

évek NSZK-szakirodalmára és a világ fő folyamatait értően, a tényeket tisztességgel bemutató, a korábbi leegyszerűsített ábrázolásoktól mentes németre fordított angolszász írásokra támaszkod(hat)ott. Éppen ezért óriási jelentősége van, hogy Magyarországon elsőként jelenik meg földünk minden országát érintő, politikáját befolyásoló, gazdaságát meghatározó globális folyamatok reális – az említet korlátozásokat figyelembe véve – bemutatása és az ezt feldolgozó szakirodalom.

A könyv nem eseménytörténeti összefoglaló, hanem a nemzetközi fejlődési irányzatok ok-okozati összefüggéseinek, láncolatának bemutatása. A mű erényei közé tartozik, hogy a bőséges idézetek mellett a szemléltetést segítő, a globális folyamatok trendjeit vizuálisan is bemutató – Magyarországon még nyomtatásban napvilágot nem látott – térképek fokozzák az olvasás nyújtotta élményt, a szellemi izgalmat.

Az eddigi történelemoktatás egysíkúságát, az Európa-centrikus gondolkodásmódot töri szét A megosztott világ. A kontinentális gondolkodásmód – időnként csak a regionális – nemcsak az oktatást jellemezte, hanem az államfőkét és a kiváló hadvezéreket is. A hidegháború időszakában Európa már nem volt meghatározója a világpolitikának, inkább a két „szuperhatalom” rivalizálásának tárgya, színtere. Nem a kapitalizmus vagy a szocializmus győzelme volt a tét – ahogy a hivatalos történelemoktatás tanította –, hanem az USA vagy a Szovjetunió hegemoniájának térhódítása. Fischer Ferenc könyvében nem azt állítja, hogy a globális gondolkodásmód lenne egyedül üdvözítő. Nem a közelmúlt történetéből vett önkényes példákkal igazolja feltevését, hanem logikusan érvel, a tudomány eszközeivel bizonyít. Természetesen a tudós mellett a tanár is megmutatkozik, a formának, a módszertannak ugyanakkora szerepet szánt könyvében, mint magának a tartalomnak.

A 182 ábrát (térkép, grafikon, táblázat) fénymásolás, nagyítás, fotózás segítségével szemléltető anyagként is jól használhatják az előadók és pedagógusok. A könyv borítójának mondanivalója – az ötletes grafika – sűríti a tartalmat. A figyelemfelkeltésen túl kíváncsiságot ébreszt, mint egy jó reklám. Az első borító ábrája utal az Észak-Dél ellentmondásra, az Észak meghatározó szerepére, gazdasági fejlettségére, a Kelet-Nyugat rivalizálására, hegemoniájuk kiterjesztésére, míg a hátsó borító a lehetséges jövőt ábrázolja (ami már talán nem is olyan távoli), a Dél meghatározó szerepét.

Az írás tudományos értékéből semmit sem von le, hogy nyelvezete közérthető, sőt kifejezetten előnyére válik. Tanárok, oktatók, nevelők, történészek, diákok, felvételizők népes taborán túl az átlag olvasó érdeklődésére is lehet számítani, mert a stílusa, a felépítése, szerkezete és témája – az előbb elmondottakon túl, pejoratív értéket nem tulajdonítva neki – felér egy igényes krimivel.

Fischer Ferenc: A megosztott világ, Ikva Kiadó, 1992.

SZABÓ MIHÁLY

Tapasztalatok a kéttannyelvű oktatásról

Az elmúlt évtizedekben az általános iskolák többségében egyetlen idegen nyelvet tanítottak, a középiskolákban minden ötödik diák tanult második idegen nyelvet, azt is alacsony óraszámban. Így válik érthetővé, hogy a felnőttek többségének nincs kommunikációs nyelvtudása.

A második idegen nyelv oktatását az 1965/66-os tanévben vezették be néhány általános iskolában. Az itt végzett diákok, ha szerencsájük volt, a középiskolában is tanulhatták tovább a nyelvet, haladó csoportban, és eljuthattak a középfokú állami nyelvvizsgáig.

A 80-as évek második felében néhány gimnázium olyan kísérletbe kezdett, amelynek célja a hagyományos középiskolai képzés keretein túl egy idegen nyelv magas szintű

elsajátítása és a szaktárgyak célnyelven való tanulása, továbbá, hogy a diákokkal elsajátíttassák a célnyelvi országok kultúráját, nemzeti értékeit. Így születtek meg a kétnyelvű (kéttannyelvű, biling) iskolák.

A kétnyelvű középiskolák között számos eltérés mutatkozik pl. a képzés időtartamára vonatkozóan, vagy a célnyelven oktató tantárgyak számát illetően. A mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium az elsők között kapcsolódott be a kísérletbe, és hozzáfogott az *ötéves kétnyelvű* (német) képzéshez (1987/92).

E képzési forma mellett szól, hogy nincs szükség célnyelvi előképzettségre. A célnyelvet az előkészítő (nulladik) évben heti 20 órában sajátítják el a tanulók. A tanév végére olyan szintet érnek el, ami lehetővé teszi több tárgy célnyelven történő tanulását. Ezt azonban csak nagyon jó képességű gyerekekkel lehet elérni. Az előkészítő év a nyelvtanulás szempontjából intenzív időszak, és azért hatékony, mert a tanulók kizárólag a nyelvre koncentrálnak.

Hátránya, hogy a képzés ideje egy évvel kitolódik, és jelentős többletkiadással jár (1).

A tanulmányi idő egyébként a kétnyelvű gimnáziumok közel felénél hosszabb, mint 4 év. A központi támogatás elmaradása illetve csökkenése esetén az ötéves képzés kerül elsősorban veszélybe. Az előkészítő év nyelvi szempontból eredményes ugyan, de mérlegelni kell, hogy a többi tantárgy tanulására miként hat.

A „szinten tartó” órák ugyanis nem elegendők az elsajátított ismeretek megtartására, és a többi tantárgyban is elkerülhetetlen az átmeneti elmaradás.

Az érdeklődés és a nyelvi előképzettséggel rendelkező tanulók számának növekedése miatt 1989-ben egy *négyéves kétnyelvű* osztályt is indítottunk. Ezekbe az osztályokba a nyelvet már beszélő, főleg a szakosított általános iskolai tanterv alapján tanult gyerekeket iskoláztuk be. A felvételi válogatási lehetősége természetesen szűkebb volt, mint az ötévesnél. Előnye csak a rövidített képzési idő. Ezekben az osztályokban ugyanis gondot okozott az elsős diákok „szintre hozása”. Annak ellenére, hogy felvételi vizsgájuk sikeresen zárult, a tanulók képességeiben és nyelvi tudásában is nagy különbségek voltak. Ugyancsak nehéz feladatnak bizonyult, hogy esetükben nem volt lehetőség a szakszókincs megalapozására, hanem az a tantárgy célnyelven történő oktatásával egyidejűleg folyt. Mindez nagyon feszített munkatempót követelt tanártól, diáktól egyaránt.

Több kollégám véleménye szerint ha az ötéves és a négyéves képzést összehasonlítjuk, akkor az előbbi javára billen a mérleg nyelve. A különbség természetesen nem minden évfolyamnál egyértelmű, a párhuzamos osztályok összehasonlítása pedig számos buktatót rejt magában (az egyes osztályok eltérő összetételűek, adottságúak stb.). Az ötéves és a négyéves kétnyelvű képzés előnyeit próbáljuk jelenleg átültetni a *hatosztályos* kísérletünkbe. A hatosztályos gimnáziumba először az 1991/92-es tanévben iskoláztunk be tanulókat. A felvételi vizsga anyaga az általános iskola szakosított német nyelvi tantervére épül. A gimnázium első osztályában (általános iskola 7. osztályának felel meg) a tanulók kisebb változtatásokkal folytatják tovább az általános iskolai tantárgyak tanulását. A célnyelv oktatásában két mozzanatot tartunk fontosnak:

- 1, a nyelv tanulását felgyorsítjuk,
- 2, a tanulókat már ekkor megkíséreljük „szintre” hozni.

E kettős követelménynek többek között úgy próbálunk eleget tenni, hogy a tanulók az általános iskola hetedik osztályos tankönyvét tovább tanulják, de mellette egy másik, kezdő szintről induló többkötetes nyelvkönyvből is oktatunk, lehetőleg más tanár vezetésével. A beszédkézség és a kiejtés fejlesztése érdekében, külön óra keretében, anyanyelvi tanár foglalkozik a diákokkal. A hatosztályos gimnázium 3. osztályában lehetőség van a szakszókincs tanítására (pl. történelemből, fizikából). Ez hozzászoktatja a diákokat a köznyelvitől eltérő kifejezésekhez, és megkönnyíti a szaktárgyak célnyelvi tanulását. A 2. osztály végén a tanulók a célnyelvből, a tanult szakszókincsből, valamint magyar nyelv és irodalomból, történelemből és fizikából vizsgáznak. Tanulmányaikat (a kétnyelvű osztályban) csak akkor folytathatják, ha a célnyelv és a szaktárgyak vizsgaeredménye nem rosszabb négyesnél.

A sikeresen vizsgázott tanulók környezetváltozás és sok esetben tanárváltozás nélkül folytathatják tanulmányaikat ugyanabban az iskolában. Az első két év után (amelyet előkészítő vagy tehetség gondozó időszaknak nevezhetünk), indul meg a valódi kétnyelvű képzés. A tanulók a hatosztályos képzés során – remélhetőleg – jobban felkészíthetők

a célnyelvi oktatásra, mint a négyéves gimnáziumokban, ugyanakkor megtakarítható az ötéves képzési forma nulladik éve.

A kéttannyelvű oktatás egyik kulcskérdése, hogy mikor válnak képessé a tanulók a szaktárgyak *célnyelven történő tanulására*. Eredményessége attól is függ, hogy a tanulók „éretté” váltak-e az idegen nyelvi gondolkodásra, azaz a nyelv már nem cél, hanem eszköz az új ismeretek elsajátításához. A tanulók jussanak el arra a szintre, hogy ne fordítsák le a gondolataikat, hanem a célnyelven automatikusan reagáljanak. Nagyfokú jártasságra van ahhoz szükség, hogy a figyelmet, az energiát ne a nyelv kösse le, hanem azt a szaktárgyakra lehessen fordítani. A célnyelv pallérozásáról felsőbb évfolyamokban sem szabad lemondani, mert ez stagnáláshoz, nyelvi pongyolasághoz vezethet.

A kétnyelvű osztályokban célnyelvű oktatásra a legalkalmasabb: a fizika, a biológia, a földrajz és az egyetemes történelem. E tárgyak tanulását egyben a kétnyelvűség kritériumának is tartjuk, mert csak így lehetséges, hogy diákjaink széles bázison nyugvó, sokoldalú szókincsre tegyenek szert. Indokolt az említett tárgyak célnyelven tanulása azért is, mert továbbtanulás esetén a nyelvtudás jól hasznosítható. A felsorolt tárgyaknak, az így elsajátított ismereteknek köszönhetően diákjaink érettségi bizonyítványát Ausztriában is elismerik.

A szaktárgyak célnyelven történő oktatásánál nagyobb figyelmet kell fordítani a visszajelzésekre, a tanár-diák kapcsolatra, az együttműködésre. A diákok kezdetben igénylik a nagyobb segítséget, szívesen fogadják a vázlatírást és mindazokat a „mankókat”, melyek könnyítik a tananyag elsajátítását. A kezdeti időszakban kerüljük a célnyelven történő jegyzetelést, mert az több tanulónak gondot okozhat, és csak értelmetlen mondatok leírásához vezet. A terhelés, a munkatempó néhány hónap elteltével kialakítható. Kezdetben a tanulók hajlamosak arra, hogy a tankönyv szavaihoz ragaszkodjanak, mert nagyobb biztonságban érzik magukat, kisebb a nyelvi hibalehetőség stb. Vitára készítő kérdésekkel rövid referátumok kiadásával – amikor a tanulók kénytelenek egy hosszabb szöveget lerövidíteni, egyszerűsíteni, átdolgozni és úgy előadni – jelentősen javítható az elszakadás a tankönyv szó szerinti szövegétől. A szaktárgyak tanításánál rendkívül fontos az idegen nyelvi irodalom, szakkönyvek, lexikonok felhasználása, beépítése az óra menetébe. Ezáltal sokoldalúan fejlődnek diákjaink, az óra színesebbé és főleg tartalmasabbá válik. A célnyelvi tanulás intenzív elmélyülésre készíti a tanulókat.

A kezdetek után nincs különbség az anyanyelven vagy célnyelven történő tanulás között, az eredményességet illetően. (Bár ennek mérése nehéz, mivel a kontrollosztályok összetétele egészen más, mint a kétnyelvűeké. Annyi azonban megállapítható, hogy a kétnyelvű osztályban végzett tanulók a felvételi vizsgákon – amit sajnos magyarul kellett letenniük – semmivel sem értek el rosszabb eredményt, mint az anyanyelvi osztályok. Ugyanakkor, a célnyelven a tanulók valószínűleg még sikeresebben szerepeltek volna, a kétnyelvűség „többlete” ekkor jelentkezhetett volna.)

Az eredményesség véleményem szerint attól függ, hogy milyen sikeres a kiválasztás. A felvételinél nemcsak célnyelvi ismeretekre kell figyelni, hanem arra is, hogy milyen általános képességekkel rendelkezik a felvételiző, milyen az érdeklődése a többi tárgy iránt. ezt követően az eredményesség az oktatás színvonalától, a tárgyi feltételektől (pl. tankönyvek) függ.

Kéttannyelvű iskola a *célnyelv anyanyelvi tanárai* nélkül elképzelhetetlen. A célnyelv tanításánál van rájuk szükség, magyar anyanyelvű német nyelvtanárokkal nem helyettesíthetők. Az egyes szaktárgyak tanításánál ugyanakkor előnyös lenne a célnyelvet jól beszélő magyar szaktanárok alkalmazása (jobban ismerik a magyar követelményeket, a felvételirendszert, a tantárgy oktatása egy kézben lenne, kisebb lenne a fluktuáció stb.). Az átállás a külföldi tanároknak is gondot jelent, hazájukban általában csak anyanyelvű gyerekeket tanítottak, meg kell találniuk az optimális nyelvi és szaktárgyi szintet stb.

A külföldi német anyanyelvű tanárok biztosítják a „közvetlen” kapcsolatot a célnyelvvel, közvetítenek országuk és hazánk között ismereteket és módszereket. Így nemcsak a diákok, hanem a tantestületek is profitálhatnak a kapcsolatból.

A kétnyelvű osztályokba járó diákok általában értelmesebbek, de kritikusabbak mint a többiek, és ezért nehezen kezelhetők. A középiskolai évek alatt hozzászoktak a kis csoportok szabadabb légköréhez, a külföldi tanárok „lazább” óravezetéséhez, a gyakoribb véleménynyilvánításhoz, a vitához. A kétnyelvű osztályokban végzett tanulóktól elvárjuk, hogy magas célnyelvi és szaktárgyi ismeretekkel rendelkezzenek. Legyenek széles látókörű, határozott fellépésű, kreatív felnőttek.

Összevetve az eddigi képzési típusokkal, a hatéves kéttannyelvű osztályok bizonyulnak a tanulók és az iskola szempontjából is a leghatékonyabbnak.

JEGYZET

(1) Tóth Tiborné: *Új utak a kétnyelvű oktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 1991/11.*

(2) Vámos Ágnes: *A két nyelven tanító gimnáziumok magyarországi típusai. Pedagógiai Szemle, 1989/10.*

HANSÁGI KÁROLY

A nyelvtanár új szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban

A régi idők hagyományos tanárcentrikus módszereit világszerte, így hazánkban is, fokozatosan felváltják a kommunikatív nyelvoktatás különböző módszerei. A kommunikatív nyelvoktatás eredményességéhez igen fontos a jó tanulócsoport, melyben a diákoknak a tanulás, a tanárnak a tanítás nem nehéz, fáradságos munka, hanem örömteli élmény. A modern tanár számára a kihívás óriási, hiszen rajta múlik, hogy diákjaiból jó hangulatú, erős kohéziójú csoportot szervezzen. Tanulmányomban annak a felmérésnek az eredményét ismertetem, melynek során gyakorló nyelvtanárok mondták el tapasztalataikat a nyelvtanár új szerepéről a beszédcentrikus nyelvoktatásban.

A jó tanulócsoport fontossága

A csoportdinamika terén végzett kutatásai alapján *Dörnyei Zoltán* megállapította: „A csoportdinamikai elvek ismerete és tudatos alkalmazása elősegítheti olyan nagy kohéziójú organikus közösségek létrejöttét, melyben a tanulás jóval intenzívebben és fájdalommentesebben folyik.” (1) Egy ilyen csoport létrehozásában kétségkívül a tanáré a legnagyobb szerep, aki ezáltal új kihívással találja magát szemben, hiszen úgy kell „kézben tartania” csoportját, hogy az órán – a hagyományos tanítási módszerrel ellentétben – ne az övé legyen a domináns szerep, hanem a tanulókkal együtt alakítsa ki a tanulás legideálisabb feltételeit.

Természetesen akár tudatosan, akár ösztönösen, minden tanár erre törekszik, hiszen senki sem szeret lehangolt diákokkal, fásult légkörben dolgozni. De hogyan alakítsuk ki ezt az ideális, hatékonyan működő, organikus nyelvtanuló-csoportot? Bizonyára minden gyakorló nyelvtanár sok „receptet” tudna felsorolni.

Kutatásaimnak része ennek az új, szélesebb körű tanárszerepnek az elemzése. Interjúkat készítettem az ELTE Bölcsészettudományi Karának Angol Tanszékén és az Angol Tanárképző Központban olyan magyar és angol anyanyelvű angoltanárokkal, akik hosszú évek óta eredményesen oktatják a nyelvet.

Az interjúk során arra kerestem a választ, hogy mit tesznek ezek a tanárok egy jó tanulócsoport létrehozásáért. A következő kérdéseket tettem fel:

1. Melyek a jó tanulócsoport jellemzői?
2. Mik azok a legfontosabb tényezők, amelyeket egy nyelvtanárnak szem előtt kell tartania, hogy az órája jó és hatékony legyen?
3. Véleménye szerint mi az oka annak, hogy ugyanannak a tanárnak lehet csoportdinamikai szempontból jó, illetve rossz csoportja is?