

Új formák – változatlan tartalommal: anomáliák a nyelvtanulás–nyelvoktatás terén¹

A legutóbbi, 25 országot átfogó OECD-felmérés szerint a magyar középiskolás diákok idegen nyelvi kompetenciája – egyszerűbben: a gyakorlatban használható nyelvtudása – messze elmarad a kívánatos szinttől. Összehasonlítva az EU többi, frissen csatlakozott tagállamainak eredményeivel, azt tapasztaljuk, hogy itt is „sikerült” a sereghajtók közé fölzárkóznunk.² A sikertelenség gyökerét a téma kiváló szakértői az „eurokonform nyelvpolitika és nyelvstratégia hiányában” vélik felfedezni, és ennek a kritikának elemzésekben, jelentésekben, tanulmányokban, stb. többször, többen hangot is adtak. Az Oktatási Minisztérium – az Európa Tanács nyelvpolitikai szakértőivel közösen – nemrég készítette el Magyarország Nyelvoktatás-politikai arculatát, amely világosan megfogalmazza az ún. „eurokonform” nyelvpolitikát és az ennek eléréséhez szükséges nyelvoktatási stratégiát. Elméletben ez tenné lehetővé, hogy a hazai dokumentumok, az elérendő célok, valamint a nyelvoktatás mindennapi iskolai gyakorlata összhangba kerüljenek az európai javaslatokkal, átláthatóvá és értékelhetővé váljanak a szakmai és szélesebb közvélemény számára. Tény, hogy a 2002-es tanévtől beindult a Világ-Nyelv program, egy jelentős forrásokat mozgósító idegennyelv-tanulási, fejlesztési stratégia, amely hosszú távon tervezhetőbbé teszi a nyelvoktatást. Az oktatási kormányzatnak – a lehető legkisebb anyagi ráfordítással – kell a lehető legrövidebb időn belül látványos eredményt produkálnia, és a nyelvoktatás, mivel a lakosság elég széles rétegét érinti, stratégiai fontosságú terület.

Bár a minisztérium tervei szerint az előző évekhez képest megduplázódik a nyelvoktatásra szánt keretösszeg (csaknem 12 milliárd Ft), megfelelően kell demonstrálni, hogy az adófizetők pénze jó helyre kerül, a befektetés megtérül. Mindenképpen látványos (de még sok szempontból finomításra szorul) a „megújult nyelvi érettségi”, a középiskola első évében nyelvi felkészítő programok indítása, a sikeres nyelvvizsga díjának megtérítése, a tanárok továbbképzési lehetőségének bővítése, a Comenius és egyéb pályázati programokhoz való csatlakozás lehetősége, a nyelvoktatás 25%-os áfa-körbe emelése, a nyelvtanulók adókedvezménye stb. Mindenki számára egyértelmű, hogy a látványhoz, jelesül az idegennyelvoktatás-tanulás színvonalának emeléséhez pénz kell. Míg a nyelvoktatási reform „kirakat-programjaira” több jut, az egyetemi, főiskolai képző képzésre, a nyelvtanárokat, tanítókat, felkészítő programokra sokkal kevesebb. A tanító- és tanárképzésben a kreditrendszer bevezetésével kevesebb a kontakt óra, vagyis csökken a tanári képességek fejlesztésére fordítható idő. A gyakorlatra lefordítva ez azt jelenti, hogy az általános iskolás gyerek tanítójának kell a legkevésbé jól tudnia az idegen nyelvet, a tantárgy-pedagógiai ismeretekről nem is beszélve. A tanárképzésben részt vevő oktatók kevesebb óraszámában, nagyobb csoportokban, kevésbé hatékonyan készítik fel hallgatóikat leendő hivatásukra. Jelen dolgozat a tanítás kulcsszereplőivel, a nyelvszakos hallgatókkal és a nyelvtanárokkal foglalkozik, mivel a

nyelvoktatás többi, korábban említett aspektusait a szerzőnek sem megváltoztatni, sem befolyásolni nem áll módjában.

A FELKÉSZÜLTÉSRŐL

A tanítási tevékenység, mondják sokan, nem agyműtét. A tanár felelőssége nem hasonlítható a sebészéhez. Annak ellenére, hogy senki sem hal bele a hibás kiejtésbe, a pontatlan mondatstruktúrákba, vagy a helytelen szóhasználatba, a kár jelentős. A legtöbb diák számára a tanár a példa, következésképpen a magas szintű nyelvtudás szakmai alapkövetelmény (kellene, hogy legyen). A rosszul berögzült kiejtést/helyesírást, téves szóhasználatot vagy hibás nyelvtani struktúrákat egyrészt komoly erőfeszítéssel lehet csak kijavítani később (ha egyáltalán ki lehet), másrészt csökken a tanárba vetett hit, mielőtt bekövetkezik a „tetten érés”. Természetesen mindenki tévedhet (még az anyanyelvünkön sem tudjuk tökéletesen kifejezni magunkat), de a nyelvtanárnak törekednie kell a MEDGYES PÉTER által megfogalmazott „közel anyanyelvi” szint eléréséhez.³ Annak érdekében, hogy „elég jó” tanárok legyünk, minden rendelkezésre álló eszközt fel kell használni a nyelvtudás fejlesztésére. A British Council nyaranta és év közben is szervez módszertani és nyelvi készségeket fejlesztő kurzusokat angol nyelvtanároknak, ezen kívül több féléves akkreditált továbbképzéseket ajánlanak felsőfokú oktatási intézmények. Ezekben a „diplomafrikkáló” kurzusokon arra is van lehetőség, hogy oldottabb légkörben essen szó minden „nyelvi” kérdéstről, új módszerek kipróbálásáról, pályázati lehetőségekről, konferenciákról, egyszerűen: a szakmáról. Az ilyen beszélgetések során mindenki egyenlő, mindenki egyformán elmondhatja a tapasztalatait, aggodalmait, feltárhatja félelmeit, hiszen a tanítással kapcsolatos diskurzusban a tréner is csak egy tanár. Egy ilyen „in-service” tréningben való részvétel megéri az áldozatot, hiszen az ötletek sokaságával hozzásegít a megújuláshoz, a szellemi frissesség megőrzéséhez.

Ami a „pre-service”, vagyis a szakmai alapképzésben részt vevő hallgatókat illeti, tanítási gyakorlatuk sikeres megszervezéséhez és lebonyolításához a képző intézmények szorosabb összefogására és együttműködésére lenne szükség. A tréner szempontjából a legfontosabb rész az óraelemzés –, amely meghatározó élménnyé válik a hallgató szakmai munkájában – komoly odafigyelést és szakmai tapasztalatot feltételező interaktív tevékenység. Minden óraelemzés (még a kevésbé sikeres óra megbeszélése is), jelenthet intellektuális izgalmat, és hozhat új ötleteket, főleg, ha a kritika tanító szándékú és konstruktív. Másokat a tanításra megtanítani több, mint saját ötleteket átadni. Vannak olyan – magukat tökéletesnek képzelő – trénernek, akik legszívesebben klónoztatnák magukat, mert elképzelhetetlen számukra, hogy nyelvet jól tanítani másképpen is lehet, mint ahogy ők művelik. Nem szabad elfelejteni, hogy a hallgatók nem üres lappal kezdik a gyakorlatot, hiszen internalizált teóriákkal rendelkeznek a tanításról, amit még diákként, az iskolapadból hoznak magukkal. A diákjaink tanításában benne van az összes eddigi tanítási szereplő, az óvónőtől a professzorig. A nyelvi képzés sikertelenségét visszavezethetjük a tanárok hiányos felkészültségére, az alacsony nyelvi-módszertani ismeretekre, a tradicionális osztálytermi eljárásokra, a beszükkült tanári személyiségekre, az interkulturális tanítási tapasztalat hiányára.

Kétségtelen, hogy vannak olyan kollégák, akik több évtizedes nyelvoktatói tapasztalattal rendelkeznek, de tudnak váltani, és a régi, elavult módszerekkel szemben az új, kommunikatív

eljárásokat részesítik előnyben. Ugyanakkor az osztálytermi megfigyelések arra utalnak, hogy hiába vetetik meg a szülőkkel a többségében méregdrága nyelvkönyveket, a tanárok többsége ezeket a kommunikatív könyvcsodákat is unalmas, hagyományos eljárással dolgozza fel. Ebből következik, hogy a közoktatásban a nyelvtanításnak minőségi változáson kell átessen. A leendő nyelvszakosokat alapos felkészítésben kell részesíteni, a nyelvi kompetenciák mellett nagyobb hangsúlyt fektetni a tanári személyiség fejlesztésére, tananyagfejlesztésre, módszertani kultúrára. A koherens tanítási stílus kialakítása egy egész életre szóló folyamat, amely nem akkor fejeződik be, amikor valaki átveszi a diplomát. Sőt. Akkor kezdődik, és az évek során alakul, formálódik a tanítás autentikussá, egyénivé, ugyanakkor példaértékűvé.

2. INTERAKTÍV TANÍTÁSI MÓDSZEREK. DIÁKKÖZPONTÚ OKTATÁS

Ami a nyelvórát leginkább megkülönbözteti a többi órától, az annak aktív ill. interaktív jellege. Ez nem azt jelenti, hogy egy természettudományi tárgyat, vagy filozófiát nem lehet interaktív módon (is) tanítani, hanem azt, hogy a nyelvet nem lehet másként. Jobban mondva lehet, de nem érdemes. PARKER J. PALMER kiváló oktatási szakértő a tanítás-tanulás folyamatát egy félelem nélküli, „spirituális utazás”-hoz hasonlítja, amelyet nyitottság és barátságos légkör jellemez. A tanulás legádázabb ellenségének a tudatlanságunkból adódó lelepleződéstől való félelmet tartja.⁴ Mindez a nyelvtanulásra halmozottan érvényes, hiszen itt még nemcsak a megszólalás félelmét, hanem az idegen nyelven való megszólalástól való félelmet is le kell győzni. Ahhoz, hogy ez sikerüljön, létre kell hozni egy tanulásra alkalmas teret, ahol a barátságos légkört a nyitottság, a tolerancia, a biztatás, a minél több verbális és non-verbális célnyelvi input mellett a tanterem berendezése és fizikai elrendezése is segíti.

Annak ellenére, hogy az aktív, diákcentrikus tanítás a közös problémamegoldást, a vitákat, vetélkedőket, az interjúkat, az egyperces reagálásokat, a kiselőadásokat és más technikákat helyezi előtérbe, a nyelvtanár – főleg kezdő csoportok esetében – sem húzódhat teljesen a háttérbe, inkább a megfelelő módszerekkel ösztönöznie kell a diákokat arra, hogy aktív résztvevői, irányítói legyenek egy dialógikus, problémamegoldó, közös tanulási folyamatnak. McKEACHIE a *Teaching Tips* (1999) c. könyvében hangsúlyozza, hogy a tanulás nem attól lesz aktív, hogy a diákok beszélgetnek, írnak, tehát csinálnak valamit, hanem attól, hogy aktívan gondolkoznak.⁵

Ennek a folyamatnak a hatékonysága érdekében minden segítséget meg kell adni a diákoknak ahhoz, hogy sikerélményben legyen részük, és a nyelvtanulás vagy az idegen nyelven való megszólalás örömforrás legyen. A nyelvtanulás során szerzett ismeretek, az élmények, a felfedezés öröme megsokszorozódik a diákokban, úgy, ahogy a sikertelenség, a kudarc élménye is. Ebben rejlik a nyelvoktatók másokra át nem hárítható felelőssége.

A hatékonyságot fokozza, ha – bizonyos szinteken – bevonjuk őket a tanulás-tanítás tervezési folyamatába. Ha beleszólhatnak pl. az olvasmánylisták összeállításába, választhatnak, hogy ki, mit szeretne előadni, elmondani, eljátszani stb. máris nagyobb felelősséget éreznek saját – és a közösség – tanulása iránt. Az pedig, hogy kommunikatív, szuggesztív, nyelvtani-fordító, audio-lingvális vagy éppen mozgás-és cselekvésközpontú stb. módszert választunk, több tényezőtől is függ: életkori sajátosságoktól, a formától és a tartalomtól, a céltől, a tanári beállítottságtól, divatos trendektől stb. Bármely módszert részesítsük is

előnyben, nem szabad elfelejteni, hogy egyiket sem tekinthetjük csodafegyvernek. Nem véletlenül suttogja T. S. Eliot szelleme, hogy „*az egyetlen tökéletes módszer a magas intelligencia*”.

3. A TANÍTÁS MESTERSÉGE

Sokféleképpen válhat valakiből jó tanár (felkészültség, tapasztalat, rátermettség stb. kérdése), de a legtöbbet mégiscsak akkor tanulunk, ha másoknak bemutatva tanítunk. Ha valakit érdekel a tanítás sikere, természetes, hogy félelmei támadnak az órával kapcsolatban. A diákok megérzik, ki, mennyire felkészült, sőt, arra is kíváncsiak (vagy leginkább csak arra), hogy a váratlan helyzetekben a tanár hogyan vágja ki magát. (Pl. a tanár szókészletének tesztelése, „kényes” témák felvillantása stb.) Váratlan helyzetek mindig adódnak, ezekre nem lehet felkészülni. Mivel interaktív módon tanítunk, kérdéseket adunk-kapunk, amelyeket célszerű megválaszolni, a feleletekre pedig odafigyelni. A (leendő) tanárok zömének félelmét az okos(kodó) diákok jelentik, bár tapasztalataim szerint alapos szakmai tudással mindez kivédhető, sőt, a magukat központba helyező diákok lehetnek a tanár későbbi szövetségesei, érdemes tehát megnyerni őket. A szakmai-pedagógiai felkészületlenségből eredő félelem mellett még gyakori a szerepléstől való félelem, és az osztályzástól, az értékeléstől való félelem is. Vegyük most ezeket sorba.

A tanítás "embert próbáló" tevékenység, és igazából csak a gyakorlatban sajátítható el. Melyik hallgatót, vagy kezdő tanárt hibáztathatnánk azért, mert fél kiállni egy osztály elé, fél, hogy nem lesz képes kordában tartani a hangját, a mozdulatait, az osztályt... Hogy lehet „szeretni a tanítást”, ha minden esetben óriási megkönnyebbülés, amikor vége az órának? Hogy lehet megtalálni a középutat a magamutogató, felszínes szereplés, és az unalomba fulladó, monoton duruzsolás között? Jó lenne, ha a tanárképzésnek része lenne az előadókészségek fejlesztése (színjátszás, mozgás-, beszéd-, viselkedés-, öltözködéskultúra), ezek ismeretében könnyebben legyőzhetővé válnának a gátlások, a lámpaláz. A legtöbben a múltbéli emlékeiből táplálkoznak, és megpróbálnak "hasonlítani" kedvenc tanárakra, professzorokra, és csak később jönnek rá, hogy mindenkinek saját magához kell hasonlítania tanárként is, vagyis ki kell alakítani a személyre szabott tanári stílust. (Ez persze több annál, mint hogy a hét minden napján más színű sálát, vagy nyakkendőt veszünk fel.) A lámpaláz ellen hatékony lehet a tanári kézikönyvekben előírtak követése, a jó tervezés, (lehetőleg többet kell betervezni, legyenek rövidebb-hosszabb alternatív feladatok, hogy legyen mihez nyúlni, alkalomadtán.) A nyelvtanári tevékenység fontos eleme a biztos nyelvtudáson kívül a jó előadó- és kapcsolatteremtő készség. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy minden jó tanár jó előadó, de nem minden jó előadó jó tanár.

Ahogy idővel csökken a lámpaláz, diák és tanár kezdi jobban érezni magát. Ekkor azonban történik valami, ami ezt az idilli állapotot felboríthatja: értékelni kell a teljesítményt, osztályzatokat kell adni. A nyelvi kompetenciák mérésére korosztályonként többféle módszer áll rendelkezésre, melynek kifejtésétől most eltekintek. Lényegesnek tartom azonban hangsúlyozni, hogy az értékelés, bármilyen formában történjen, elsősorban a fejlődést mérje, és motiváljon a büntetés helyett. A pusztán számoknál többet mond az indoklás: a közepes osztályzat mellé hozzátehetjük, hogy ebből még jó is lehet(ett volna), ha...

Az osztályzást megkönnyíti, és a konfliktusforrást csökkenti, ha az év elején előre tisztázuk, mit várunk el az 5-östől, mit kell teljesíteni a 4-esért, és így tovább.

Végül is a tanár szereplésénél sokkal fontosabb a diákok szereplése, az, hogy mit tanulnak, és az, hogy mennyit fejlődnek óráról órára. C. ROLAND CHRISTENSEN a Harvard Business School professzora abban hisz, hogy az effektív tanítást meg lehet tanulni, ha a tanár a saját ego-ja helyett a diákok szükségleteit helyezi előtérbe. Ehhez az kell, hogy egyfajta „intellektuális partnerség” jöjjön létre, konstruktív légkörben.⁶ Jó kérdéseket kell feltenni, és ehhez ismerni kell a diákokat is. Meg kell tanulni kérdezni, a megfelelő kérdést kell feltenni a megfelelő diáknak. Nem mindegy, hogy kitől, mikor, mit, hogyan kérdezek, még az anyanyelvén sem, hát még egy idegen nyelven, ami a szituációt amúgy is mesterkéltté teszi. A nem „született nyelvtanár”-nak (márpedig többségünk ilyen) a lámpaláz legyőzéséhez – a szakkönyvek forgatása mellett – meg kellene osztania tapasztalatát kollégáival, esetenként egymás óráit látogatni, elemezni többek között a hibajavítást, az értékelést, a problémás helyzetek kezelését.

Kezdő tanárok gyakran esnek abba a hibába, hogy bebizonyítsák, ők tudják a legprecízebben a nyelvtant, (mellesleg javítani is ezt a legkönnyebben), és apró hibákat pirossal kiemelve elsősorban azt jelzik a diáknak, hogy ezt sem, meg ezt sem tudtad, hiába tanítottam, nem volt sok értelme. Lehet, hogy egy másfajta megközelítés több eredményre vezetne: ezt is, ezt is tudtad, ezt is megtanítottam, volt értelme. (Amúgy a csupán nyelvtani szerkezetekre fókuszáló „felmérő tesztek”-nek a szakirodalom szerint sincs sok értelme.) Nem lenne baj, ha a tanulók is lehetőséget kapnának arra, hogy – a felsőoktatáshoz hasonlóan – értékeljék a nyelvtanárt, az órákat, a saját teljesítményüket. Ez egyfajta visszajelzés lenne, amely segítené a nyelvtanár fejlődését, és hozzájárulna a színvonalasabb nyelvoktatás eléréséhez.

Nálunk, ha egyszer a hallgató túljutott a tanítási gyakorlaton, valamint az azt megkoronázó zárótanításon, többé már nem igazán kell attól tartania, hogy valaki kíváncsiskodna, mi történik a zárt tantermi ajtó mögött: a tanítás magánüggvé válik. Csak sejteni lehet folyosói pletykákból, hogy egyik-másik kollégánk nem ura a helyzetnek, de ennek valóságtartalmáról senkinek sem áll érdekében meggyőződni. Habár az oktatás diákok előtt történik, mégis rejtett mindenki más elől, nem úgy, mint pl. az ügyvédeknel, vagy az orvosoknál, akik még egyedül is egymás jelenlétében dolgoznak, egymás szakértelméről első kézből meggyőződhetnek, szaktudásuk, szakértelmük folytonos tesztelésnek van kitéve. A legtöbb szakmában az eredményes, jó munkához szükség van a szaktudás, a tapasztalatok, az információk, az értesülések kicserélésére, de a tanárok többsége, akik a munkájuk végeztével csak nagy ritkán tárgyalják még egymással a tanórák menetét, ezt még nem igényli. Az internet használatával annyi előrelépés már történt, hogy a tantervek, a sillabusok, esetleg a kurzusok értékelése mindenki számára elérhetővé, „közkinccsé” válhat, alkalmat adva (elméletileg) a tapasztalatok kicserélésére, egymás munkájának értékelésére. Az internetes ismeretszerzés a felsőoktatásban alaptevékenység, amitől aztán a világ kitarul, a nyelvtanulás-nyelvoktatás valódi értelmet nyer. A felsőoktatás azonban hiába vértézi fel a hallgatót a világhálón is terjedő legújabb módszertani-tudományos ismeretekkel, ha a gyakorlatban – visszakerülve az ezer gonddal sújtott átlagos magyar iskolába, az átlagon felül túlhajszolt, kedvetlen, és kiábrándult tanárok közé – mást tapasztalnak. NIKOLOV MARIANNE szavait idézem, aki a következő megállapításra jut: „A nyelvoktatás megújulási folyamata igen lassú, a tanárok gondolkodásának,

szakmai meggyőződésének és viselkedésének kell megváltoznia ahhoz, hogy az iskolai nyelvoktatás hatékonyabbá váljasson.”⁷

Végezetül néhány statisztikai adatra hívnám fel a figyelmet: A PTE IGYFK 2005/2006-os tanév első félévére beiratkozott 398 nappali tagozatos hallgatója közül angol nyelvből 24 fő rendelkezik alapfokú C, 50 fő középfokú C, és 2 fő felsőfokú C típusú nyelvvizsgával. Németből 29 fő alapfokú C, 88 fő középfokú C, és 2 fő szakirányú nyelvvizsgát tudhat magáénak. A „valamilyen szintű és típusú” nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők száma angolból a nappali tagozatos hallgatók közül 122, németből 258. Ugyanez a levelező képzésben részt vevő 263 hallgatóra vonatkoztatva angolból 86, németből 127. A cigány nyelv iránti érdeklődés rohamosan növekszik, kimutathatóan a nyelvvizsgához kötött diploma törvényi szabályozásának életbe lépése óta, így lovári nyelvvizsga-bizonyítvánnyal négyszer annyi hallgató dicsekedhet, mint az egyik legnépszerűbb eu-s nyelvvizsgálattal, az olasszal.

Ahhoz, hogy az egész nyelvoktatási reform elérje a célját, és látványos előrelépés történjen a magyar lakosság használható nyelvtudását illetően, gyökeres szemléletváltásra, egyrészt a „papír” helyett a tudás hajszolására, másrészt a nyelvet tanító tanárok generációváltására van szükség. Akkor jön majd el az az idő, amikor a hivatalos, és az éppen aktuális politikai retorika, a „nyelvoktatás politikai arculata” mögött valódi arcok találkoznak és beszélgetnek, Európában.

JEGYZETEK

- 1 A JELEN ÍRÁS A BAJAI EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA 2004-ES TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KONFERENCIÁJÁN ELHANGZOTT, ÉS NYOMTATÁSBAN IS MEGJELENT ELŐADÁSNAK A MÓDOSÍTOTT VÁLTOZATA
- 2 AZ EUROBAROMÉTER 2002-ES ADATAI SZERINT A MAGYAR LAKOSSÁG 25%-A BESZÉL AZ 5 NYUGATI NYELVEK EGYIKÉN, 30%-A VALAMELY IDEGENNYELVEN, MÍG UGYANEZEK AZ ADATOK SZLOVÉNIÁBAN 71% ÉS 91%.
- 3 MEDGYES PÉTER, *THE NON-NATIVE TEACHER*. 1994. MACMILLAN. HONG KONG. P. 51
- 4 PARKER J. PALMER, *THE COURAGE TO TEACH: EXPLORING THE INNER LANDSCAPE OF A TEACHER'S LIFE*. 1998. HARPER, SAN FRANCISCO. PP. 71-74. OLD.
- 5 WILBERT J. MCKEACHY, *TEACHING TIPS: STRATEGIES, RESEARCH, AND THEORY FOR COLLEGE AND UNIVERSITY TEACHERS*, 1999. HOUGHTON MIFFLIN, BOSTON. P. 214
- 6 ELAINE SHOWALTER, *TEACHING LITERATURE*. 2003. BLACKWELL PUBLISHING. OXFORD. P. 54.
- 7 NIKOLOV MARIANNE: *MINŐSÉGI NYELVOKTATÁS-A NYELVEK EURÓPAI ÉVÉBEN*. ISKOLAKULTÚRA. 2001/8 SZ. 3-11. OLD.