégies individuelles observables dans le domaine de l'utilisation des langues étrangère. Ensuite elle étudie les similitudes et les différences observables du point de vue de l'enseignement des langues et de l'enseignement bilingue dans le cas des lycées et lycées professionnels qui assurent seulement l'enseignement des langues étrangères (établissements à vocation unilingues) et les établissements assurant l'enseignement de certaines matières dans une autre langue (établissements à vocation bilingue).

A travers de nombreux exemples hongrois, *Péter Tibor Nagy* analyse d'un point de vue sociologico-historique les problèmes relatifs à l'enseignement des langues. Après avoir fait la distinction entre les différentes fonctions des politiques linguistiques, l'auteur nous présente comment ces fonctions dans le contexte hongrois. Il accorde une importance particulière à l'étude des luttes de concurrence observées en Europe Centrale entre les langues dont on voulait faire la langue de l'enseignement, à savoir le latin, l'allemand et le hongrois, il décrit aussi les enjeux éducatifs et politiques auxquels pouvait obéir autrefois l'enseignement des langues apprises en tant que seconde langue, à savoir le grec, le latin et les langues vivantes. Selon l'auteur les politiques linguistiques n'ont qu'une faible influence sur le cours des choses, toutefois il est utile de les étudier si l'on veut connaître les objectifs de telle ou telle politique éducative.

Après avoir évoqué les différentes acceptions possibles du terme bilinguisme l'étude de *Csilla Bartha* présente les situations dont peut résulter ce phénomène puis l'auteur passe en revue les différents types d'enseignement bilingue. Elle signale notamment que le bilinguisme est très fréquent puisque de nos jours la majorité des habitants de notre globe vit dans un milieu bilingue ou multilingue, ainsi le bilinguisme est un phénomène tout à fait naturel. Les changements économiques et sociaux, les processus de modernisation et de mondialisation favorisent l'apparition de nouvelles formes du bilinguisme, et l'on constate également le recul rapide des langues minoritaires. L'enseignement bilingue offre une possibilité de résistance aux groupes minoritaires qui leur permet de s'opposer aux velléités hégémoniques et assimilatrices de la langue majoritaire.

L'étude de *Helga Hattyár* porte sur les problèmes théoriques et pratiques de l'éducation des sourds. Depuis fort longtemps s'opposent les tenants de deux conceptions rivales, ceux qui pensent qu'il faut faire apprendre aux sourds le langage des signes et ceux qui pensent que l'enseignement de la langue sonore doit être prioritaire. Du point de vue fonctionnel les sourds sont à la fois bilingues et biculturels: ce groupe constitue en effet partout dans le monde une minorité linguistique et culturelle. L'auteur nous présente les différentes approches concernant la surdité ainsi que les méthodes employées en vue de faire apprendre une langue à des sourds. D'après l'étude il faudrait réorganiser l'éducation des sourds sur la base d'une nouvelle conception et il serait aussi important de diffuser les méthodes bilingues dérivées de cette nouvelle approche qui ont déjà fait leurs preuves.

*(texte de Anna Imre – traduit par Bálint Bajomi)*

