

# Idegen nyelvi tantervek és a NAT

## A nyelvoktatás céljainak változásai a tantervek tükrében

A hazai közoktatás az élő idegen nyelvek esetében mindig is kettős beállítottságú volt: részben a köznapi életben használható *gyakorlati nyelvtudást* kívánta a tanulóknak biztosítani, másrészt meghatározott *értékrendszer közvetítése* is alapvető célkitűzése volt. Az 1930-as évek tanterve ezt a következőképpen fogalmazta meg:

- a) újabb német írók műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és ennek alapján tájékozottság a német szellemi élet ismeretében;
- b) gyakorlottság a német nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában.<sup>1</sup>

A sorrend mutatja, hogy ekkor még az akadémikusan meghatározott irodalmi értékek közvetítése élvezett prioritást, de ugyanakkor hangsúlyozta a gyakorlati nyelvtudás hasznosságát is.

Az 1978-as tantervi reform keretében készült tantervből azonban már eltűnt a klasszikus érték közvetítés igénye, ami egyrészt abból adódik, hogy a német nyelv az orosz mögött a második helyre szorult vissza, ami egyben rendkívül alacsony óraszámot jelentett, másrészt az értékfelfogás is megváltozott: a szocialista embertípus közlebről meg nem határozott nevelési célját említi a tanterv. Ez az értékrend nem igazán integrálódott a hazai oktatásba, így *a gyakorlatban hasznosítható minimális nyelvtudás* vált a nyelvoktatás alapvető céljává: „...nyújtson a tanulóknak alapszintű nyelvi ismereteket, fejlessze készségeiket; a második idegen nyelv kötelező szakaszának lezárása után ezt fejlessze a fakultatív órakeretben vagy önállóan átfogó alapszintű nyelvtudássá;...”<sup>2</sup>

Az persze itt nem derül ki, hogy mit takar az „alapszintű nyelvi ismeretek”, illetve az „átfogó alapszintű nyelvtudás”. A gyakorlati nyelvhasználat elsajátítását az úgynevezett kommunikatív-gyakorlati készségek fejlesztése révén kívánta a tanterv elérni, ezt tartotta a szaktanári munka legfontosabb feladatának. A célok indokaként a tanterv szerzője a következőket írta: „Tanulóinknak ... bőven van alkalmuk, hogy a német nyelvet a szóbeli kommunikáció eszközeként használják és gyakorolják.”<sup>3</sup> A nyelvet

---

Az itt közölt cikk a Szombathelyen 1998 áprilisában megrendezett VIII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásának folyóiratunk számára bővebben kifejtett változata. (A szerk.)

mint a kommunikáció eszközt írott és beszélt nyelv kategóriáira bontotta, ezen belül pedig a beszélt nyelv elsajátíttatásának fontosságát hangsúlyozta. „A tanterv több helyen utal a köznyelvre, s ezen azt a beszélt nyelvet érti, mely nem mutat fel lényeges tájnyelvi, rétegnyelvi, szaknyelvi vagy egyéni sajátosságokat.”<sup>4</sup> Ezt a köznyelvet azonban mégis a grammatikai normarendszert követő „tannyelv” beiktatása mellett kell szerinte közvetíteni. „Bár a ‚tannyelvet’ nagyon sokszor bírálják, főként azért, mert a köznyelv nyelvtani, lexikai, stilisztikai normáinak nem felel meg, vagy nem felel meg a szituációnak, sokszor akaratlan humor forrása, nyelvidaktikai megfontolásokból mégsem mondhatunk le róla.”<sup>5</sup>

A NAT szintén „a mindennapi életben használható gyakorlati nyelvtudás” elsajátítását várja el a tanulóktól. Hogy e mögött a kifejezés mögött *a kommunikatív kompetenciát* kell(ene) érteni és az mit is jelent, az csak egy másodlagos dokumentumból derül ki.<sup>6</sup> A NAT a kommunikatív kompetenciát mint az élő idegen nyelvek oktatásának alapvető célját sajnálatos módon nem említi meg.

*A kommunikatív kompetencia* mint a nyelvoktatás fő célja *a nyelvhasználat, azaz a beszédértés, beszéd, olvasás és írás során valósul meg*. A négy kommunikatív készség alkalmazásához a nyelvhasználónak rendelkeznie kell megfelelő mennyiségű szókinccsel és ismernie kell a nyelv struktúráját. A tantervek ezek szintjét, tartalmát követelményrendszerben írják le. Hogy ezeket miképp fogalmazzák meg, az egyben visszatükrözi a nyelvoktatásról vallott aktuális felfogást.

Medgyes Péter a nyelvoktatás alapvető kategóriáinak szembeállításával mutatta be, hogy a nyelvtanításról és nyelvtanulásról vallott felfogás, a nyelvtanra, a nyelv formális elemeire összpontosító, illetve a kommunikatív szemléletű, a nyelvhasználatra figyelő tanári magatartás között nemcsak elméletileg, de a gyakorlati oktatásban is megfigyelhető különbségek vannak.

## **A formális és a kommunikatív szemlélet kategóriái**

### **Grammatikai kategóriák**

nyelvtani kompetencia  
grammatikai helyesség  
nyelvtanhasználat  
grammatikai jelentés  
szignifikáció  
lokúció  
nyelvi formák  
mondat  
kohézió  
szöveg  
közlés

### **Kommunikatív kategóriák**

kommunikatív kompetencia  
szituatív helyesség  
nyelvhasználat  
szociokulturális jelentés  
érték  
illokúció  
beszédszándékok  
megnyilatkozás  
koherencia  
diskurzus  
interakció

(Medgyes, 1995: 38.)

A tanterv mint a nyelvoktatás alapvető dokumentuma és a hazai nyelvoktatás tükörképe tartalmazza a nyelvről és a nyelvoktatásról vallott a felfogásokat, függetlenül attól, hogy azt mennyire közvetlenül vagy közvetve fogalmazza meg. A következőkben azt szeretném megvizsgálni, hogy mi jellemzi általában az idegen nyelvi tanterveket és azokat a tanterveket, amelyek a NAT-ot közvetlenül megelőzték.

## Az idegen nyelvi tantervek típusai

Az idegen nyelvi tanterveket különböző szempontok szerint csoportosíthatjuk, aszerint, hogy milyen vezérelveket követünk. Ha azonban ezeket a különböző típusokba sorolt tanterveket egybevetjük, akkor számos közös vonást fedezhetünk fel a rendszerezésekben, csak az elnevezés eltérő. Az egyik nagy csoportosítás a nevelési célokat állítja középpontba és azt vizsgálja, hogy az oktatás során milyen értékrendszert kell közvetíteni, míg a másik tantárgyi típus rendező elve a tantárgyról, azaz az idegen nyelvről és annak szerepéről vallott alapvető felfogás.

## Értékrendszer-központú nyelvi tantervek

### 1) Klasszikus humanizmus

- \* intellektuális képességek fejlesztése (elitképzés)
- \* középpontban az oktatás tartalma

a nyelv strukturális elemzése

kultúrát közvetítő irodalmi szövegek

- \* tervezés felülről lefelé

- \* tanulás célja: a tanultak alkalmazása új kontextusban

### 2) Rekonstrukcionizmus

- \* a társadalom megváltoztatható a nevelés által (tömegképzés)

- \* középpontban a tanuló szükségletei: szituációk,  
funkciók,  
fogalmak,  
témák stb.

- \* tervezés szükségletelemzés alapján

- \* tanulás célja: képesség más nyelvközösség tagjaival való kommunikálásra

### 3) Progresszivizmus

- \* a tanuló személyiségének fejlesztése

- \* középpontban a tanuló és a tanulási folyamat (módszer) áll

- \* tervezés a tanulóval együtt történik

- \* tanulás célja maga a folyamat

(Tóth Pál: 1990, 28–29)

Az értékrendszer-központú tantervek aszerint csoportosíthatók, hogy milyen értékfelfogást közvetítenek. A klasszikus humanista tantervi felfogás az ún. klasszikus értékeket kívánja közvetíteni. Ezek legfőbb eleme az intellektuális képességek fejlesztése, ami a korábban létrehozott kulturális értékek ismeretében és tiszteletében jelenik meg,

és amihez elsősorban az elemzőkészséget kell fejleszteni. Az elemzés készségének fejlesztése mind a nyelvi struktúrák tudatos felismerésével, mind német nyelvű irodalmi művek beható tanulmányozásával érhető el. Ebben a rendszerben a tanterv készítői, illetve készítettői határozzák meg, melyek azok a kulturális értékek, amiket a tanulónak ismernie illik. Ezt a felfogást jól tükrözi az 1930-as évek tanterve. Az irodalmi értékek közvetítése szoros kapcsolatban áll a nyelv formaorientált tanításával. „A német nyelv éppen komplikáltsága, ragozási rendszereinek kiépítettsége miatt a görög és latin után legjobb alkalmat ad bizonyos logikai iskolázottság megszerzésére és leggyümölcsözőbb összehasonlításokra nyújt alkalmat anyanyelvünk és az indogermán nyelvek szerkezete között. ... Irodalma pedig olyan értékeket mutathat föl, amelyek legalábbis egy szintájra állítják a többi nagy nyugati népekével, viszont... a középeurópai lelki beállítottság miatt szellemben, gondolkodásban közelebb áll hozzánk, mint a többiek.”<sup>77</sup>

A tantervek egy másik lehetséges osztályozási kritériuma abból indul ki, hogy miképp fogalmazza meg a nyelvtudás fogalmát és miben látja a nyelvtanulás eredményességének biztosítását. A nyelvtudást lehet úgy is értelmezni, hogy az bizonyos szabályok és jelentések ismeretének kellő helyen való megfelelő alkalmazását jelenti, de úgy is, hogy az önálló nyelvhasználat képességét egy állandó folyamatban látja, ahol a tanár szerepe abban áll, hogy e tanulási folyamatokat elősegítse.

A Breen-féle paradigma két tantervcsoportot különböztet meg: a kimenetszabályozó és a folyamatközpontú tantervet. Ezek újból két csoportra oszthatók. A kimenet-szabályozó tantervek két altípusa a formális és a funkcionális tanterv. Az előbbi a nyelvi formák korrekt használatát helyezi a középpontba, ezért ebben az esetben tulajdonképpen a nyelvi kompetencia kialakítása történik, míg a második a beszélő kommunikációs szándékaira épül, így a szituatíven adekvát kommunikatív performancia fejlesztése a cél. A folyamatközpontú tanterveknek nincs hagyománya hazánkban, legalábbis ami a német nyelv oktatását illeti. Ezek elsősorban a tanuló egyéni képességeinek fejlesztését tűzik ki célul.

#### Breen-féle paradigma

KIMENETSZABÁLYOZÓ TANTERV	FOLYAMATKÖZPONTÚ TANTERV
a nyelvtudást a folyamat végén elérendő célokban definiálja: output-szabályozás	a nyelvtudás megszerzésének folyamatát tervezi
<b>1) Formális tanterv</b> (formal syllabus) cél: a nyelvi kód korrekt elsajátítása nyelvtudás=nyelvhasználat képessége (recepció → produkció) grammatikai kategóriák: a nyelv rendszerszerű, szabályokon alapuló természetű nyelvi kompetencia	<b>1) Feladat-tanterv</b> kommunikatív kompetencia kialakítása megfelelő feladatsorok megoldása révén a tanuló „belső tanterve” működik: differenciált oktatás változata: projektum-tanterv
<b>2) Funkcionális tanterv</b> (functional syllabus) nyelvtudás=beszédaktusok szituatíve adekvát használata kommunikatív kategóriák kommunikációs szándékok progressziója gyakoriság alapján kommunikatív performancia (teljesítőképeség)	<b>2) Folyamat-tanterv</b> a tanulócsoporthoz folyó munka terve tanterv=döntéselőkészítés

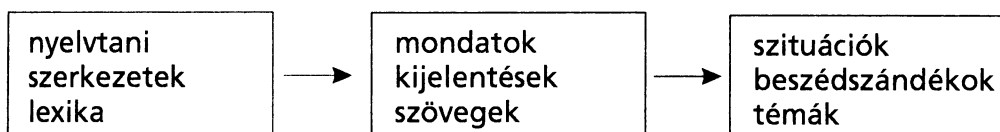
Edmondson és House a nyelvi tanterveket szintén két nagy csoportra osztja: A) nyelvészeti alapú tantervekre és B) tanulóközpontú tantervekre.

A nyelvészeti alapú tantervek újabb három csoportra bonthatók: formális tantervek, ahol a nyelvtani progresszió vezet el a kommunikációs szándékok megvalósításához; a funkcionális tanterv lineáris modellje, ahol a kommunikációs szándékoktól kiindulva jutunk el a nyelvi struktúrákhoz; végül a funkcionális tanterv párhuzamos modellje, ahol a kiindulópont tulajdonképpen bárhol lehet, akár a kommunikációs szándék, akár a situáció vagy a szerep, a téma; az adott helyzetben lehet eldönteni, hogy mi mire épül.

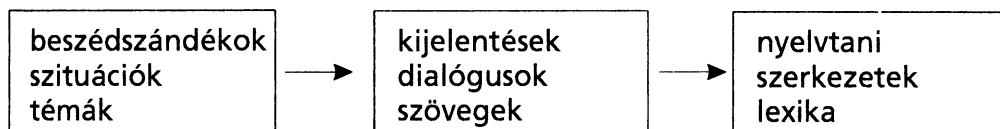
## Nyelvészeti alapú és tanulóközpontú tantervek

### A) NYELVÉSZETI ELMÉLETEN ALAPULÓ TANTERVEK

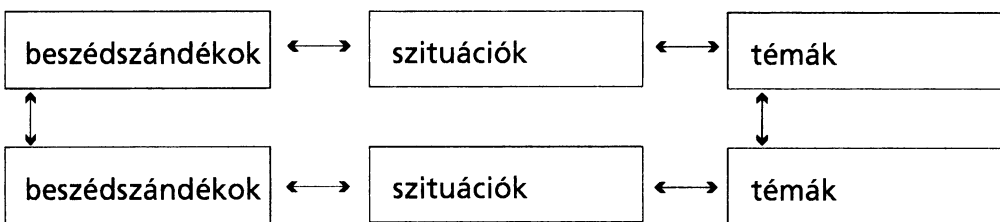
A.1. *Formális (grammatikai) tanterv*: a nyelvtani progresszióból kiindulva, mondatok és szövegeken vezet el az út a kommunikatív tanulási célokhoz:



A.2. *Funkcionális tanterv: a lineáris modell* a nyelvhasználó szükségleteiből indul ki a beszédszándékok, situációk, témák kapcsán, ezeket jeleníti meg szövegekben, majd eljut a szükséges nyelvtani szerkezetekhez:



A.3. *Funkcionális tanterv: a párhuzamos modell* esetében a tanítás programja szinte bárhol elindítható, ez együtt mozgatja a nyelvoktatás többi elemét:



(vö. Edmondson/House, 1993: 281-293)

A szerzők ezzel szembeállítják a tanulóközpontú nyelvi tanterveket, melyeknek egyik fajtája a feladatközpontú tanterv, tehát az oktatás középpontjában az áll, hogy a tanulót mire kell képessé tenni, míg a másik a folyamatközpontú tanterv, amelynek középpontjában a tanulási folyamat áll. Ez utóbbi fajta tanterv csak nagy pedagógiai, pszichológiai és pszicholingvisztikai felkészültséggel valósítható meg, amire a tanárképzés során nem készítenek fel.

## B) TANULÓKÖZPONTÚ TANTERVEK

B.1. *Feladatközpontú*: mit kell a tanulónak tennie, cselekednie az idegen nyelvvel?

B.2. *Folyamatközpontú*: hogyan zajlik le a leghatékonyabban a tanulási folyamat?

(vö. Edmondson/House, 1993: 281-293)

A tantervek osztályozása az egyszerű kategorizáláson túl nemcsak az egész iskolarendszer nyelvpolitikai felfogását tükrözi, hanem megmutatja azt a hatást, amit a tantervek a tanítás folyamatára gyakorolhatnak. Attól függően, hogy mit állít a tanterv az oktatás középpontjába, változik a progresszió jellege, a felhasznált nyelvi szöveganyag, a gyakorlatok fajtái és a hibáról, illetve hibajavításról alkotott felfogás.<sup>8</sup> A legjellemzőbb eltéréseket Uwe Multhaup a következőképpen foglalta össze:

### Különböző típusú idegen nyelvi tantervek összehasonlítása

<i>Formális tanterv</i>	<i>Formális-szituatív tanterv</i>	<i>Funkcionális-fogalmi tanterv</i>	<i>Projektanterv</i>
középpontban a korrekt nyelvi formák	középpontban az ún. mindennapi szituációk és azok a nyelvi formák, amik ezekben szükségesek	középpontban a beszéd-szándékok és az azokhoz szükséges nyelvi formák	középpontban a feladatok, a cselekvés és átélés
strukturális-formai ciklikus progresszió, ami az egyszerűtől a komplex nyelvi formákhoz vezet	a strukturális progressziót kiegészíti egy, a mindennapi szituációkhoz és témákhoz igazodó tananyagkiválasztás	a progressziót a lehetséges, illetve várhatóan szükséges beszéd-szándékok és az azokhoz szükséges nyelvi formák szabják meg	a progresszió a kiválasztott témák és feladatok függvénye
a nyelvi tananyagot leegyszerűsíti formai kategóriákra	a szituáció kontextusának megfelelő dialógusok	autentikus szövegek használata és a tanuló „valódi” nyelvi reakciói	feladatra irányuló nyelvi cselekvés, valódi kommunikáció
a gyakorlatok a korrekt nyelvi formákra irányulnak, sokszor elszigetelt és nem összefüggő mondatokban	korrekt nyelvi formák gyakorlása imitáció és szerepjátékok segítségével	tartalomra és formára egyaránt vonatkozó gyakorlatok kombinációja; szerepjátékok és szituációk	közlési szándékok megtalálása és kipróbálása
a hibát a formai korrektség elleni vétségnek tekintik, amit azonnal javítani kell	minden hibát azonnal javítani kell	a grammatikai helyesség elleni vétségek kevésbé fontosak, mint a kommunikatíván sikeres közlés	a grammatikai helyesség alárendelt szerepet játszik

(Multhaup, 1995: 49)

## A NAT „Élő idegen nyelv” műveltségi terület céljai, tartalmi és követelményei

A Nemzeti Alaptanterv a magyar közoktatásnak az 1993. évi LXXIX. törvény, valamint annak 1995-ben módosított alapdokumentuma. Ez a dokumentum a 12 évfolyamos közoktatáson belül a kötelezően előírt tíz évfolyam oktató-nevelő programját kívánja szabályozni. A NAT a német szakirodalom szerint leginkább curriculumnak nevezhető.<sup>9</sup> A curriculum ugyanis eszerint az értelmezés szerint egy olyan, a tanítás és tanulás

folyamatát nagy vonalakban meghatározó oktatási program, amely az egész iskolai oktatás folyamatát írja le a kiindulási ponttól a célok eléréséig; képzési céljai társadalmi konszenzuson (!), döntései pedig nyilvánosan megvitatott és elfogadott kritériumokon nyugszanak.

A NAT leszögezi, hogy a benne foglaltak általában az élő idegen nyelvek tanítására vonatkoznak. A helyi tantervek feladata lesz ezeket az általános elveket a konkrét idegen nyelvre vonatkoztatni. Ez sok szabadságot ad a nyelvtanárnak, egyben azonban olyan felkészültséget is feltételez, ami a mai hazai közoktatásban aligha van jelen.

A NAT szerkezetéből megállapítható, hogy *e műveltségi terület tanterve alapvetően kimenetszabályozású funkcionális/fogalmi kritériumok alapján készült*. Mintaképp az olyan – az Europa Tanács által készített – külföldi tantervi, illetve nyelvoktatási dokumentumok állhattak, mint a Kontaktschwelle DaF, amely a nyelvoktatás tartalmait ehhez hasonló – bár némely ponton (pl. a nyelvten vonatkozásában) eltérő – felfogásban fogalmazta meg.

A NAT programjában egyszerre próbál megfelelni az európai elvárásoknak és a hazai oktatási hagyományoknak, ebből a kettősségből egy felemás és sokszor önmagának ellentmondó alapidokumentum született. Az ellentmondások különösen az Élő idegen nyelv műveltségi területre vonatkozóan szembeötlőek.

## **A NAT „Élő idegen nyelv” műveltségi terület kritikája**

Az első jelentős problémát mindjárt az okozza, hogy mikorra teszi az első idegen nyelv bevezetését az iskolai oktatásban. Látszólagos szabadságot biztosítva az iskoláknak a NAT *csak a kezdés lehető legkésőbbi időpontját jelöli meg* az ötödik évfolyamban. Az iskolai működés szabályzórendszeréből adódóan azonban, mivel a NAT a korábbi évfolyamokra nem biztosít órakeretet, ezzel visszaveti az eddig elért eredményeket és megszünteti a korai nyelvtanulást. A nyelvtanulás viszonylag korai kezdésének fontosságát a szakirodalom mára egyértelműen igazolta, de mivel nincs erre órakeret, az iskolák sorra lemondanak erről a lehetőségről.

A másik ellentmondásos dolog az, hogy a későbbiekben a NAT *kizárólag egy idegen nyelv oktatására biztosít (nagyon alacsony) óraszámot*. Ezzel is több kárt okoz, mint használ. Az egyik nagy baj az, hogy a második idegen nyelv – legyen az a latin, vagy egy másik élő idegen nyelv – oktatására egyáltalán nem gondol, meg sem említi, így annak órakerete sincs, tehát más iskolai tantárgyak kárára lehet csak az óraszámot kigazdálkodni. De az egy élő idegen nyelv esetében is nagyon kétséges a hat évre kis (átlagosan 2,5 óra/hét) óraszámban elnyújtott nyelvtanulás eredményessége, és az utolsó két évben az érettségire nem nagyon lehet az addig fölgyülemlett hiányokat rendbe tenni. Hazánkban „... mintegy művi úton folyik az idegennyelv-használók produkálása. Nyilvánvaló, hogy ez alig-alig lehetséges a kötelező (ingyenes) állami iskolázás kereteiben az átlagos iskolákban szokásos minimális (heti 2-3 órás) órásmokkal.”<sup>10</sup> Ezzel a kis órakerettel nem lehet azt sem biztosítani, hogy a tanulók az egyszer korábban már megkezdett nyelvtanulásukat iskolatípusváltáskor tovább folytathassák. Többnyire előlről kezdik az egészet vagy egy másik nyelvnek rugaszkodnak neki. Pedig „meg kellene keresni annak a módját, hogy az egyszer megszerzett nyelvtudás hogyan lehet a tanuló számára az iskolai előrehaladásban is előny.”<sup>11</sup>

Az általános fejlesztési követelmények inkább az elérendő célokat fogalmazzák meg globálisan. Ezek átfogják az oktatás hármasszámát:

- a) *pragmatikus célok*: célnyelvi készségek kialakítása és fejlesztése,  
 b) *kognitív célok*: ismeretek az adott idegen nyelvről és a célország(ok) kultúrájáról,  
 c) *emocionális célok*: személyiségfejlesztés, nyitottság, tolerancia.

Azonban az így megfogalmazottakat aligha lehet követelményként megkívánni a tanulóktól.

A követelmények alapján két részre bonthatók: a) tananyag, valamint b) a fejlesztési követelmények.

A NAT folyamatosan írja le az egyes fejlesztési követelményeket, mondván, ezt nem lehet táblázatos formában ábrázolni. Ezzel sajnos az uralkodó lineáris gondolatmenetet erősíti és nem ad kellő áttekintést arról, hogy az egyes készségek és nyelvi ismeretek milyen fejlődési utat tesznek meg. Ilyen módon a tömören leírt érettségi követelményrendszer ijedséget okozhat a gyakorló nyelvtanárok körében. Pedig ha van kellő áttekintésük az egyes fejlesztési követelményekről, akkor az érettségi elvárásai nem lehetnek irreálisak – feltéve, hogy az oktatás feltételei ehhez adottak (óra-szám!).

## A tananyag

A *beszédszándékok* felsorolása helyes és alapján véve reális, bár többnyire információ-, illetve adatközpontú, kisebb súllyal szerepel az érzelmi oldal, jóllehet ez sokszor erősebb közlési szándékként nyilvánul meg a fiataloknál. Az ifjúsági nyelvi szintet azonban még csak meg sem említi. Így nem valószínű, hogy a helyi tantervet készítő tanárnak ez eszébe fog jutni.

A *fogalomkörök* már önmagában problémát okoznak a legtöbb német szakos nyelvtanárnak: nem tudnak vele mit kezdeni. Német megfelelője, a „Verständigungsbereich” is csak a *Deutsch aktiv Neu* című tananyag elterjedésével vált ismertté. Pedig csak annyi történt, hogy a nyelvészeti felosztás helyett pragmatikus kategóriákat vezettek be: a tananyag meg akarja mutatni, mely funkciókat milyen nyelvtani szerkezetekkel lehet kifejezni. Ezen a téren is nagyon hasznos lett volna nyelvenként legalább ajánlásokat kidolgozni, hogy a helyi tantervek ne újból a rendszerező német nyelvtant írják le tantervként (mint ahogy erre az utóbbi időben volt már példa). A német nyelvtan fogalomkörök szerinti leírása azért is szükséges lenne, hogy jobban ki lehessen mutatni, melyek azok a nyelvtani szerkezetek, amelyeket csak érteni kell, és melyeket kell használni tudni.

Jogos kritika elsősorban a *témákat* illetheti. Ez főleg abból adódik, hogy a mintául szolgáló Európa Tanács-i dokumentumok a felnőtt nyelvhasználó igényeiből indulnak ki és nem veszik figyelembe a nyelvtanulók korosztályi sajátosságait. Ez különösen szembeötlő az érettségi általános követelményeinél, ahol a felnőtt munkavállaló, illetve magánemberként az utazó, a turista kommunikációs szándékait várják el. Ezek azonban az érettségiző fiatal élettapasztalatából többnyire hiányoznak (pl. munkavállalás). Az *országismeret* területén az érettségi általános követelményeiben leírt elvárások pedig valószínűleg azért nem harmonizálnak a NAT témaköreivel, mert ez utóbbiban csak globálisan jelenik meg, a témaköröknél alig.

A NAT az iskolai oktatás egészére érvényes közös követelményeket az élő idegen nyelvek esetében a részletes követelményeken belül a témaköröknél tünteti föl. A kis szimbólumok mutatják, melyik témakörnél lehet e közös témákat érvényre juttatni (pl. hon- és népismeret, kapcsolódás Európához, környezeti nevelés stb.) Fölöttébb meg-



döböntő azonban, hogy sehol sem szerepel az élő idegen nyelv keretében a „tanulás” és – ami még furcsább – a „kommunikációs kultúra”,<sup>12</sup> illetve ez utóbbi jelet csupán a 10. évfolyam „tananyag” fejezetcíme előtt szerepeltetik.<sup>13</sup>

## **Fejlesztési követelmények**

### **Beszédértés**

A beszédértés számszerűen legtöbb követelményét a 6. évfolyam tartalmazza, a többi NAT-szintre ez csökkenő tendenciát mutat. Ez azt a benyomást keltheti, hogy a felsőbb évfolyamokon ezt a készséget már kevésbé kell fejleszteni. Feltűnő még, hogy a tanterv a követelményekben az egyszerű közlések megértését hangsúlyozza, ez ugyanis több pontban is előfordul (6. évf. 1, 2, 4; 8. évf. 1). Az viszont egyszer sem szerepel, hogy milyen szövegtípusokat kellene a tanulónak hallás után megérteni. Ugyanúgy hiányzik az is, hogy a szövegek autentikusak legyenek-e. Bár utal a követelmény arra, hogy a tanuló legyen képes a szövegösszefüggésből egyes részleteket felismerni, de nem tematizálja az értési technikák fejlesztését; pedig épp a globális és szelektív értésre való felkészítés lenne különösen fontos. Mivel azonban az eddigi követelményrendszerből – így a jelenlegi érettségiből is – hiányzik a hallás utáni értés feladata, e készség fejlesztésére eddig kevesebb gondot fordítottak. Számos iskolában hiányoznak még mindig az ehhez szükséges eszközök. Az alpműveltségi vizsga előkészületei során végzett felmérésből kiderül, hogy „... országosan a beszédértés külön mérésének objektív akadályja, hogy a megkérdezettek 39%-a szerint iskoláinkban a hallás utáni szövegértést mérő teszt megvalósításának technikai és akusztikus körülményei nem biztosítottak.”<sup>14</sup>

### **Beszédképesség**

A beszédképesség fejlesztési követelményei a leghosszabbak a NAT-ban. Talán ezzel is hangsúlyozni kívánták a beszédképesség fontosságát. Ha azonban alaposabban szemügyre vesszük a leírt követelményeket, úgy kiderül, hogy sokszor majdnem ugyanazt írják le (pl. 6. évf. 3., 4. és 5. pont). A hosszú lista komoly elvárásokat sejtet, de a 10. évf. végén megjelenő minimális követelmény romba dönti ezeket: elég, ha a tanuló úgy-ahogy meg tudja magát értetni, mindezt hat éven át tartó tanulás után.<sup>15</sup> Ha figyelembe vesszük, hogy ráadásul az alpműveltségi vizsgán az elégséges osztályzat-hoz mindössze a minimális követelmény 70%-át kell teljesíteni (!),<sup>16</sup> akkor a hosszan leírt követelménysor nem sokat ér.

### **Olvasásértés**

Az olvasott szöveg értése esetében a NAT-szintek leírása szerény, annál terjedelmesebb az általános érettségi követelménye. A NAT az olvasás technikáját is ebbe a kategóriába veszi: az írott szöveg hangos felolvasása helyes kiejtéssel az idegen nyelvi fonéma- és grafémarendszer összekapcsolását gyakorolja és fejleszti, de az nem egyenlő a szövegértéssel. A „néma olvasás készsége” anakronisztikus elnevezés. Az olvasó – akár anyanyelvi akár idegen nyelvű szöveget olvas – saját maga számára többnyire nem olvas hangosan, belső hallása, szövegfeldolgozási technikái ezt nem teszik szükségessé.

Hasonlóan, mint a a hallott szöveg értésénél, itt sem jelenik meg explicit módon az egyes olvasási stratégiák követelménye, csupán utalást találunk a szelektív értés technikájára. Négy év nyelvtanulás végén, a 8. évfolyam követelményeinél jelenik csak

meg az autentikus szövegekkel való ismerkedés követelménye. Ez negatívan befolyásolhatja mind a tanítást mind a tankönyvírókat, pedig fontos lenne, hogy a tanulók minél korábban találkozzanak nyelvi és életkori szintjüknek megfelelő autentikus szövegekkel. A követelményben nem található utalás arra, hogy a tanuló milyen szövegfajták feldolgozására legyen képes. Csupán a 10. évfolyamban említ néhány irodalmi műfajt („könnyebb vers, novella”). Arról azonban sehol sem szól a NAT, hogy az irodalmi szövegek milyen szerepet játszhatnak a tanulók nyelvi fejlődésében. A legutolsó követelmény, miszerint „kívánatos, hogy minél több tanulóban ébredjen fel az idegen nyelven való olvasás igénye”,<sup>17</sup> nem mérhető, nem értékelhető, így csak egy szép cél marad. Ezt a készséget az oktatásban tudatosabban kellene fejleszteni, hiszen „mint ismeretes, a hatvanas években az IEA keretében történt felmérésben a magyarok elég rosszul szerepeltek. Elsősorban az idegen nyelv megértésében akadtak problémák.”<sup>18</sup>

### *Íráskészség*

Ez a fejezet teljesen összekeveri az írás technikájának elsajátítását, az írást mint a többi nyelvi készség és kompetencia fejlesztésének eszközét és az írást mint célkészséget, amikor a tanuló írott szöveget alkot. Segítség lett volna a tanárok számára, ha nemcsak szintenként, hanem funkcióként is tagolja az elvárásokat:

- a) mit kell tudni az adott szinten az írás mint *technika*,
- b) az írás mint a többi nyelvi kifejező elem megtanulását segítő *eszköz*, valamint
- c) az írás mint *önálló készség* terén.

Ez utóbbinál meg kell nevezni, hogy a tanuló milyen szövegfajtákat tudjon létrehozni. Az írott szövegfajták közül csak keveset és nagyon szokványost nevez meg: fogalmazás, levél és önéletrajz. Az persze kérdés, miért várják el egy tanulótól a 10. évfolyamon, hogy állásvállalás ügyében levelet tudjon írni idegen nyelven, ha a beszéd-készség terén elegendő, ha épp csak megértetni képes magát.

Alapvető tévedésnek tartom, hogy a 10. évfolyam végén a tanulónak szakmai jellegű szövegeket kelljen fordítania, még akkor is, ha szakközépiskoláról van szó. Ugyanígy nem tartom az íráskészség részének a „nyelvtani ismeretek pontosítására szolgáló mondatmodellek” célnyelvre történő fordítását.<sup>19</sup> Ha nem állhat a tanár személyes döntési szabadságában, hogy csinál-e ilyeneket, hanem ezt NAT-szinten kötelezően előírják, akkor ezt nem lett volna szabad ide tenni, hiszen a cél – mint ahogy ez benne áll – a nyelvtan gyakorlása.

### *Szókincs*

Szókincs tekintetében az elvárás meglehetősen reális, ha alapszintű nyelvtudást akarunk elérni a 10. évfolyam végére. Mindazonáltal még mindig uralkodó az a nézet, hogy a tanuló nagyobb aktív szókincssel rendelkezzen, mint passzívvál. Ez valószínűleg a követelményektől függetlenül nem így van, hiszen a tanulók eleve sok olyan lexikai ismeretet hoznak magukkal – többnyire nem tudatosan –, ami beépül(het) a tanulási folyamatba. Ha több globális és szelektív értési feladatot adunk, ha többször eltekintünk a totális értéstől, ha szemantizálási technikákat adunk a tanulónak, lényegesen nagyobb lehetne a passzív szókincs aránya.

### *Egyéb fejlesztési követelmények*

Ebben a részben kellene kifejteni, hogy a nyelvtani szerkezetek terén mit kell a tanulónak kötelező jelleggel elsajátítania. Mivel azonban ez már nyelvspecifikus meghatározásokat kíván, a NAT nem ad kellő eligazítást, és a tanári szabadság (tudásszint, képzettség, igényesség stb.) körébe utalja, hogy tulajdonképpen mi legyen a követelmény. Ugyanez vonatkozik az országismeretre.

A követelmény megfogalmazásában külön problémát jelent, hogy deklarálja, a tanuló „tanári segítséggel ismerkedjen meg hasonlóság alapján a tananyagban előforduló nyelvtani szerkezetekkel”.<sup>20</sup> Ez nem segíti elő, hogy a tanárok széles körben elterjedten alkalmazzák az úgynevezett „felfedező nyelvtanulást” (entdeckendes Grammatiklernen), tehát a tanulók saját maguk jöjjenek rá a szabályszerűségekre.

A tizedik évfolyam követelményeinek leírása különösen problémás,<sup>21</sup> mivel megkülönbözteti a „gyenge” és „nem gyenge” tanulókat,<sup>22</sup> ami eleve ellentmond az egységes követelményrendszer elvárásainak. Azok a tanulók, akik „nem gyengék”, „szilárdítsák meg és mélyítsék el nyelvtani ismereteiket”, a gyengébbek számára azonban lehetnek olyan nyelvtani szerkezetek, amelyek csak a megértés szintjén számítanak követelménynek. Az anyanyelv és célnyelv közötti kontrasztivitás követelményszintű elvárása pedig – ha közvetlen is – tovább erősíti a fordított típusú nyelvtanítást.

Az országismeret egyetlen mondat erejéig fordul elő: „Ismerje meg a célnyelvi kultúra legalapvetőbb viselkedési szabályait.” Remélhetőleg ezt a tanulók folyamatosan ismerhetik meg, nem csupán a tanulási folyamat vége felé.

### *A tanári szabadság és a NAT*

A NAT sok szabadságot biztosít elméletileg a tanárnak, de az mégis kénytelen gúzsba kötve táncolni. A kommunikatív kompetencia kialakításával elő akarja segíteni, hogy hazánkban egyre többen tudjanak valóban legalább egy idegen nyelvet használni, de ehhez nem garantálja még a minimálisan szükséges feltételeket sem. Ha a NAT-hoz készült útmutatókat nem tanulmányozza át a NAT-ot alkalmazó tanár, akkor az általános megfogalmazások, hiányzó értelmezések miatt sok módszertani innovációs lehetőség vész el. A nyelvoktatás hatékonyságának emelése ott kezdődik, hogy biztosítani kell mindazokat a szakmai és anyagi feltételeket, amelyek ezt lehetővé teszik.

„A tanári szabadság nálunk lényegében a módszertani szabadsággal azonos. Ha a tantervi követelmények részletezettebbek, ez jelentősen növelheti a pedagógusok tudatosságát és szabadságát. A tanulók jogainak a szélesítése is egyik eszköze a tanári szabadság növelésének és erősítésének. Nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusoknak nagyobb szakmai szabadsága legyen, de ennek érdekében szakmai, pedagógiai, metodikai segítséget kell adni a számukra. A szakmai szabadság nagyfokú fegyelmet kíván. A pedagógusképzés nem készít fel arra, hogy a nevelők élni tudjanak a szabadságukkal.”<sup>23</sup>

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> *Magyar Pedagógiai Lexikon*, 1936. II. köt. 354.  
<sup>2</sup> Kéri, 1978:217.  
<sup>3</sup> Kéri, 1980:14.  
<sup>4</sup> Kéri, 1980:15.  
<sup>5</sup> Kéri, 1980:17.  
<sup>6</sup> Horváth–Jilly–Szálkáné, 1997:13.  
<sup>7</sup> *Magyar Pedagógiai Lexikon*, 1936. II. köt. 354.  
<sup>8</sup> Vö. Petneki, 1996:100–101.  
<sup>9</sup> Vö. Pelz, 1977:14–15.  
<sup>10</sup> Szépe, 1997:10.  
<sup>11</sup> Szépe, 1997:16  
<sup>12</sup> Vö. NAT Élő idegen nyelv, 1995:11.  
<sup>13</sup> NAT, 1995:66., illetve NAT Élő idegen nyelv, 1995:24.  
<sup>14</sup> Nikolov, 1997: 45.  
<sup>15</sup> „Minimális követelmény, hogy a leggyakoribb beszédhelyzetekben tudja, ha hibásan is, megértetni magát.” NAT, 1995: 68.  
<sup>16</sup> vö. Nagy: 1997:8.  
<sup>17</sup> NAT, 1995:68.  
<sup>18</sup> Szépe, 1997:16–17.  
<sup>19</sup> NAT, 1995:66.  
<sup>20</sup> vö. NAT, 1995:61.  
<sup>21</sup> vö. NAT, 1995:68.  
<sup>22</sup> NAT, 1995:68.  
<sup>23</sup> Ballér, in: Csapó, 1989:82.

## IRODALOM

- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1981). *Kontaktschwelle DaF*. Berlin-München: Langenscheidt
- Ballér Endre (1989). Tantervemélet és iskola. Egy elmélet változásai. In: Csapó Benő (szerk.): *Didaktikai szöveggyűjtemény I. Magyar szerzők írásai, 1977-1987*. JATE Kiadó Szeged, pp. 73–84.
- Ballér Endre (1996). *Tantervemlételek Magyarországon a XIX–XX. században*. (=A tantervemélet forrásai. 17.) Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1985). *Lernziele, Modelltest, Wortliste, Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen*. Deutscher Volkshochschulverband e.V. és Goethe-Institut, 3. átdolgozott kiadás
- Edmondson, Willis/House, Juliana (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke
- Horváth Antal/Jilly Viktor/Szálkáné Gyapay Márta (1996). *Élő idegen nyelv*. (=NAT-TAN. Tájékoztatók a NAT műveltségi területeiről. Szerk. Szabenyi Péter.) Budapest: Korona
- Kéri Henrik (1980). *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Német nyelv I.–IV. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Kéri Henrik (1981). *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Német nyelv. Fakultatív tanterv*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Medgyes Péter (1995). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Kiadó

- Multhaup, Uwe (1995). *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Max Hueber
- Nagy József (1997). Az alpműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei – Szakmai javaslatok az alpműveltségi vizsgaszabályzat elkészítéséhez. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 1997/5. sz., pp. 4–16.
- Nemzeti Alapterv* (1995). Budapest: Korona Kiadó
- Nikolov Marianne (1997). Vélemények az idegen nyelv alpműveltségi vizsga általános követelményeiről. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLVII. évf. 1997/5. sz., pp. 43–46.
- Pelz, Manfred (1977). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Petneki Katalin (1996). A nyelvkönyvválasztás néhány aktuális kérdése egy felmérés tükrében. In: *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 1. szám, pp. 95–104.
- Szépe György (1997). Modernizálási törekvések a legújabbkori magyarországi idegen nyelv-oktatásban. In: Deák Péterné és Máté Györgyi (szerk.): *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Pécs, pp. 7–24.
- Tóth Pál (1990). A kommunikatív kompetencia pedagógiai célú alkalmazott nyelvészeti modellje. (Egyetemi doktori értekezés kézirata) Pécs
- Zalán-Szablyár Anna (1993). Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht in Ungarn nach der Wende. „Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa”. Wien
- Zsolnai József (1986). *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Budapest: Tankönyvkiadó