

ÖVEGES ENIKŐ – CSIZÉR KATA – DÉR KINGA

Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések

Regulations on language education at school level in Hungary: organizational framework, aims and approaches in local curricula

In the present study we set out to investigate how Hungarian local curricula relate to the Common European Framework of Reference for Languages, to the Hungarian National Core Curriculum and Frame Curricula, and what role is assigned in each to the national language tests. The importance of our study is that local language curricula have rarely been placed under systematic scrutiny, despite their importance in the language planning process. In order to answer our research questions, we used random sampling to select 32 primary and secondary schools in Hungary. Having selected the schools, we downloaded their local curricula from their homepage, with the resulting compilation yielding a 25,000-item dataset. To analyse our data we used content analysis in multiple steps with the help of constant comparative analysis. First, initial categories were created and initial data analysis was carried out. Next, the final categories and labels were decided on and schools were compared across the sample. Our main results are as follows: the documents displayed high diversity in terms of length, elaboration, approach, and all the categories examined, which places a question-mark over the comparability of the documents, and led to a summary of the range of aspects involved.

Keywords: school language education, local curricula, core curriculum, frame curricula, language planning, Common European Framework of Reference for Languages

Bevezetés

Magyarországon a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás a szükségesnél és elvártánál kevésbé hatékony. A legújabb kutatások szerint a gondok sokrétűek és többféle okra vezethetők vissza, de leggyakrabban a tartalmi szabályozás megvalósításával kapcsolatosan jelentkeznek (Öveges–Csizér 2018). Tény, hogy sokszintű, összetett szabályozási környezetben kell az iskoláknak és a nyelvtanároknak működniük, hiszen a Nemzeti alaptanterv (NAT) (*A Nemzeti alaptanterv kiadásáról*, 2012), a kerettantervek (<http://kerettanterv.ofi.hu>) és a pedagógiai program együttesen szabályozzák az iskolákban folyó nevelés-oktatás különböző részterületeit (Vágó 2001). A komplex, háromszintű szabályozás megvalósulásáról és osztálytermi alkalmazásairól az idegen nyelvek vonatkozásában viszont nincs igazán sok empirikus adatfelvétel, az országos szinten rendelkezésre álló adatok kivételt jelentenek (Öveges–Csizér 2018). Ez a megfontolás vezetett a jelen kutatás céljának megfogalmazásához, azaz hogy feltérképezzük, hogyan jelennek meg a központi idegen nyelvi tantervek (Nemzeti alaptanterv Élő idegen nyelv és idegen nyelvi kerettantervek) a helyi szabályozásban és milyen

tartalmak fogalmazódnak meg az iskolai nyelvtanítást közvetlenül befolyásoló dokumentumokban, azaz a helyi tantervekben. A kérdés, amelyre választ keresünk tehát a következő: Milyen jellemzői vannak a helyi tanterveknek a különböző iskolákban? A kérdés megválaszolásához kétlépcsős mintavételt terveztünk, amely során a mintába való bekerüléshez a magyarországi általános és középiskolának egyenlő esélye volt, mivel a jelen kutatás mintáját alkotó 32 iskolát véletlen mintavétel alapján készült nagyobb mintából választottuk ki. Ezeknek az iskoláknak a honlapjairól töltöttük le a helyi tanterveket az elemzéshez. A tartalom elemzés kereteit adó elemzési szempontok a következők voltak: 1. A Közös Európai Referenciakeret (KER) (Európa Tanács 2002) szerepe, 2. eltérések a központi tartalmi szabályozókban (NAT és kerettantervek) előírtaktól, és 3. a nyelvi vizsgák, mérések szerepe.

A cikkben először röviden ismertetjük az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozására vonatkozó legfontosabb információkat és azokat az iskolai és osztálytermi kutatásokat, amelyek a tartalmi szabályozók megvalósításához kapcsolódhatnak. A rövid módszer részben leírjuk, hogyan választottuk ki a kutatásban szereplő iskolákat és milyen formai jellemzői vannak a mintába került iskolák helyi tanterveinek. Az eredmények részben pedig a kiválasztott szempontok szerinti tartalomelemzések eredményeit ismertetjük.

A kutatás háttere

Hazai tartalmi szabályozók és a Közös Európai Referenciakeret

Hazánkban ma a tartalmi szabályozás háromszintű, melynek legfelső szintje a Nemzeti alaptanterv (*A Nemzeti alaptanterv kiadásáról*, 2012), mely központilag írja elő „tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket” (Vass–Perjés 2009: 82). Az Idegen nyelvek rész a nyelvtudást kulcskompetenciaként határozza meg. Megadja a nyelvtanításra szánható órakeretet az egyes pedagógiai szakaszokban, a nyelvtanítás alapvető céljait, fejlesztési feladatait és az elvárt kimeneteket a KER szerint. A kerettantervek szintén központi dokumentumok, melyek az alaptantervre épülnek és a helyi tantervek alapjául szolgálnak. A nyelvi kerettantervek megadják a minimálisan kötelező nyelvi óraszámot és alapkészségekre lebontva, iskola- és képzéstípusonként, pedagógiai szakaszokra bontva kifejtik a megadott részletes követelményeket és témaköröket. A nem nyelvspecifikus nyelvi kerettanterveket célnyelvi függelékek egészítik ki angol, német és második idegen nyelvként latinból, melyekben felsorolásra kerülnek az elvárt kommunikációs eszközök és fogalomkörök. A tartalomszabályozás harmadik pillére iskolai szintű: a helyi profilnak, nevelési koncepciónak, lehetőségeknek megfelelő pedagógiai program és az ennek részét képező helyi tanterv olyan dokumentum, amelyben a jóváhagyott kerettantervekre építve az intézmények összefoglalják nevelési-oktatási tevékenységük céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát és követelményeit, valamint az alkalmazott taneszközöket és az értékelés rendszerét. A Nemzeti alaptantervet rendszeresen felül kell vizsgálni, így, mivel ez szolgál alapul a további szintekhez, szükségszerűen azok is frissülnek.

Az Európa Tanács által 2001-ben kiadott Common European Framework of Reference for Languages című nyelvtanításpolitikai kézikönyv (magyar fordítás: Közös

Európai Referenciakeret [KER], 2002) meghatározó szerepet játszik a központi tartalomszabályozó dokumentumokban, ezt már a szöveg első mondata egyértelművé teszi: „Az élő idegen nyelv műveltségi terület céljait korunk emberének kommunikációs igényei határozzák meg, összhangban az Európa Tanács ajánlásaival” (110/2012., II.3.2. A). A KER a NAT és a kerettantervek alapja lett, többek közt a mindenki számára kötelező minimum kimeneti szinteket is a KER szintek mentén írják elő: első idegen nyelvből 8. évfolyamra ezt a KER A2, 12. évfolyamra a B1 (középszintű érettségi), második idegen nyelvből pedig A2 szintre teszik. Ezzel összhangban a kerettantervekben megfogalmazott, készségekre lebontott részletes követelmények is a KER-ben megadott skálákra, az ott alkalmazott logikára épülnek. A kerettantervi függelékek kommunikációs eszközei is egyértelmű leképezései a KER-ben bemutatott, a korábbi tartalmi szabályozáshoz képest komplexebb nyelvtanulói modellnek, mely a nyelvi elemek ismeretén túl a nyelvtudás alapvető részének tekint egyéb, például a szociolingvisztikai vagy szövegkompetenciákat is. A fogalomkörök bár ténylegesen a nyelvtani elemeket testesítik meg, egy korszerűbb megközelítéssel teszik, melyben a nyelvtan nem cél, hanem funkcionális, a használható nyelvtudás eléréséhez szükséges összetevő. Mindezek ellenére a KER egyik alapelve, a cselekvésorientált szemlélet a hazai dokumentumokban nem mindig jelenik meg, a NAT-ban például nincs utalás erre a megközelítésre, A 2012. évi idegen nyelvi kerettantervek bevezetőjében ezzel szemben világosan megfogalmazódik: „A korszerű idegennyelv-oktatás a nyelvhasználó valós szükségleteire épül, ezért tevékenységközpontú. Olyan helyzetekre készíti fel a tanulókat, amelyek már most vagy a későbbiek során várhatóan fontos szerepet játszanak életükben. A nyelvtanulási folyamat középpontjában a cselekvő tanulók állnak, akik az idegen nyelv segítségével kommunikatív feladatokat oldanak meg” (Idegen nyelv 2012: 1), valamint nem jelenik meg a többnyelvűség elve: az első, illetve második nyelvre vonatkozó előírásokon túl nem történik utalás a nyelvek közti összefüggésekre, az erre történő építésre vagy a több nyelv ismeretének szükségességére.

A jelenleg hatályos központi tartalmi szabályozók előírásai alapján az első idegen nyelv tanulását 4. évfolyamon kell megkezdeni, és 8. évfolyam végére a KER szerinti A2, a középiskolai tanulmányok végére pedig a B1 (középszintű érettségi) szintet kell minimálisan elérni. Óraszámok vonatkozásában a kerettantervek egy év kivételével (4. évfolyam: heti 2 óra) minimum heti 3 tanórát allokálnak az első idegen nyelvre. A nyelvtanulás korábban, az 1–3. évfolyamokon is megkezdhető, amennyiben a megfelelő feltételek rendelkezésre állnak. A 2012-es NAT a választható első idegen nyelvek körét négy nyelvre (angol, német, francia és kínai) korlátozta. Második idegen nyelvet 7. osztálytól lehet tanulni, de csak a gimnáziumi képzésben, 9. osztálytól kötelező. A kimeneti szint a 12. osztály végére a KER A2, a heti óraszám mind a négy évben 3 óra és második idegen nyelvként az élő és klasszikus nyelvek szabadon választhatóak.

Iskolai és osztálytermi mérések és kutatások

A bevezetésben említettük már, hogy nagyon kevés munka áll rendelkezésre arról, hogy tartalmi szabályozás hogyan valósul meg az osztálytermi munka során. Néhány kivétel azonban adódik, mind a nyelvi mérést, mind az osztálytermi kutatásokat illetően. Ezeket próbáljuk meg az alábbiakban röviden összefoglalni.

A köznevelésben több nyelvi vizsga játszik szerepet: idegen és célnyelvi mérések, érettségi és az államilag elismert nyelvvizsga. Legkorábban a tanulók a 2015-ben bevezetett A1 és A2 KER-szintű idegen nyelvi mérésrel találkoznak, melyet a két tanítási nyelvű intézménybe járókon kívül minden hatodikos és nyolcadikos tanuló megír angol vagy német első idegen nyelvből (a két tanítási nyelvű képzésben résztvevők a célnyelvi mérésben vesznek részt A2 és B1 szinteken). Az idegennyelvikompetencia-mérés eredményei szerint 6. évfolyamon a diákok körülbelül 75 százaléka, 8. évfolyamon viszont a diákok már csak mintegy 50 százaléka teljesíti azt megfelelően (Idegen nyelvi mérés 2017a). A megfelelt minősítést elért tanulók aránya rendre magasabb angol, mint német nyelvből (Idegen nyelvi mérés 2017b). Sajnos elemzések a részletesebb különbségről és a lehetséges okokról nem áll rendelkezésre. A két tanítási nyelvű iskolákban, osztályokban tanulók idegen nyelvi kompetenciáinak felmérésére vezették be 2014-től a célnyelvi mérést.

A két legjelentősebb nyelvi vizsga, melyek a köznevelésben folyó nyelvoktatásra hatással vannak, az érettségi és az akkreditált állami nyelvvizsga. Az érettségi idegen nyelvekből két szinten, előrehozott formában is tehető minden oktatott idegen nyelvből, két szinten. Az Oktatási Hivatal adatai alapján (Érettségi 2018) a 2018 tavaszi vizsgaidőszakában például középszinten angolból, németből, franciából és olaszból 16921 vizsgát tettek, míg emelt szinten angolból és németből 1618-at. Angol nyelvből a középszintű vizsgák (KER B1 szint) átlaga 3,76 volt ebben az évben, németből ez 3,44 volt – mindkét nyelvnél hasonlóak a számok a megelőző öt évben. Az adatok alapján a százalékos eredmények átlaga angolból 64,24 volt, mely 3,25-tel magasabb volt, mint az előző öt év átlaga. Németből ez az év 0,77%-kal alacsonyabb átlagot hozott az előző öt év átlagánál, az 57,80%-nál. Általános tendencia, hogy az angol átlagok középszinten magasabbak a németnél, és a gimnazisták jobb eredményeket érnek el a szakgimnazistáknál. Emelt szinten (KER B2 szint) a helyzet némiképp különbözik: a gimnazisták 2018-ban például csak két tizeddel gyengébb százalékatlagot értek el németből, mint angolból (76,26 és 76,42%), a szakgimnazisták pedig jobban teljesítettek németből, mint angolból (73,68 és 69,27%), mely tendenciák más években is megfigyelhetők.

Az államilag elismert nyelvvizsga lehetősége ma három szinten (alapfokú: KER szerinti B1, középfokú: B2 és felsőfokú: C1), 35 nyelvből (általános és szaknyelvi; egynyelvű vagy kétnyelvű formában; papíralapú vagy számítógépes formátumban) áll a jelentkezők rendelkezésére. A Nyelvvizsgáztatási Központ adatai szerint a vizsgázók jelentős része a 14–19 éves korosztályhoz tartozik (2017: 39,7%; <https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp>).

A magyarországi nyelvoktatásban mindig jelentős hangsúly esett a nyelvvizsgákra – mint legfőbb nyelvtanulási célokra (Medgyes 1992; Fekete–Csépes 2019; Győri 2003; Petneki 1993) és ez meghatározó lehet a nyelvi órákon megjelenő tartalmak és tevékenységek tekintetében. Egy nagymintás, 2018-ban lezárt, a köznevelésben folyó nyelvoktatást felmérő kutatás (Öveges–Csizér 2018) eredményeiből látható, hogy az intézményvezetők a sikeres nyelvi vizsgákat (érettségi vagy nyelvvizsga) tekintik az egyik legfontosabb eredménynek a nyelvoktatásban (általános iskola: összes válasz 15%-a, gimnázium: 65%, szakgimnázium: 64,5%) (Tartsayné–Tiboldi–Katona 2018). A felmérésbe bevont tizenegyedikes tanulók szinte mindegyike vagy már rendelke-

zik sikeresen letett nyelvi érettségivel vagy nyelvvizsgával, vagy tervezi azt mielőbb letenni (Tankó–Albert–Piniel 2018). A nyelvi vizsgák szerepe az iskolai nyelvoktatásban feltételezhetően tovább erősödik a 2020-tól bevezetendő új felvételi követelmény eredményeképpen, mely szerint igazolt B2-szintű nyelvtudás a felsőoktatásba történő jelentkezés alapfeltétele.

A téttel bíró nyelvi vizsgák mellett az iskolák gyakorlatában található helyben összeállított és értékelt szintfelmérő, illetve házi- vagy próbavizsgák, melyek célja az, hogy ellenőrizzék a tanulók haladását, felkészültségét egy konkrét cél felé vezető úton (például az érettségi vizsgára), vagy pedig egy adott szinthez, teljesítményhez hasonlítva, képet adjanak a nyelvtudásukról. A nyelvi vizsgák hagyományosan elfogadott jelentősége okán feltétlenül érdemesnek láttuk, hogy áttekintsük megjelenésüket a tantervekben.

A közelmúltban országos körben lebonyolított reprezentatív kutatás szintén vizsgálta, hogyan alakulnak az osztálytermi folyamatok a tartalmi szabályozás tükrében, és az önbevalláson alapuló eredmények vegyes képet mutatnak (Öveges–Csizér 2018). Az adatgyűjtés része volt két évfolyamot (7. és 11.) vizsgáló tanulói részkutatás is (Tankó–Albert–Piniel 2018). A diákok válaszain alapuló leíró elemzéséből kiderül, hogy a különböző készségek kapcsán az órai munka sokszor nincs összhangban a NAT-ban leírtakkal, azok nem vagy nem kellő mértékben teljesülnek (részletesen lásd Öveges–Csizér 2018). Kevesebb hangsúly esik az összetettebb feladatokat igénylő készségekre, mint például a hosszabb egybefüggő szöveg írása, a szövegkompetencia fejlesztése, az olvasott szövegértési feladatok, a változatos formájú interaktív kommunikáció vagy a valós élethelyzeteket reprodukáló kommunikáció.

Kutatási kérdés és elemzési szempontok

A kutatási kérdésünk a következő:

Milyen jellemzői vannak a helyi tanterveknek különböző iskolákban?

A kutatási kérdés megválaszolásához a fentiek összefoglalt információk és eredmények alapján a következő elemzési szempontokból vizsgáltuk meg a helyi tanterveket:

1. A Közös Európai Referenciakeret szerepe: nyelvi szintek, cselekvésorientáltság, többnyelvűség, KER-skálák;
2. Eltérések a NAT-ban és a kerettantervekben előírt keretektől, alapelvektől;
3. A nyelvi vizsgák, mérések szerepe.

A kutatás rövid módszere

A mintába került iskolák kiválasztása és rövid leírása

A feltáró kutatásunk mintájának kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy minden iskolának egyenlő esélye legyen a mintába kerülésre, hogy az eredményeket általánosíthatóak legyenek. Kétlépcsős mintavétel során először készült egy 149 iskolát tartalmazó reprezentatív minta (Öveges–Csizér 2018), amelyből a második lépésben egyszerű véletlen mintavétellel választottunk ki 33 iskolát. A kiválasztott mintában ellenőriztük, hogy az iskolák honlapjáról letölthető-e a helyi tantervek. Egy iskolánál nem értük el a tantervet, így a végső mintát 32 iskola adja.

Ami a mintába került iskolák jellemzőit illeti, a vizsgált intézmények iskolatípus szerinti megoszlása a következő: 13 általános iskola, 4 gimnázium, 3 szakgimnázium,

3 általános iskola és középiskola, 4 gimnázium és szakgimnázium, 4 szakgimnázium és szakközépiskola és 1 gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola. A földrajzi megoszlás szerint 7 iskola került Budapestről a mintába és 25 vidékről. A vidéki iskolák közül 8 nagyobb városban van (a Budapesten kívüli 10 legnépesebb városból), míg a többi kisebb településekről került a mintába.

Adatgyűjtés és az elemzés menete

Az adatgyűjtés során először egyenként megkerestük és letöltöttük az iskolák honlapjáról a helyi tanterveket. Következő lépésként a helyi tantervekből hoztuk létre az elemzési adatbázist, oly módon, hogy abban már csak a helyi tantervek idegen nyelv-oktatásra vonatkozó részei szerepeljenek. Csupán egyetlen iskola esetében nem állt rendelkezésre szerkeszthető Word dokumentumfájl, csupán pdf, így azt az iskolát külön kezeltük. A végső adatbázisunk egy mintegy 25 000 szót tartalmazott. A tartalmi elemzésnél az előre kialakított elemzési szempontok szerint kerestük meg a releváns szövegrészeket, amelyeket aztán iskolánként és iskolákat összehasonlítva is áttekintettük. Következtetéseink számszerűsítésétől ebben a kutatásban eltekintettünk, mert a számok eltakarnák a helyi tantervek nagyfokú mennyiségi és minőségi különbözőségét, így legfőbb törekvésünk annak meghatározása lett, hogy a vizsgált szempontok egyáltalán megjelennek-e a dokumentumokban. A leírtakat egymáshoz viszonyítottuk, mivel a nyelvi részek önmagukban nem voltak alkalmasak arra, hogy a teljes tanterv kongruenciáját, koherenciáját vagy konzisztenciáját megfigyelhessük. További kutatásoknak kell majd kvantitatív módon is vizsgálni ezeket a szövegeket.

Eredmények

A helyi tantervek rövid leírása

A vizsgált iskolák helyi tanterveinek idegen nyelvekre vonatkozó részei mind formájukban, mind tartalmukban és hangsúlyaikban is igen nagy változatosságot mutatnak. Terjedelmükben változatosak, a tartalom vonatkozásában pedig megállapítható, hogy a helyi tantervekben leginkább az óraszámokra fókuszálnak az iskolák, ezeket részletezik táblázatos formában tagozatokra lebontva. Megjelennek még az intézményi szintű belső vizsgák, valamint szórványosan különböző fajsúlyú egyéb információk, többek között az osztályok csoportokba szervezése, a folytonosság fenntartása, a házi feladat kérdése, az érettségi témakörök, illetve hogy mely nyelvekből készít fel az iskola az érettségire. Számos helyen megadják a helyi tanterv forrását, ezek vagy a központilag kiadott idevágó kerettantervek, vagy kiadók által, például az egyes tankegyedekhez kidolgozott tantervek.

A Közös Európai Referenciakeret szerepe a helyi tantervekben

A KER a hazai tartalmi szabályozókban a nyelvtanításhoz kapcsolódó megközelítésben és a kimeneti szintekben jelenik meg, kevésbé építik be azonban a helyi tantervek a többnyelvűség és a cselekvésorientáltság alapelveit. A lentiekben azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi tantervek miképpen térnek ki mindezekre.

A 32 db helyi tantervben a Közös Európai Referenciakeret szintjei a központi dokumentumok alapján vártaknál és a KER-szinteknek a hazai nyelvoktatásba való beépüléséhez képest jóval ritkábban jelennek meg, összesen 3 intézmény esetében

történt tényleges hivatkozás ezekre. Az első intézmény helyi tantervében a különböző szinteket (A2–B2) a bemenetnél és kimenetnél is megjelölik, a második esetben egy említés történik: „A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER) szerinti B1 szintű nyelvtudás elsajátítása a 12. évfolyam végén az idegen nyelv terén olyan elvárásként jelenik meg, melyre az idegen nyelv belépésének kilencedik évfolyamától kezdve tudatosan és szisztematikusan kondicionálni kell a tanulókat.” A harmadik intézménynél a KER-szintek felhasználása az ágazatokra és évfolyamokra lebontott szintvizsgák leírásánál történik meg. A szinteket az érettségi két fokánál és a szintfelméréseknél, szintvizsgáknál említik meg, de a fentiek kivételével, ezeknél sem a KER-megközelítést alkalmazzák.

A KER alapelvei, a többnyelvűség és a cselekvésalapúság – a NAT-hoz hasonlóan – nevesítve a itt sem jelennek meg a helyi tantervekben. Kivélt képeznek azok az esetek, ahol rögzítik, hogy a jóváhagyott kerettantervek vagy kiadók által összeállított tantervek alapján terveznek, hiszen azokban közvetve ezek az elemek benne vannak. Nem meglepő az alapelvek hiánya, mert a vizsgált helyi tanterveket kevésbé tartalmi, inkább szervezési, az oktatásirányítást segítő dokumentumnak lehet tekinteni: az óraszám és a kimeneti szintek testesítik meg bennük a legfontosabb hangsúlyokat. Maga a helyi tanterv mint műfaj is nehezen meghatározható, hiszen sem a tantervek, sem a tanmenetek jellemzői nem feleltethetők meg rá egyértelműen. A vizsgált dokumentumok leginkább a Brumfit-féle tanmenet-definíció azon aspektusával vannak összhangban, mely szerint a tanmenetek az elszámoltathatóságot is szolgáló nyilvános dokumentumok (1984). A helyi tantervek ez alapján inkább célorientált megközelítéssel bírnak (Nunan 1988), azaz inkább a követelményekre, mint a tanítás tartalmára fókuszálnak, és kevésbé átfogóak, mint McLaren és Madrid (2004) tantervfelfogása, hiszen a célok és az értékelés megfogalmazása mellett kevés hangsúly esik a tartalmakra és az alkalmazott tevékenységekre. A KER készségekre és stratégiákra lebontott skálái szintén nem szerepelnek ezekben a szövegekben, de közvetve jelen vannak azoknál a helyi tanterveknél, ahol a központi vagy kereskedelmi tervezési dokumentumokra történik hivatkozás.

Eltérések a NAT-ban és a kerettantervekben előírt keretektől

Ebben a részben arra összpontosítottunk, hogy az intézményben folyó nyelvoktatásnak a helyi tantervekben leírt keretei (óraszámok, szintek, tartalmi elemek) mennyiben felelnek meg a NAT-ban és a kerettantervekben foglaltaknak.

Az óraszámokat illetően nehéz szisztematikus összehasonlításokat adni, mert a helyi tantervek a tekintetben nagyon változatosak, hogy milyen szempontok szerint közlik az óraszámokat. A megközelítés nem egységes: vannak iskolák, ahol évfolyamokra és tagozatokra lebontva közlik a kerettantervből átvett heti minimum óraszámot, valahol csak a teljes képzésre vonatkozó óraszámot közlik, valamint találtunk olyan tantervet is, ahol a helyi tanterv írója megnyugtatja az olvasót, hogy az iskola biztosítja a szükséges óraszámot az idegen nyelvekből az emelt szintű érettségihez. Előfordul az is, hogy a kötelező óraszám felett biztosított órákat közli a kerettanterv, illetve az általános megfogalmazást adják, hogy a kerettanterv minimumán túl biztosít az iskola nyelvórákat. Vannak olyan helyi tantervek, amelyekben nincs idegen nyelvi óraszámra vonatkozó adat. Összefoglalva úgy látjuk, hogy ahol van információ, ott a

helyi tantervek megfelelően követik a központi dokumentumokat, azaz a kötelezően biztosítandó nyelvi órák ténylegesen a tanulók rendelkezésére állnak, és több helyen a szabad felhasználású órákat az idegen nyelv oktatására fordítják az iskolák.

A szintek megfelelőségének vizsgálatakor a fent már említett akadályba ütköztünk: igen csekély azoknak a helyi tanterveknek a száma, ahol a KER-szinteket közvetlenül említik. Ezeknél a célként megjelölt kimenetek összhangban vannak a központi elvárásokkal. A középiskolákban a kimeneti szinteket jellemzően az érettségi szintekkel határozzák meg. Mivel a középszint mindenki számára kötelező érettségi tárgy egy nyelvből, azt néztük meg, hogy mennyire gyakori az emelt szint elvárása, az arra történő felkészítés. Megállapítottuk, hogy a vártnál kevesebb szöveg tért ki erre, mindegyike arra a tényre fókuszálva csupán, hogy az intézmény biztosítja az emelt szintre történő felkészülést.

A központi tantervekben szereplő olyan főbb célok, alapelvek megjelenését is megvizsgáltuk a helyi tantervekben, mint a kommunikatív kompetencia célként való meghatározása, az interkulturalitás, a tantárgyközi integráció, az IKT integrálása a nyelvoktatásba, az élethosszig tartó tanulás, a csoportbontás, valamint a differenciálás és életkori sajátosságok figyelembevétele. Megállapítottuk, hogy a kommunikatív kompetencia a vizsgált helyi tantervek közül csak egyben jelent meg, mégpedig egy nyelvi előkészítő évfolyammal kapcsolatosan. A kommunikatív kompetenciát a használható nyelvtudással azonosítják és a nyelvi előkészítő év célja, hogy ezt a diákok megszerezzék.

További visszatérő központi alapelvek, melyeket a NAT bevezető része összegez, a célnyelvi kultúra megismerése és a tantárgyközi integráció, melyek szintén csak egyetlen helyi tantervben jelentek meg. Érdekes módon a két tartalmi elem egymáshoz kapcsolódott. A hangsúly nem a célnyelvi kultúra megismerésén volt, hanem a tantárgyak integrációján és hogy a célnyelvi kultúra hogyan jelenik meg a nyelvórákon kívül az oktatás folyamatában. Az információs kommunikációs technológiák kapcsán elmondható, hogy két helyi tantervben találtuk erre utalást, azonban mindkét helyen csak említés szintjén.

Nagyon fontos kérdése a szintén a NAT bevezetőben említett élethosszig tartó tanulásnak, hogy a diákok mennyire válnak képessé az iskolai oktatás során az önálló nyelvtanulásra. A vizsgált helyi tantervek közül négyben jelent meg az önálló tanulás elsajátításának a lehetősége és szükségessége. Két esetben ez általában a tanulásra vonatkozott, míg a másik két helyi tantervben kifejezetten a tanult idegen nyelvekre, illetve a későbbi életszakaszokban tanulni kívánt idegen nyelvekre.

A központilag előírt csoportbontás kérdését vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy nem mindegyik iskola helyi tanterve tartalmaz erre vonatkozó információkat. Azokban a helyi tantervekben, ahol találtunk ilyen adatot, sokszor csak említés szintén jelenik meg a tény, hogy az idegen nyelveket csoportbontásban oktatják. Néhányszor megjelent a csoportlétszám is, azaz például hogy hány fő felett bontják a csoportokat. A csoportbontás szempontjait jóval kevesebb helyi tanterv tartalmazza, jellemző szempont a nyelvi szint szerinti bontás, azonos képességek, de mint lehetséges szempont megjelent a szülői kérés is. A csoportokon belüli differenciálás, illetve életkori sajátosságok kérdései nem jelent meg az általunk vizsgált helyi tantervekben.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a helyi tantervek a központi dokumentumokban hangsúlyosan megjelenő alapelvekre kevéssé, inkább csak kulcsszavak említése

szintjén térnek ki, ha egyáltalán tartalmaznak ezekkel kapcsolatos információt. Ennek oka lehet az, hogy ezek a dokumentumok a szervezési kérdésekről tájékoztatnak, azonban mégis jelzésértékű az, hogy ezeket a döntéseket nem támasztják alá érvekkel.

A nyelvi vizsgák, mérések szerepe

A helyi tantervek áttekintése alapján megállapítható, hogy a központi idegen nyelvi mérésekre a tantervek nem térnek ki. Ennek oka lehet az, hogy az országos szintű bevezetés nem túl régen történt, vagy hogy az intézmények nem tekintik tétellel bíró felmérésnek ezt a megmértetést, hiszen a belső értékelés és eredményfeltöltés kevésbé mutatja szigorúnak vagy érvényesnek az eredményeket.

A nyelvvizsgák a dokumentumokban kis súllyal szerepelnek, összesen két intézmény említi meg ezeket. Vagy önállóan kerülnek említésre (például egy intézmény nyelvi előkészítő évfolyamos képzésénél), vagy ha az érettségivel együtt, akkor azt megelőzik a leírásban. Ez érdekes tény annak fényében, hogy a tantervek a köznevelésben folyó munkára vonatkoznak, ennek ellenére úgy tűnik, a külső fizetős nyelvvizsgák még mindig előnyt élvezhetnek a tanulmányai során minden tanuló számára ingyenesen elérhető és az adott célcsoport korosztályos és egyéb igényeire szabott emelt szintű érettségihez képest.

A nyelvi érettségi több aspektusból jelenik meg a dokumentumokban. Számos intézménynél integrálásra került a szövegben az érettségire tanórai keretek között történő felkészítés lehetősége és feltételei a 11–12. évfolyamokon. A másik, több helyen megjelenő információ az idegen nyelveknek mint kötelező és választható érettségi tantárgyakként való szerepe kerül megemlítésre, felsorolva az adott intézményben biztosított célnyelveket. Szintén ismétlődő aspektus az érettségi utáni szakképzésben folyó nyelvoktatás: itt egy intézmény megjelölte például az ekkor használatos tantervet, máshol a szakmai nyelv mint tantárgy kerül megadásra. A harmadik visszatérő megközelítés az érettségire felkészítő felmérések, házvizsgák, vagy próbavizsgák kiemelése. Ezekben a tesztekben a feladattípusok, tesztrészek jellemzően megegyeznek az érettségire elvártakkal. Egy intézmény fejt ki részletesen, hogy a kerettantervben előírt minimumóraszámok nem lehetnek elegendők az érettségire való felkészüléshez, ezért tanulóik számára önkéntességen alapuló felzárkóztató vagy tehetséggondozó rendszert dolgoztak ki.

Egy dokumentum tér ki arra, hogy mi történik az előrehozott érettségi vizsgát teljesítő tanulókkal. Szintén alig található információ arra nézve, hogy mennyire tűzik ki az intézmények az emelt szintű nyelvi érettségit célul annak ellenére, hogy az emelt szintű nyelvoktatás számos helyen szerepel. Egyetlen dokumentumban említik, hogy náluk a nyelvi előkészítő évfolyamos képzés eredményeképpen megfelelő a tanulók nyelvi óraszám az emelt szintű érettségire való felkészüléshez, két másikban kiemelik, hogy idegen nyelvekből is biztosítanak felkészítést az emelt szintű érettségire történő.

Több középiskola tantervében található jelzés arra, hogy a középiskolai tanulmányok során szerveznek a tanulók haladásának ellenőrzésére helyben összeállított (belső) felmérést. Ezeknek a szintvizsgáknak a leírása, részletezettsége intézményenként eltér: többségében csupán a mérés ténye jelenik meg a dokumentumban, de a leginformatívabb változatban is mindössze a vizsgált alapkészségek kerültek felsorolásra,

és egy táblázat összegzi az egyes évfolyamokra vonatkozó kimeneti szinteket. A házi vizsga vagy belső felmérés gyakorlata alól az általános iskolák sem jelentenek kivételt: közöttük is vannak olyanok, ahol negyedik, hatodik vagy nyolcadik végén ilyen felmérésben kell részt venniük a gyerekeknek. Abban is hasonlóság látható, hogy kevés információ található a mérésekről a nyilvános tantervekben. Egy intézményben például meghatározásra került a negyedik évfolyam végén szervezett szummatív felmérés célja, ez azonban igen általánosan megfogalmazott: „A továbbhaladáshoz szükséges ismeretek szintjének mérése, szövegértés, a nyelvtani ismeretek és a szókincs alkalmazásának mérése”. Az értékelésről kiderül, hogy százalékalapú és érdemjegyet is kapnak, valamint az eredményeket felhasználják a fejlődés megítélésre és a további feladatok meghatározására, azaz diagnosztikus mérést valósítanak meg. Az alsó tagozatra ennél több nem tudható, a felsősöknél pedig a szöveg kizárólag a százalékos arányok érdemjegyre történő átszámításának módjára szorítkozik. Egy intézmény helyi tantervében található részletes magyarázat a nyelvi tesztelés alapelveiről (formatív, szummatív, diagnosztikus stb.), az egyes típusokhoz konkrét megvalósítási formákat és értékelési rendszert párosítva.

Összegezve a nyelvi vizsgák tantervekben betöltött szerepét, megállapítható, hogy a mérések a köznevelésben folyó nyelvoktatásban betöltött szerepükhöz képest kis súllyal jelennek meg ezekben a dokumentumokban. Rendkívül kevés intézmény szövegében történik rájuk utalás, és ezek az említések is mind más, általában egy, legfeljebb két aspektusból írnak róluk.

Következtetések és összefoglalás

Az eredmények összefoglalása kapcsán megállapíthatjuk, hogy míg a helyi tantervek betölthetik a szervezési kérdésekkel kapcsolatos tájékoztató feladataikat, a részletes elemzést erősen megnehezítették a tantervek közti nagyon nagy tartalmi különbségek. Az elemzési szempontjainkat nézve jellemzően nem tartalmaztak olyan lényegi információkat, amelyekből következtethettünk volna az egyes iskolákban folyó szakmai munka jellemzőire. Néhány kiragadott példa a fentiekből: a KER csak említés szintjén jelenik meg néhány helyi tantervben, és csak elvétve található információ az iskolai szintű mérésekről és értékelésről. Ugyanígy, e dokumentumok alapján keveset lehet megtudni az oktatás kereteiről és tartalmi kérdéseiről.

Mindenképpen további kutatásokra van szükség, nemcsak az új NAT egyre közelebbi bevezetése miatt, hanem azért is, mert a jelen elemzésünkben csak néhány szempontra tértünk ki. További kutatási feladat, hogy osztálytermi megfigyeléseken alapuló adatokkal gazdagítsuk a hazai szakmai diskurzust, amelyeket aztán össze lehet hasonlítani a tantervi elvárásokkal és magával a tanulási folyamattal is. Csak ezeknek a kutatásoknak az elvégzése után fogunk tudni továbblépni és a nyelvoktatás a hazai idegennyelv-oktatás hatékonyságával kapcsolatos kérdéseket megválaszolni.

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

IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormányrendelet. Magyar Közlöny, 2012/66.* http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573
- Brumfit, C. J. (1984, szerk.): *ELT Documents 118 – General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Hozzáférés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2019): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28/10–11, 13–24.
- Győri Anna (2001): Választott nyelve a spanyol. Idegennyelv-politkák, társadalmi kényszerek, nyelv-választás. *Iskolakultúra*, 11/8, 86–92.
- Idegen nyelv. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.* http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- McLaren, N. – Madrid, D. Y. (2004): The foreign language curriculum. In: McLaren, N. – Madrid, D. Y. (eds.) *TEFL in primary education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 144–176.
- Medgyes Péter (1992): Angol – a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92/4, 263–238.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11/8, 3–12.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oktatási Hivatal (2017a): Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2017_Eredmenyekosszesitese.pdf.
- Oktatási Hivatal (2017b): Eredmények összesítése. Célnyelvi mérés, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi_meresek/Celnyelvi2017_Eredmenyekosszesitese.pdf
- Oktatási Hivatal (2018): Érettségi 2018. Május-június. https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok
- Öveges Enikő (2018): Az idegennyelv-oktatás keretei. Első fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, 14–28.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Petneki Katalin (1993): Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93/3–4, 135–147.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelvi kerettantervek problematikája. In: Kárpáti Eszter – Szűts Tibor (szerk.) *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra könyvek 12.*, Pécs: Iskolakultúra, 181–188, <http://mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=181>
- Tankó Gyula – Albert Ágnes – Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. Harmadik fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 52–89.
- Tankó Gyula – Albert Ágnes – Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 90–160.

- Tartsayné Németh Nóra – Tiboldi Tímea – Katona László (2018): Az intézményvezetők válasza. Második fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 29–52.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. Egyenlőtlenségek a nyelvvoktatásban. *Iskolakultúra*, 11/8, 61–70.
- Vass Vilmos – Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás tartalmi elemei, a tantervi paradigmák komparatiztikája. *Iskolakultúra*, 9/12, 81–100.