

AZ IDEGEN NYELVEK TANULÁSA ÉS A NYELVTUDÁS

Nikolov Marianne

az MTA doktora (DSc), egyetemi tanár,
PTE BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford University
nikolov.marianne@pte.hu

A magyar társadalomban két évtizede egybe-
cseng a szülők, diákok, tanárok, intézmények,
döntéshozók és munkaadók véleménye az
idegennyelvtudás fontosságáról. Nincs még
egy területe az oktatásnak, amelynek céljait
ennyi ideje ilyen összhang jellemezné. A hasz-
nálható nyelvtudást tanúsító dokumentumot
a közvélemény és az oktatáspolitikai kiemel-
ten magasra értékeli. Annak ellenére, hogy a
kilencvenes évek eleje óta rendkívüli ráfordí-
tások árán többnyire előnyükre változtak a
nyelvtanulás, nyelvtanítás körülményei a
közoktatásban és a nyelviskolákban, valamint
az élet minden egyéb területén is egyre több
lehetőség áll a tanulni vágyók rendelkezésére,
továbbra sem lehetünk elégedettek. Fontos
eredmény, hogy az önbevalláson alapuló fel-
mérések szerint hazánkban dinamikusan nőtt
azok száma, akik tudnak idegen nyelveken.
Ugyanakkor kérdés, hogy a folyton változó
szükségleteknek mennyiben tudnak megfele-
lni. Másképpen fogalmazva, sok függ attól,
hogy a rendelkezésre álló adatokat milyen
keretben és mihez képest értelmezzük: a po-
hár félig tele van-e, vagy félig üres.

Tanulmányomban nem törekszem teljes-
ségre. Néhány olyan területet emelek ki,
amelyek jól dokumentálják a hazai sikereket,

a gondokat, illetve a további fejlesztés lehetőségeit. A következő problémaköröket elemzem röviden az ezredforduló óta eltelt évtized nemzetközi és hazai kutatásainak eredményeire alapozva: (1) a nyelvtudás szintje és a nyelv-
választás, (2) a nyelvtanulásra fordított idő,
(3) az osztálytermi folyamatok, (4) a nyelvtu-
dás mérése és dokumentálása. Végül néhány
javaslatot fogalmazok meg.

A nyelvtudás és a nyelvválasztás

A magyar lakosság nyelvtudásáról önbevallá-
son alapuló adatok állnak rendelkezésünkre.
Az elmúlt két évtizedet dinamikus fejlődés
jellemezi: elsősorban a fiatalabb és iskolázot-
tabb korosztály nyelvtudása javult, főként
angolból. Az idegen nyelven beszélők aránya
jelentősen emelkedett: a kilencvenes évek
elejére jellemző közel 12 százalékról, a 2001-es
népszámlálás adatai szerinti 19 százalékra, il-
letve a 2001-es európai felmérésben közzétett
25 százalékról 2005-re 29 százalékra nőtt azok
száma, akik tudnak egy idegen nyelven.
2006-ban már a magyar válaszadók 42 száza-
léka állította, hogy egy idegen nyelven el tud
beszélgetni, illetve 27 százalék két nyelven
(*Eurobarometer*; 2001, 2005, 2006, 10.). Bár a
hazai és a nemzetközi adatgyűjtési eljárás és

a minták különbségei miatt az adatokat csak óvatosan hasonlíthatjuk össze, a kedvező trend egyértelműen látható, és napjainkra valószínűleg tovább javult (Nikolov, 2007). Ugyanakkor messze elmaradunk az európai nyelvpolitikai céloktól, amelyeket a Nemzeti alaptanterv is tartalmaz: az anyanyelvén kívül további két nyelven tudó, nyitott, toleráns állampolgárokra van szükség, akik használható szintű nyelvtudásuk segítségével képesek külföldön idegen nyelven tanulni, munkát vállalni, és nyelvtudásukat személyes szükségleteikre, szakmai fejlődésük érdekében hatékonyan használni.

A nyelvválasztásra vonatkozó adatok egyértelműen mutatják a nemzetközi trendekkel egybeeső hazai elmozdulást az angol nyelv felé. Bár a 2005-ös európai *Eurobarometer* felmérés szerint a magyarok 85 százaléka szerint angolul, 73 százaléka szerint németül kellene tanulniuk az iskolásoknak, mivel a közoktatásban nem mindenki tanul két idegen nyelvet, a nyelvválasztás az angol és/vagy német kérdésévé alakul. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egyre többen szeretnének angolul tanulni, és egyre kevesebben németül. A nyolcadikosok nyelvtanulási attitűdjeit és motivációját vizsgáló nagymintás reprezentatív longitudinális vizsgálat eredményei alátámasztják a fentieket. Két kategória rajzolódik ki a tanulók válaszaiból: a világnyelv (angol) és a nem világnyelvek (német, francia, olasz, spanyol, orosz) (Dörnyei et al., 2006), és a diákok többsége rendre első helyen az angolt választja.

Az angol előretörését jól mutatják az érettségizők és nyelvvizsgázók számának statisztikai adatai. A 2008/2009-es tanévben kétszer annyi diák érettségizett angolból, mint németből (Nikolov et al., 2009a, 160.). A nyelvvizsgázók számának változásából még nagyobb

arányú átrendeződés látható: 2000-ben angolból és németből 25 052 és 15 481 fő, míg 2009-ben 114 572 és 42 300 fő tett sikeres nyelvvizsgát (Nyelvvizsga-statisztikák, link 1). Kilenc év alatt az angolból vizsgázók száma több mint négy és félszeresére, míg a németeseké közel háromszorosára nőtt. Ugyanakkor az angolból nyelvvizsgázók aránya több mint két és félszerese a németesekének, ami magasabb, mint az érettségik esetében.

A nyelvtanulás és a nyelvtudás szorosan összekapcsolódik az esélyegyenlőséggel. Alapvető kérdés, hogy a diákok mely életkorban, milyen minőségű nyelvtanulási lehetőséghez férnek hozzá, melyik nyelvet tanulják, és milyen szintre jutnak el a tanult nyelvekből. A közoktatásban végzett kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a jobb érdekérvényesítésű és szociokulturális szempontból előnyösebb háttérű diákok inkább angolul, míg a leszakadók inkább németül vagy egyáltalán nem tanulnak nyelvet. Mivel az iskolák nem képesek minden diák számára biztosítani a szabad nyelvválasztást, bizonyos kritériumok alapján „jutalomként” teszik hozzáférhetővé a népszerűbb angolt, illetve a jobb minőségű programokat (Nikolov, 2007).

Kevés konkrét adat áll rendelkezésünkre arra vonatkozóan, hogy milyen szintű nyelvtudás jellemzi a magyar lakosságot. A közoktatásban több nagymintás felmérés valósult meg az angol és német nyelvből az ezredforduló óta. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók nyelvtudása rendkívül széles skálán helyezkedik el, és angolból rendre kedvezőbbek az eredmények, mint németből (a részleteket lásd Nikolov, 2007). Ennek okai abban keresendők, hogy a nyelvtanulási lehetőségeket igen nagy eltérések jellemzik. Az intézmények a minél korábbi és magasabb óraszámban kínált angoltanulási lehetőségekkel csáb-

bíjják magukhoz a szülőket, és a gyerekeket képességeik és nyelvtudásuk alapján szervezik csoportokba. A legjobbak tanulnak emeltszintű programokban, magasabb óraszámban, elsősorban angolul, illetve az egyre népszerűbb, két tanítási nyelvű általános iskolai osztályokban, míg a kevésbé jó képességűek „normál” óraszámban angolul vagy németül, vagy felmentik őket a nyelvtanulás alól. A sokszínűség gyakran a nyelvtanulás folytonossága ellen hat, mivel egyre nagyobb nehézséget jelent a középiskolákban az eltérő nyelvtanulási háttérű és nyelvtudású diákokat csoportokba szervezni (Vágó, 2007).

A nyelvtudás szintjére vonatkozóan a nyelvi érettségik és a nyelvvizsgák eredményei szolgálhatnak kiindulási pontként, de sajnálatos módon nincs olyan longitudinális felmérés, amelyből a nyelvtudásszint változásaira következtethetnénk. A nyelvi érettségi vizsgák eredményei nem hasonlíthatóak össze évről évre, mivel nem alkalmaznak olyan statisztikai eljárásokat, amelyekkel az egyik tanév vizsgáján nyújtott teljesítményeket össze lehetne vetni a következő évvel. Ráadásul a közép- és emeltszinteket sem fejezik ki egységes skálán, így a közöttük levő különbség mértékét nehéz megítélni, és míg az előbbi belső, addig a második külső értékelésű vizsga. Egy szakértői elemzéses vizsgálat (Fazekas, 2009) segítségével a hatfokú európai skálán elhelyezték a 2008-ban angol és német nyelvből közép- és emeltszinten érettségizettek eredményeit (kivéve a két tanítási nyelvű, a nemzetiségi, illetve a nemzetközi érettségiket). A vizsgálat eredményei szerint az érettségizők harmincnegyven százalékát érte el a hatfokú skálán a harmadikat (B1), és közülük öt százalék a negyediket is (B2), amely az emeltszintű érettségi és a középfokú nyelvvizsga szintje. Az érettségizők hatvanegy

százaléka a második (A2) szinten teljesítette a követelményeket, ami alapszintű nyelvtudást jelent, míg egy százalék volt sikertelen. Az eredmények angolból minden vizsgált kategóriában két százalékkal jobbnak bizonyultak a németnél, de az arányok azonosak. Ebből a vizsgálatból egyértelműen látható, hogy az érettségizők alacsony arányban érték el azt a nyelvtudásszintet, amely az önálló nyelvhasználó számára szükséges. Százból öt érettségiző nyelvtudása érte el a középfokot (B2), míg kétharmaduk az alapszintig jutott el négy-kilenc év nyelvtanulás után.

Ez nem azt jelenti, hogy a diákoknak csak öt százaléka tudja középszinten valamelyik nyelvet, hanem hogy az emeltszintű érettségre jelentkezők alacsony aránya miatt torz a kép. Ennek oka, hogy az emeltszintű érettségi szerepét idegen nyelvből a külső nyelvvizsgák töltik be, ami az esélyegyenlőség ellen hat, mivel nem kevés anyagi áldozattal jár. A felvételi pontszámok kiszámításának rendszere felelős a helyzetért. A nyelvvizsgákért legfeljebb ötven pontot lehet beszámítani: harmincöt pont a középfokú, ötven pont a felsőfokú nyelvvizsga, de két nyelvvizsgára sem adható ötven pontnál több. Az emeltszintű érettségi negyven pontot ér, amit harminc százalék teljesítésével el lehet érni. A nyelvtanárok tapasztalata szerint a tanulók inkább azt a stratégiát követik, hogy a belső értékelésű közép-szinten nyelvi érettségit tesznek és mellé nyelvvizsgával plusz pontot szereznek, mint hogy az emeltszintű nyelvi érettségit teljesítsék (Nikolov et al., 2009b. 179.).

Közelítsük meg a kérdést a nyelvvizsgák oldaláról. A nyelvvizsgák korosztályos statisztikája azt mutatja, hogy 2009-ben az összes nyelvvizsgáló kétharmada a tizennégy és huszonnégy évesek közül kerül ki, többségük angolból és németből tett nyelvvizsgát. Rész-

letesebben: a 14–19 és 20–24 éves nyelvvizsgálók aránya angolból az összes vizsgázó harminchét, illetve harminc százalék, németből pedig harmincöt, illetve harminchat százalék ez az arány. A két nyelvből egy évben több mint százötven ezren tettek nyelvvizsgát, akik túlnyomó többsége a tizennégy és huszonnégy év közötti korosztályból került ki (Nyelvvizsga-statisztikák, link 2). Az is látható, hogy a fiatalabbak közül többen vizsgáznak angolból, mint németből, ami az angol iránti érdeklődés erősödését dokumentálja. Az adatok egyben azt is mutatják, hogy a nyelvvizsgák bevételének többsége ettől a korosztálytól származik. Az érettségi mellett a diákok jelentős része nyelvvizsgát is tesz, ami külön felkészülést, stresszt és költséget jelent.

A nyelvtanulásra fordított idő

A kilencvenes évek közepétől két egyre erősödő nemzetközi nyelvtanulási trend figyelhető meg, és mindkettő idehaza is tapasztalható. Az angol világnyelvvé, egyben a legkívánatosabb „árucikké” vált, amit az eddig elemzett hazai adatok is bizonyítanak. A másik világszerte tapasztalható jelenség, hogy a nyelvtanulás egyre korábbi életkorban kezdődik, ami egyben azt is jelenti, hogy egyre hosszabb időn keresztül egyre többen tanulnak főként angolul. Ez a jelenség a nyelvtanulásra fordított idő egyik aspektusa. A másik a nyelvtanulás intenzitása, a heti óraszámok alakulása. Lássuk először ez utóbbit.

A hazai nyelvoktatás európai összehasonlításban évek óta vezető helyet foglal el a nyelvtanulásra fordított óraszámokban. Első idegen nyelvet például Dániában hat tanéven át 510 órában, Finnországban és Svédországban hat vagy kilenc éven át 456–480 órában, Ausztriában kilenc évig 630 órában tanulnak a diákok teljes osztályokban. Ezzel szemben

Magyarországon legkevesebb kilenc tanéven át minimum 984 (heti három) nyelvórán tanulnak a középiskolát végzettek nyelvi csoportokban (Key data... 2005, 74.). A gimnáziumokban az átlagos óraszám 1363, a szakközépiskolákban 1240 (Vágó, 2007). Következésképpen a hazai közoktatásban átlagosan több mint kétszer annyi órában tanulnak egy nyelvet a diákok, mint másutt Európában – igen eltérő hatékonysággal, annak ellenére, hogy nálunk nyelvi csoportokban folyik a nyelvoktatás, míg Európa többi országában osztályokban.

A hatékonyabb nyelvtanulás biztosítására, a nyelvtudás fejlesztésére a közoktatásban 2004 őszén indult be a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK), amely szintén az óraszámok mennyiségének növelésére épít. A közoktatás rendszerét egy teljes tanévvel kibővítő NYEK a 9. évfolyamon heti tizenegy-tizennyolc órában teszi lehetővé egy vagy két idegen nyelv tanulását, ami igazi nyelvpedagógiai hungarikum. A program monitorozása folyamatosan zajlott, majd az első NYEK-es évfolyam öt tanéves programjának értékelése is megtörtént 2009 tavaszi félévét követően (a részletes jelentés elérhető: Nikolov et al., 2009a, itt csak a legfontosabb kutatási eredményeket emelem ki). A NYEK rendkívüli népszerűsége tett szert országszerte, főként a szakközépiskolák körében: a 2008/2009-es tanévben 346 osztály indult, a gimnáziumi és szakközépes osztályok száma közel azonos. A diákok többségét – tanáraik és az iskolavezetők szerint – kedvezőbb tanulási motiváció jellemzi, jobb a tanulmányi eredményük, korábban és több sikerrel tesznek nyelvi vizsgákat, mint a nem NYEK-es társaik. Az intenzív nyelvtanulással töltött tanévről egyértelműen pozitívabb a diákok, tanárok, szülők és intézményvezetők véleménye, mint a NYEK-et követő

négy tanév tapasztalatairól. Visszatekintve, az első érettségiző évfolyamon a diákok fele választotta volna újból az öt tanéves NYEK-képzést.

Ami a konkrét nyelvtudásukat illeti, minden ötödik diák tett emeltszintű érettségit, míg nyolcvan százalékuk a középszintet választotta. Az összes érettségiző diák és a NYEK-évfolyamos tanulók idegen nyelvi érettségi vizsgaeredményeit összehasonlítva kismértékű eltéréseket találtunk a középszintű érettségek teljesítményeiben a NYEK-évfolyamos diákok javára: az átlagok közti különbségek három és tizenhárom százalékpont között helyezkednek el. Ez a többlet tekinthető a NYEK-évfolyamos képzés hozadékának. Ugyanakkor emeltszinten a NYEK-évfolyamosok átlagai alatta maradnak a nem NYEK-es tanulók eredményeinek. A NYEK-évfolyamból leginkább a szakközépiskolások profitálnak. Ebben a képzési típusban – középszinten – angol és német nyelvből jobbak az átlagok, mint a normál tantervű tanulóké, bár az előny (13 százalék) szerény.

A NYEK-évfolyamos osztályokban a diákok többsége egy idegen nyelvet tanult igen intenzíven, de kettőt szeretett volna, és a német nyelv további térvesztésére utal, hogy az egyéb nyelveket (francia, olasz, spanyol) a diákok hatvan, a németet negyvenhat százaléka választotta volna az első két nyelv közé.

A nyelvi előkészítő évfolyamon tanulók számos oly módon is profitáltak az általános iskola után beiktatott intenzív tanév során, amilyenre a döntéshozók nem számítottak: például a csoportdinamika kedvezően alakult, elég idő jutott a gyakorlásra, a diákok komolyodtak, céltudatosabbakká váltak. Ugyanakkor számos olyan jelenség is felszínre került, amely további átgondolást igényel. A diákok fele előrehozott érettségit, nyelvvizgát tett, és

többségük ezt követően nem folytatta a nyelvtanulást, mivel célját elérte. A plusz egy tanévet úgy hasznosították, hogy előbb megszerzték az áhított dokumentumot, majd más tantárgyak tanulására összpontosítottak. A nyelvtudást folyamatosan használni és csiszolni kell, mert másképpen megkopik. Többek között ezért kifogásolható az a gyakorlat, amely a nyelvtudásról szóló dokumentumot tekinti a nyelvtanulás céljának.

Visszatérve a nyelvtanulás és a ráfordított idő másik aspektusára, a korai, alsó tagozatos nyelvi programok megvalósulásáról és hatékonyságáról egyre több kutatás születik idehaza és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt. A kibontakozó kép összetett. Egyrészt konkrét számadatokkal bizonyítható, hogy a „minél korábban, annál jobb” alapelv nem állja meg a helyét. A magyar diákok angol és német nyelvtudásának szintje és a nyelvtanulással töltött évek száma közötti kapcsolat a 6. és 10. évfolyamokon gyenge: a korrelációk 0,25 és 0,29 közöttiek. A heti óraszám és a nyelvtudásszint közötti összefüggés kicsit erősebb (0,39 és 0,43 közötti). A diákok nyelvtudásának szintjével legszorosabban a szüleik iskolázottsága korrelál (0,45–0,54 között), és ez a kapcsolat mindkét korosztály esetében szorosabb angoltól, mint németből (Nikolov, 2007. 56.).

A nyelvtanulásra fordított idő és a nyelvtudás szintje közötti kapcsolat rövid elemzésből egyértelműen látható, hogy nem a mennyiség növelése jelenti a megoldást, bár a nyelvtanárok többsége, bármiféle felmérésről is van szó, a magasabb óraszámot tartja a megoldásnak (Nikolov et al., 2009b).

Mi történik a nyelvrónákon?

Számos kutatás tárta fel az osztálytermi folyamatokat, hogy megpróbáljon választ adni

arra a kérdésre, hogyan jellemezhető a gyakorlat. Itt röviden a legfontosabb eredményeket emelem ki (Nikolov, 2007; Nikolov et al., 2009a,b alapján). Az adatok a közoktatás mindkét szintjén nyelvórák külső megfigyeléseiből, a nyelvtanárokkal és diákokkal készült interjúkból, kérdőíves válaszaikból, illetve a nyelvtanulási tapasztalatokra visszatekintő interjúkból származnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvórák, a diákok teljesítményeihez hasonlóan, igen széles skálán helyezkednek el. A tapasztalatok szerint számos megfigyelt angol és német órán megvalósul a kommunikatív nyelvtanítás, amely a nyelvi jelentésre, témákra, szituációkra, életszerű helyzetekre, autentikus anyagokra épül a diákok aktív bevonásával, célja a használható nyelvtudás fejlesztése a diákok nyelvtudásszintjéhez, képességeihez, érdeklődéséhez igazodva.

A nagymintás vizsgálatokból kedvezőtelenebb kép bontakozik ki. Például: egy reprezentatív mintán végzett országos felmérésben a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok véleménye szerint a nyelvórákon a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a legjellemzőbb, ritkán fordul elő a pár- vagy csoportmunka. A leggyakoribb osztálytermi eljárások – angol és német nyelvből egyaránt – a nyelvtani-fordító és drillező hagyományt tükrözik: hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat. Legritkábban fordul elő a videózás, társalgás, szerepjáték, nyelvi játék. A nyelvi készségek gyakorisági rangsora angoltól és németből, minden vizsgált évfolyamon: az olvasás, az írás, majd a beszéd és végül a beszédértés. Az osztálytermi nyelvhasználatra vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanárok és a diákok a közoktatás minden szintjén egyaránt gyakran használják az anyanyelvet.

A nyelvtanárokkal készült interjúkból, kérdőíves vizsgálatokból feltárulnak az őket motiváló tényezők, önértékelésük, a diákok értékelése, nyelvoktatói hitvallásuk, félelmek és vágyaik. A nyelvtanári munka megítélésében meghatározóak a versenyeken, vetélkedőkön és a nyelvvizsgákon elért eredmények. Jellemző gyakorlat a diákok képesség szerinti csoportba sorolása, amelyet a nyelv-tanárok támogatnak, de mindannyian a tehetségesebb, motiváltabb és több órában tanuló diákokkal foglalkoznak szívesebben, mivel velük érhetik el a jobb eredményt.

Visszatérő probléma a diákok motivációjának hullámzó vagy alacsony szintje. A nyelv-tanárok nem látják saját szerepüket abban, hogy a tanulókat motiválják, és a motivációjukat napról napra fenntartsák. Ennek következtében az idegen nyelv tanulása egy idő után unalmassá válik. Leegyszerűsítve, ennek egyik oka az, hogy az órai feladatok nem megfelelő szintű kognitív kihívást jelentenek, vagy nem eléggé érdekesek, hiányzik az intrinzik-motívum. A korai kezdés miatt ezek a gondok fokozottan jelentkeznek, mivel unos-untalan visszaköszönnek a tárgyalt témák. A nyelvtanítás gyakran nem felel meg az életkori sajátosságoknak és az egyéni különbségeknek, ami a leggyakoribb olvasási és írási feladatokat, a „nyelvtanozást”, drillezést, fordítást jelenti a szóbeli gyakorlás helyett. A diákok jelentős részét az osztálytermi eljárások nem motiválják a nyelvtanulásra. Ezek a problémák hangsúlyosan jelentkeznek akkor, amikor egyik program nem épül a másikra. A hazai közoktatásban sajnálatos módon ez a jellemző gyakorlat. A 9. évfolyam összes tanulóját felölelő felmérésből az derült ki, hogy a diákok közel kétharmada vagy kezdőként tanul új nyelvet, vagy álközkezdőként újra kezdi a tanult nyelvet az után, hogy már leg-

alább öt tanéven át tanulta azt (Vágó, 2007). Ez az egyik oka annak, hogy az óraszámok nincsenek összhangban a nyelvtudással.

A nyelvtanárokra jellemző a felfelé törekvés, elvagyódás: az alacsonyabb presztízsű („normál”) osztály és iskolatípus helyett emeltszintű csoportokban és intézményekben szeretnének tanítani. Az alsó tagozaton tanítók többsége a felsősöket tanítaná szívesebben, az általános iskolából középiskolába szeretnének előre jutni. Többségük úgy érzi, „igazi” nyelvtanítás csak a középiskolásokkal lehetséges, nehezen birkóznak meg a korai nyelvtanításban rejlő kihívással. Minden iskolatípusban visszatérő gond, hogy néhány tanuló miatt nem tudnak haladni, nehézségbe ütközik az egyéni különbségek kezelése. A nyelvtanárok realisan látják, hogy a diákok milyen tevékenységeket kedvelnek és utasítanak el, de szükségesnek és hasznosnak tartják a népszerűtlen eljárásokat. A nyelvtanárok többsége túlterhelt és alulfizetett. Saját nyelvi és módszertani felkészültségükkel többnyire elégedetlenek, többségük rendszeresen veszi részt továbbképzésen, amelyeket főként tankönyvkiadók szerveznek, de vágyaik között első helyen a rendszeres külföldi tanulmányutak szerepelnek. A nyelvtanárok képzeiben kitapinthatóak téves elképzelések, bizonyos küszöbök: úgy gondolják, hogy előbb a tudatosítás, majd az alkalmazás a járható út, és meggyőződésük, hogy bizonyos nyelvtudásszint alatt nem lehet jelentésre, önálló nyelvtanulásra, szaknyelvre, tantárgyak integrálására áttérni (Nikolov, 2007; Nikolov et al., 2009a,b).

A nyelvtudás és a vizsgák

A közvéleményt évtizedek óta foglalkoztatják a nyelvvizsga-követelmények, főleg a felsőoktatásban játszott szerepük miatt. Egyrészt

a felvételi pontszámok alakulása függ a nyelvvizsgáktól, másrészt a diplomák kiadásának feltételei is kötődnek hozzájuk (a közalkalmazottak és köztisztviselők pótlékát nem említve). Lássuk először a felvételi adatokat. A *Felsőoktatási felvételi ponthatárok 2010* című dokumentum 9. oldalán található táblázat szerint a 2010 nyarán felvételt nyert diákok hatvanegy százaléka rendelkezett egy idegen nyelvből nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű emeltszintű nyelvi érettségivel, míg tizenegy százalék két nyelvből. Ez egyrészt arra utal, hogy a fent említett ötszázalékos B2-es nyelvtudásszintnél lényegesen jobb az arány, de a diákok kétharmada nem az emeltszintű érettségit, hanem a külső nyelvvizsgát választja a pontszerzéshez. Másrészt várhatóan a diploma megszerzéséhez több mint harminckilenc százaléknak kell majd újabb nyelvvizsgát szereznie, mivel egyes szakokon egynél többre van szükség. Harmadrészt vannak olyan diákok, akik már a felvételikor teljesítik a diploma kiadásának feltételeit.

Érdeemes volna megvizsgálni, hogy a felsőoktatási intézmények záróvizsga-követelményeit teljesítő diákok milyen arányban nem kapják meg diplomájukat a hiányzó nyelvvizsgák miatt. Bár a Nemzeti Erőforrás Minisztériuma készített felmérést ebben a tárgykörben, az adatokat nem bocsátották rendelkezésemre. Ezért a saját egyetemem, a PTE adatairól tudok csak beszámolni (Lengvárszky Attila adatközlése email-ben 2010. 08. 11.), amelyekből általánosítani nem lehet, de a szemléltetést segítheti. A problémás diákok száma és aránya az elmúlt három évben emelkedett: 2009-ben az államvizsgázott diákok huszonnegy százaléka nem kapta meg diplomáját. Ez minden negyedik államvizsgázót érint. Arányuk a nappali tagozaton tizenkilenc, a levelező és távoktatásban harminc

százalék. Két évvel korábban az arány lényegesen alacsonyabb volt (16% és 25%). A nyelvvizsgával beiratkozottak aránya 45, 39, 43% volt az utóbbi három tanévben, ami szintén csökkenő tendenciára utal. Feltételezhetően hasonló a helyzet a többi intézményben is. A felsőoktatásba bekerülő diákok nyelvtudásszintje nem felel meg azoknak a követelményeknek, amelyeket a döntéshozók valamilyen kritériumok alapján megszabtak. Valószínűleg nem empirikus adatokból indultak ki a szabályok megalkotói, hanem egy kívánságot fogalmaztak meg.

Sajnálatosan nincsenek kutatásokkal alátámasztott adatok arról, hogy azok a készségszintek, amelyeket a nyelvvizsgákon és az érettségien elvárunk a diákoktól, milyen mértékben teljesíthetők a vizsgázók anyanyelvén, holott könnyen elképzelhető, hogy egy adott beszédértési, beszéd, olvasási vagy írásfeladat meghaladja azt a szintet, amit idegen nyelven elvárunk.

A nyelvtudásszint és az azt tanúsító dokumentum kérdéskörét másképpen is körüljárhatjuk. Semmiféle európai előírás nincs arra vonatkozóan, hogy az anyanyelvén kívül két nyelven tudó állampolgárnak milyen szinten kellene tudnia a hatfokú skálán, vagy, hogy a nyelvtudást minden készségből kellene dokumentálni ahhoz, hogy az nyelvtudásnak minősüljön. A *Közös Európai Referenciakeret* (2002) éppen annak ellenkezőjét fogalmazza meg, ami nálunk történik.

Nézzük meg például részletesen a nyelvvizsga-teljesítményeket a 2009-es évben (Fazekas Márta személyes közlése, 2010. 08. 26.). Összesen 154 014 vizsgázó részletes adatai állnak rendelkezésre a nyelvvizsgák szóbeli és írásbeli komponenseiről (de külön beszédértés, beszédképesség, olvasás, írás készségekre nincsenek lebontva). Kevés olyan vizsgázó

van az elemzett populációban, aki a két részvizsgán elérte a szükséges hatvan százalékot, de valamelyik készségből nem teljesítette a szükséges negyven százalékot: a szóbelin 1431 fő, az írásbelin 418 fő. Ennél lényegesen több az olyan vizsgázó, akinek a teljesítménye a két részvizsga egyikén sikertelen, de az egyes készségekből legalább negyven százalékot teljesített: a szóbelin 14 872, az írásbelin 9881 fő. Számításaim szerint arányuk az összes vizsgázóhoz képest a szóbelin 9,7 százalék, az írásbelin 6,4 százalék. Az ő teljesítményük is jelentős a skálán, de a vonalhúzás szabályai miatt ők a sikertelen vizsgázók közé kerültek. Ráadásul csak a mindkét komponensen sikeres vizsgázó minősül nyelvvizsgázottnak, a szóbeli vagy írásbeli komponens önmagában nem elegendő.

Lényegesen többet tudna meg a vizsgázó és a felhasználók (felsőoktatás, munkaadók) a nyelvtudásról, ha mind a négy készségből szerepelne a kapott (például százalékos) teljesítmény. Ez a gyakorlat a nemzetközi nyelvvizsgákon jól ismert: a TOEFL-vizsgák évtizedek óta így működnek. Nincs igen-nem kategória, hanem a vizsgázó elért pontszáma alapján tudja mérlegelni, hogy a megcélzott felsőoktatási intézmény követelményeinek megfelel-e, illetve az egyetemek előre megadják a megkívánt ponthatárt. A potenciális munkavállalókról is lényegesen több információt megtudhatna a leendő munkaadó, ha részletesebb és pontosabb képet kapna a jelentkező nyelvtudásáról.

Érvelésemhez szervesen kapcsolódik a vizsgák időpontja és érvényessége. Helytelen gyakorlat, hogy a diákok minél korábban igyekeznek vizsgázni, mivel nem a nyelvtudásuk fenntartása, hanem a dokumentum megszerzése a céljuk, és a sikeres vizsga után nem foglalkoznak nyelvtudásuk további fejleszté-

sével. Nem helytálló a feltételezés, hogy például a nyelvi előkészítő évfolyam végén tizenöt-tizenhat évesen nyelvvizsgázó diák tudásszintje az érettségi vagy a diploma megszerzésének idejére azonos marad, de ugyanígy kétséges, hogy a felvételikor meglévő nyelvtudás megfelelhet a diplomához kötött szakmai követelményeknek, amelyekhez az intézmények semmit nem tesznek hozzá. Eleget-e ugyanazt tudnia a diplomás szakembernek, mint a felvett diáknak idegen nyelvekből?

A megoldás kézenfekvő. A felsőoktatási intézményeknek kellene szisztematikusan továbbfejlesztenie a hallgatók nyelvtudását: a szaktárgyak egy részét kellene integráltan tanítani idegen nyelveken (*content and language integrated learning*). Ha minden hallgató minden félévben legalább egy tárgyat tanulna a célnyelven, ez egyrészt motiválná őt, hogy a kreditek megszerzéséhez nyelvtudását csiszolja, másrészt arra használná a nyelvtudását, amire való: új szakmai ismeretek, tudás és képesség megszerzésére. Így válhatna hosszú távon autonóm értelmiségi nyelvhasználóvá. Mivel a felsőoktatásban minden októnak kell rendelkeznie nyelvvizsgával, nem jelenthet teljesíthetetlen kihívást az, hogy a tantárgyaik egyikét egy idegen nyelven tanítsák. Ha netán mégis, az egyértelműen azt igazolja, hogy a nyelvtudás és a nyelvvizsga kapcsolatáról kifejtett érvek helytállóak.

Konklúzió

Összefoglalva: két évtizede az óraszámok növelésétől várjuk a nyelvtanítás és nyelvtanulás minőségének javulását az azt meghatározó tényezők értő elemzése helyett. A sok éve érvényes kommunikatív nyelvtanítási alapelvekre, a nyelvhasználatot előtérbe helyező szabályozás ellenére a közoktatásban továbbra is meghatározóak a nyelvtani fordító, drillező

módszerek. A közoktatásban nem eléggé hatékony a nyelvtanulás, a felsőoktatásban pedig szinte teljesen megszűnt. A nyelvtanulás egyes szakaszai nem épülnek egymásra, azt hangsúlyozzuk, amit nem tudnak a diákok, ahelyett, hogy arra építenénk, azt dokumentálnánk, amit tudnak. A nyelvtanárok többségének meggyőződése, hogy sikeresen a motivált és jó képességű diákokat lehet idegen nyelvre tanítani, de nem látják saját szerepüket a motiváció kialakításában és fenntartásában. A felsőoktatásban alig biztosítunk lehetőséget arra, hogy a diákok a választott szakjaikon a szaktárgyakat célnyelven tanulva, a közoktatásban elért nyelvtudásukat szinten tartsák és továbbfejlesszék, holott ez a megoldás kulcsa, amelyhez megfelelő nyelvtudással és motivációval rendelkező oktatókra van szükség.

A nyelvtudás mérése és dokumentálása terén kettős rendszert tartunk fenn, amelyben egymás mellett létezik a kétszintű érettségi, amely ugyan ingyenes, de nem akkreditált, valamint a tanulók költségére letehető külső akkreditált nyelvvizsgák rendszere. A felvételi pontszámok kiszámításának szabálya a diákokat az emeltszintű érettségi helyett a nyelvvizsgák felé tereli. Mindkét vizsgarendszert azonos alapvető ellentmondás jellemzi: ahelyett, hogy a diákok nyelvtudását egységes skálán helyeznék el, a lehető legpontosabban és megbízhatóan jellemezve nyelvtudásukat a négy alapkészség terén, amelyből a munkaadók megismerhetnék, mit tudnak, van/nincs kategóriákba soroljuk be őket. Ráadásul a nyelvtudást statikus, végérvényesen megszerzhető áruként fogjuk fel, holott közismerten dinamikusan változik.

Kulcsszavak: *nyelvtudás, nyelvvizsga, nyelvtanárok, nyelvtanulók, osztálytermi folyamatok, közoktatás, felsőoktatás*

IRODALOM

Eurobarometer (2001): *Europeans and Languages*.

EUROBAROMETER 54 Special. • http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf

Eurobarometer (2005): *Europeans and Languages*. • http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

Eurobarometer (2006): *Europeans and Their Languages* (2006): • http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Dörnyei Zoltán – Czizér K. – Németh N. (2006): *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

Fazekas Márta (2009): *Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról*. OKM. Kézirat.

Key data on teaching language at school in Europe (2005): Eurydice, European Commission, Brussels.

Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002). Pedagógusképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő • http://www.kulturpont.hu/content.php?hle_id=11657

Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 43–72. • <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbzan-nyelvtanulas/nikolov-marianne>

Nikolov Marianne – Ottó I. – Öveges E. (2009a): A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése 2004/2005 – 2008/2009. • http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_nyek2009_jelentes_100510.pdf

Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009b): *Szakma és nyelv? Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány, Bp.

Nyelvvizsga-statisztikák link 1: http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp?strId=_43

Nyelvvizsga-statisztikák link 2: http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp?strId=_421

Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás* (137–174. o.). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest • <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/fokuszbzan-nyelvtanulas>



ESZTÉTIKAI NEVELÉS AZ ÚJ KÉPKORSZAKBAN: A GYERMEKRAJZTÓL A VIZUÁLIS NYELVIG

Kárpáti Andrea

az MTA doktora, egyetemi tanár,
ELTE Természettudományi Kar, Természettudományi Kommunikáció
és UNESCO Multimédiapedagógia Központ
karpatian@t-online.hu

A magyarországi rajzoktatás kezdeteit az építés és a kézműves mesterségek határozták meg. A 17. századi jezsuita kolostoriskolákban szépíráásra, zenére, geometriára, rajzra, építészetre tanították rendjük ügyes kezű tagjait. A rajzoktatás kezdetének másik fő színtere a céhes műhelyekben volt, ahol a mesterségek műveléséhez szükséges ábrák és tervek készítését sajátították el a tanoncok. Németország volt az első, ahol városi iskolák keletkeztek, melyben a rajz mint önálló tantárgy szerepelt, ők képezték az első tanítókat, akik módszeresen, meghatározott tanterv szerint kezelték a rajzoktatást. Az osztrák Johann Ignaz von Felbiger „rajzoktatási módszertana” 1765-ben készült, ebben a rajzi képzést minden mesterségre való felkészítés alapjának tekinti, és a kézügyesség fejlesztésére gyakorlatsort ír elő (Kerbs – Lebede, 1976). A magyar rajzoktatást az első *Ratio Educationis* végrehajtási utasítása intézményesítette 1777-ben, s az első magyar népiskolai rajzterveknek e praktikus rajzolás-tanítási módszerek voltak az előképei. A „királyi rajztanítók” (magyar rajztanárképzés hiányában) nagyobb részt külföldi és hazai

mérnökök, építészek, technikusok voltak, csak kivételes esetekben találkozhatunk művész tanárral. A rajz már első iskolai megjelenésekor „másodosztályú” tantárgy volt, „*a szabadkéz-rajzban és más ügyességekben való jártasságra [...] azoknak lesz szükségük, akik nem kívánnak a latin iskolába átlépni.*” – írja a *Ratio Educationis*.

A művészképzés első színhelye a Budai Rajzoló Oskola (Schola Graphidis Budensis) volt, ahol 1778-tól, mintarajzok utánzásával, gipszplasztikák másolásával vette kezdetét a magyar képzőművészek nevelése. A művészképzés erősen hatott az iskolai oktatásra, hiszen egyre több festőművész állt a katedrára, s a 18. század végén megjelent a rajzoktatásban az iparos mellett a képzőművész is mint követendő példa, s a művészeti akadémia mint módszertani modell (Csöreg, 1991).

A rajz tantárgy tartalma és módszerei végső soron attól függenek, milyen szerepmódellet követ a rajz oktatója. Az irodalom és a visszaemlékezések tanúsága alapján úgy véljük, utóbbi évszázadokban a következő szerepekből születtek a 19–20. századi rajzpedagóg-