

Ezt figyelembe véve tudatosabbá válhat az érzékszervek és sok lelki tulajdonosság (a figyelem terjedelme, megbízhatósága, a reagálás gyorsasága, a térben és a tömegben való elhelyezkedés stb.) fejlesztése.

- A technikai-taktikai előkészítés során nagyon lényeges, hogy oktatáskor az alaphelyzetben történő gyakorlás és a mozgások helyes beidegződése után már játékszerű, mérkőzésszerű helyzetekben gyakoroltassunk. Ennek a megalapozásnak pedig az a jelentősége, hogy a gyakorlatok tempója, ritmusa közel áll a valódi játékhoz, és a technika és a taktika párhuzamosan fejlődik.
- Azonos vagy hasonló technikai és taktikai feladatok megoldásával megszilárdulnak a koordinációs folyamatok.

A sportjátékok megalapozásának szükségességével kapcsolatos hasznos tapasztalataink:

1. a testnevelési órával összefüggő szervezés hatékonyságának fontosságát hangsúlyozzuk;
2. az óra struktúráján változtatni kell;
3. a feladatok megoldását csak az óra merevségének feloldásával lehet megvalósítani.

Logikusnak tűnik, hogy a megalapozásban részt vett tanulókra sokkal könnyebb építeni az 5. osztályban a labdajátékok tantervben szereplő mozgásanyagát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dr. Nádori László*: Testnevelés és Sporttudomány. 1980. 1. Időszzerű edzésmódszertani kérdések.
Szabó János: Így tanítsuk a serdülőkorú kosarásokat.
Jackie Mersenacht: Jeux sportifs collectifs.
Prof. Robert Langlois: Initiation aux sports collectifs.
E. V. Haet: Sportno metad kato faktor za povisavanye efektiivoosztya na obucsenyneto pri mal-kutye ucenyici.
Dr. Császári Sándor: Játék — Sportjáték.
H. Wallon: Kinestrésie et image visulle du corpes propre.

DR. SZÉKELY GÁBOR
Nyiregyháza

Motiváció, tevékenység, perspektíva — nyelvoktatás

1. Alapfogalmak, definíciók, célkitűzés

Közismert tény, hogy a tanulás eredményessége vagy eredménytelensége főként a tanulásra ösztönző motívumoktól, a tanulás során kifejtett tevékenységtől és a tanulás következményeként a tanuló előtt megnyíló perspektívától, azaz az egyén számára a befektetett munka eredményeként a társadalom által esetlegesen biztosított, szélesebb értelemben vett előnyöktől függ. Az is aligha vitatható, hogy az említett tényezők nagymértékben befolyásolják, szinte meghatározzák az oktató, a tanító személy munka-

végzésének színvonalát, hatékonyságát is, bár az ő esetében nem elhanyagolható szerepet játszik a már korábban megszerzett tudásszint, szakmai felkészültségének mértéke is.

A motívum a tevékenység potenciális ösztönzője, „a különböző viselkedésformák beindítására és fenntartására irányuló energia”, [1] és mint ilyen a kutatás tárgyát képezheti az orvostudományban éppúgy, mint a napjainkban egyre gyorsabb fejlődésnek induló vezetés- (szervezés-) tudományban is. Az orvostudomány a motívumok kialakulásának fiziológiai alapját vizsgálja, [2] a szervezéstudomány pedig a munkalélektan oldaláról a tevékenység ösztönzőinek lényegét. [3] A tanulás lélektanának felfogása ezt a kérdést illetően természetesen igen közel áll a munkalélektan megközelítési módjához, mivel a tanulás és a munkavégzés összehasonlításakor is köztudottan sok azonos tényező mutatható ki.

A lélektan a motívummal együtt a motiváció és a motiváltság fogalmát is meghatározza. A motiváció a viselkedés kiinduló pontja, olyan belső feszültség, amely arra indítja az egyént, hogy szükséglete érdekében cselekedjék, a motiváltság pedig egy meghatározott irányban működő hajtóerő fellépése. Külső és belső motivációról beszélhetünk. A tanulással kapcsolatban a szakirodalom külső motivációként leggyakrabban talán (és mindig pejoratív felhanggal!) a félelmet említi. [4] J. Bruner elsőnek nevezi az olyan motívumot, „amely az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól független”. [5] A belső motívumok közül a kíváncsiság és a kompetencia (alkalmasság, képesség) a legfontosabb. [6]

A motívumnak „mint egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés”-nek a tartalma olyan kérdésekkel határolható körül, mint „mit akar a személyiség?, mi a vonzó számára?, mire törekszik?” [7] Ez utóbbi kérdés, de a motivációnak korábban adott meghatározása is, már utal arra, hogy egyrészt a motívum, motiváció, motiváltság, másrészt a perspektíva között összefüggés figyelhető meg. A motiváció, mely egy kicsit oknak, az egyénben felhalmozódott tapasztalatok összegződésének, a múltnak is tekinthető, szinte észrevétlenül olvad egybe a jövőt jelentő, céljellegű perspektívával, és ez utóbbi nemegyszer — különösen a felnőttek, vagy a felnőtt korhoz közel álló fiatalok körében — a legfontosabb hajtóerővé, motívummá is válhat.

A személyiség tevékenységének motívumai (és ezzel együtt maga a személyiség is!) a tevékenység következtében, annak folyamatában fejlődnek. Kialakul a tudatosult motívum, amelynek komponensei: az ismeret, az érzelmi viszony és a törekvés. [8] A fejlődés eredményeként végül már az egyén irányultságáról beszélhetünk. „Az irányultság állapot szinten a beállítódásban jelenik meg. A beállítódás attitűd olyan aktuális személyiségállapotban megnyilvánuló irányultság, amely valamilyen viselkedési vonalra való beállítódást, értékelő magatartást, szelektív viszonyt fejez ki.” [9]

Tevékenységen itt az oktatást értjük, úgy, ahogyan azt a Pedagógiai lexikon meghatározza: „Pedagógiai értelemben komplex fogalom, mely magában foglalja mind a tanítást, mind a tanítás által irányított tanulást. Az oktatás tehát a tanítási-tanulási tevékenység egysége.” [10] Ennek megfelelően tehát a nyelvoktatásnak mint tevékenységnek is két összetevője van. Az egyik oldal (a tökéletesen autodidakta eljárástól most eltekintünk) a tanár (a tanító személy, a nevelő) által kifejtett munkavégzés, „a tanulók tanulásának irányítása, a tanítás tevékenysége”, [11] a másik a tanuló által végzett munka, tehát maga az elsajátítás, a tanulás folyamata, amelyet a nevelő tudatosan megtervez és irányít. [12] Ez utóbbi tényről azért hangsúlyozzuk, mert határozottan el kell különítenünk a nyelvtanulás spontán folyamatát (pl. az anyanyelv tanulása, a két- vagy többnyelvű környezetben folyó nyelvtanulás) a tudatosan irányított és szervezett körülmények között folyó, anyanyelvi környezetben tör-

ténő idegennyelv-tanulástól. A tanulás szélesebb értelemben véve „minden változás, ami az egyénben megy végbe a külső tapasztalás révén”, [13] tartalmába tehát beletartozik az indirekt tanulás is, amely szándék nélkül is történhet. Ebben az esetben, mint Rubinstein megállapítja, az ember szinte „akarata ellenére” is tanul valamit. [14] Itt viszont a tanuló tevékenységén olyan teljesítményt, viselkedést vagy tudásbeli változást értünk, amely (céltudatos) gyakorlás, vagyis a tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése révén jön létre. [15]

Mint említettük, a tevékenység és a személyiség között összefüggés figyelhető meg. Az is vitathatatlan, hogy a tanítás és tanulás, valamint a tanító és a tanuló személyisége között a folyamat kiindulásának első percétől kezdve, a későbbi fejlődéstől függetlenül is, meghatározó jelentőségű kapcsolat létezik.

A tanulás oldaláról szemlélve a dolgokat jelentős tényezőnek kell még tekintenünk az egyén életkorát, hiszen ennek nemcsak a tevékenységet illetően van jelentősége, hanem a motívumokat és a perspektívát illetően is. Az oktatás (az oktató személy) esetében — végtelen határoktól és speciális körülményektől eltekintve — az életkor elhanyagolható, hiszen a fiatalos lendület, a frissen szerzett tudás versenyképessé teszi a kezdőket is, míg a tapasztalat, a jó értelemben vett rutint az idősebb korosztályt segíti.

Dolgozatunkban az eddig tárgyalt általános érvényű fogalmakkal jelölt tényezők objektív összefüggéseinek vizsgálatára törekszünk az idegen nyelvek oktatásának eredményessége szempontjából.

2. Nyelvoktatás az óvodában és az általános iskolában

Az idegen nyelvek oktatását homogén anyanyelvi környezetben, széles körben és szervezett körülmények között az óvodáskor utolsó szakasza (ötödik-hatodik életév) előtt — itt nem részletezett, de könnyen belátható okok miatt — aligha lehetséges és célszerű elkezdeni. A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek figyelme — részben talán az addigi kudarcok következtében is — világszerte a hatvanas évek végén, különösen pedig a hetvenes években fordult a korosztály felé. [16] Hazánkban is folytak és folynak szép eredményeket hozó és újabb kérdőjeleket támasztó [17] kísérletek az iskoláskor előtti nyelvoktatással kapcsolatban. E periódusra vonatkozó elemzésünket a kísérletek tapasztalatait is figyelembe véve végezzük.

Ami a motívumok és a perspektíva viszonyát illeti, úgy vélem, nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy az óvodáskorban ez a két hajtóerő még nem kapcsolódik össze, sőt a perspektíva mint motiváló tényező kizárható a vizsgálat köréből. Szerencsére aligha képzelhető el ugyanis, hogy öt-hat esztendőes gyermekek jövődő életpályájuk alakulásának szempontjából ítélnék meg az idegen nyelv(ek) tanulásának hasznosságát. A belső motívumok viszont, különösen a kíváncsiság, ebben a korban már igen jelentős szerepet játszanak. Motiváló tényezőnek tekinthetjük még a gyermekek minden új iránti fogékonyságát, [18] játékszeretetét és -igényét, és az oktatás szempontjából kedvezően értékelhetjük „plasztikusságukat és oktathatóságukat”. [19] Számolnunk kell azonban azzal is, hogy a kompetenciát illetően artikulációs bázisuk ugyan még kítűnően alakítható, és mechanikus emlékezetük is megfelelő szintű, továbbá az ebben a korban megszerzett ismeretek tartósan rögzülnek, de rendszerlátó képességük, tudatos nyelvi gondolkodásuk még kialakulatlan. [20] Nem beszélhetünk még beállítódásról sem. Könnyen belátható az is, hogy a külső motívumok nagy részét, a bármiféle presszió alkalmazását ebben az életkorban valóban ki kell zárunk eszköztárunkból, hiszen ezek alkalmazása életreszólan elveheti a gyermek kedvét a nyelvtanulástól. Külső motiváló tényezőként csupán a pozitív teljesítmény következetes elismerését fogadhatjuk el. Az említett belső moti-

vumok a nyelvtanulás szempontjából ugyan vitathatatlanul nagy előnyt jelentenek a kisgyermek számára, a motiváló tényezők körét illetően mégis azok szegényességével kell számolnunk. A nyelvoktatás eredményessége tehát ebben az életkorban fokozott mértékben függ a nevelő által kifejtett tevékenység színvonalától és a nevelő személyiségétől, annál is inkább, mert a gyermeket valóban nem foszthatjuk meg gyermekkorától, [21] és az általa ebben az életkorban kifejtett nyelvtanulási tevékenységet még sokkal inkább a szó tágabb értelmében kell tanulásnak tekintenünk, nem pedig céltudatos, a munkavégzéshez közelítő tevékenységként értelmeznünk.

Milyen személyiségjegyekkel rendelkezzenek tehát az óvodáskorúakkal foglalkozó nyelvtanárok?

Mivel — amint azt már említettük — az óvodáskorú gyermekek artikulációs bázisa még jól formálható, a velük foglalkozó nevelőnek az anyanyelvi normát megközelítő vagy azonos kiejtési szinten kellene beszélnie az idegen nyelvet. Ha ugyanis ebben a korban hibás artikulációt alakítunk ki a gyermekeknél, félő, hogy azt a későbbiekben már nem, vagy csak nagyon keserves munka árán tudjuk korrigálni. A nevelőnek rendelkeznie kell ezen kívül a megfelelő pedagógiai-pszichológiai képzettséggel és a nyelvoktatáshoz szükséges szakismerettel is. Elégé közismert, hogy nagyon kevés, a fenti követelményeknek megfelelő szakemberrel rendelkezünk. Ez a probléma ugyan már a nyelvoktatás magyarországi feltételeinek, körülményeinek kérdésköréhez tartozik, mégis foglalkoznunk kell vele — mint ahogy a későbbiekben iskolarendszerünknek és a nyelvoktatásnak a viszonyát is érinteni fogjuk —, mert csak így alkothatunk teljes képet a nyelvoktatásnak mint tevékenységnek hazai helyzetéről.

A széles körű óvodai idegennyelv-oktatáshoz szakembereket kétféleképpen biztosíthatunk: vagy óvónóket (tehát megfelelő pedagógiai-pszichológiai felkészültségű szakembereket) tanítunk meg (csaknem) anyanyelvi szinten egy idegen nyelvre és az oktatásához szükséges módszertani ismeretekre, illetve ezzel a célkitűzéssel szervezzük az óvónőképzést; vagy idegen anyanyelvű szakembereket (óvónóket) alkalmazunk óvodáinkban, akiket megtanítunk anyanyelvüknek, mint idegen nyelvnek az oktatására. [22] Belátható, hogy mindkét lehetőség elég sok nehézség leküzdésének szükségességét feltételezi. Elvileg lenne még egy harmadik megoldás is: olyan nyelvi képzést kialakítani óvónőink számára, amely biztosítja, hogy az adott idegen nyelvet ugyan (majdnem) tökéletes kiejtéssel beszéljék, de csak korlátozott, az óvodai foglalkozásokhoz feltétlenül szükséges szókinccsel és nyelvtani bázissal. Úgy vélem azonban, hogy az ilyen fajta képzés sok szempontból ugyancsak vitatható, ha egyáltalán kialakítható.

A fentiekben említett kísérletek egyik fontos konklúziója az, hogy az óvodai nyelvoktatásnak csak akkor van igazán jelentősége, ha a szakasz befejezése után lehetőség van a nyelvtanulás folytatására is. [23] Ezzel pedig a potenciális nyelvtanulóknak ahhoz az életkorához (általános iskola 1—2. osztály, 7-8 éves kor), amely periódusra hazánkban a nyelvoktatás szempontjából gyakorlatilag a legkevesebb figyelmet fordítjuk, holott jelentősége legalább olyan nagy lehetne, mint az óvodáskoré. A motívumok ugyanis természetesen még sokban hasonlítanak az előző korszakra jellemző motívumokhoz, hiszen a gyermek még mindig jól formálható, érdeklődő, ugyanakkor azonban fokozatosan kezd megismerkedni a céltudatos tanulás módszereivel, fejlődik rendszerlátó képessége, és — éppen az iskolai értékrend megismerése révén — egy új külső motiváló tényező, a sokat vitatott osztályozás is kezd éreztetni pozitív vagy negatív hatását. A motívumok köre tehát gazdagabbá válik. Mégis érthető, hogy az általános iskola első két osztályában nincs szervezett idegennyelv-oktatás. Ennek *bevezetése* ugyanis az első és második osztályban, ahol az anyanyelvi írás- és olvasáskészség kialakítása a legfontosabb feladat (amely feladattal egyébként még a jelenleg adott körülmények között sem birkózunk meg az elvárható és szükséges szinten! [24]) nagyon meg-

gondolandó lenne. A gyermekek számára már megismert, kimondottan audiovizuális, játékos és szituatív elemekben gazdag, az írásbeliséget teljes mértékben mellőző nyelvoktatási tevékenység *folytatása* viszont aligha járna káros következményekkel. A nevelő személyiségjegyeinek sok tekintetben itt is hasonlónak kellene lennie az óvodában foglalkoztatott nyelvtanár személyiségjegyeihez. A nyelvoktatás eredményességét illetően a nevelő munkája még mindig meghatározó jelentőségű. Az erre a feladatkörre alkalmas szakember képzése viszont már könnyen megoldható, hiszen azokban az intézményekben, ahol általános iskolai tanár- és tanítóképzés egyaránt folyik, minden szerkezeti, szervezeti változtatás nélkül lehetne képezni kellő nyelvtudással és megfelelő pedagógiai-pszichológiai felkészültséggel rendelkező idegennyelv-tanító szakos nevelőket.

Az általános iskola harmadik osztálya mind a nyelvtanulás elkezdéséhez, mind annak folytatásához kedvező körülményeket biztosít, és ez a helyzet a hetedik osztályig (tehát a 12 éves életkorig) alig változik. A külső motivációt illetően ebben a négy évben talán az értékelés (osztályozás) szerepének a vizsgálata a legfontosabb. Az osztályozással kapcsolatos problémakört hazánkban jelenleg a legsokoldalúbban minden valószínűség szerint Veszprémi Lászlónak „Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései” c. könyve tárgyalja. [25] Az ő megállapításai (vö. 49. l.), de a gyakorlati tapasztalat alapján is azt mondhatjuk, hogy a gyermekek nagy többsége igényli teljesítményének értékelését, erre az ötjegyű osztályozási rendszer alkalmas, és ha megfelelően élünk vele, az iskolai nyelvoktatást is segíti. A belső motivációval kapcsolatban elmondhatjuk, hogy kezd kialakulni a gyermekek beállítódása. Ezzel párhuzamosan — a képességek különbözősége folytán is — megindul a tanítási csoportokon belüli differenciálódás. A 9-12 éves gyermekek között már vannak olyanok, akik valóban belső érdeklődéstől indítva tanulják az idegen nyelvet (a matematikát, a történelmet), de érdeklődésük kialakulásának okáról általában sem ők, sem szüleik, nevelőik nem tudnak pontos információkat adni. Olykor bizonyára szerepet játszik itt a nevelőkhöz való viszony is, de a beállítódás kialakulásának ez egyáltalán nem egyetlen tényezője. Az érdeklődés (és az ehhez kapcsolódó érzelmi elemek) formálódásának nyomonkísérése és befolyásolása általában a tanulás, és így a nyelvoktatás szempontjából is nagyon fontos feladat, mert a későbbiekben ennek megléte vagy hiánya az eredményesség szempontjából döntő fontosságúvá válhat.

A tanulási-tanítási tevékenység különböző területeit a szakirodalom erre a korosztályra vonatkozóan nagy körültekintéssel és kellő mélységgel tárgyalja. Ha csupán az Idegen Nyelvek Tanításának utóbbi számait lapozzuk fel, már akkor is gyakran találkozzunk a játékot mint nyelvoktatási módszert ajánló, a technikai eszközök használatát szorgalmazó, a gyermeki kreativitásnak és a nyelvoktatásnak a kapcsolatával foglalkozó írásokkal. [26] Ami pedig talán még ennél is többet jelent: legalább az orosz nyelv oktatásához rendelkezünk kellő számú olyan szakemberrel, akik mind a nyelvtudást, mind az oktatás módszertanát tekintve megfelelő képzettséggel bírnak. Kétségkívül elgondolkodtató tehát, hogy az eredmények mégsem kielégítőek, még akkor sem, ha a nevelői tevékenység színvonala elfogadható. Még inkább érezhetővé válnak a hiányosságok akkor, ha bevonjuk a vizsgálat körébe a 13-14 éves gyermekeket is. Az eredményesség csökkenését bizonyító egzakt felméréseken alapuló adatok [27] alátámasztják a tapasztalati tényeket. Vajon a motiváció, a tevékenység és a perspektíva összefüggéseinek vizsgálatakor találunk-e — legalább részben — magyarázatot a negatív tapasztalatokra?

Az általános iskola felső tagozatában, különösen az utolsó két osztályban, mindinkább érezhetővé válik a perspektívának mint a tanulást befolyásoló tényezőnek a szerepe. A szülők is, de a gyermekek is egyre inkább a pályaválasztás, a továbbtanulás szempontjából értékelik a tantárgyakat, így az idegen nyelvet is, hiszen az — speciális esetektől, illetve újabban a csoportbontástól eltekintve — az általános iskolában nincs

kitüntetett helyzetben. Ha a gyermek (és családi környezete) úgy látja, hogy az életpálya alakulását illetően az idegen nyelv tudásának nem lesz jelentősége (és a gyermekben — részben a közvetlen környezeti hatások következtében — nem alakult ki érdeklődés a nyelvtanulás iránt), akkor hetedik-nyolcadik osztályban csak annyi munkát várhatunk a tanulóól, amennyit a külső motiváló tényezők (osztályozás, az általános iskolai bizonyítvány megszerzéséhez egy idegen nyelv tanulása kötelező stb.) segítségével rá tudunk kényszeríteni. (Közismert dolog, mégis említést kell tennünk arról, hogy a család szerepe a nyelvtanulás iránti hajlam kialakítása szempontjából korábban is nagyon fontos. Nyilvánvaló, hogy amennyiben a gyermek olyan környezetben nő fel, ahol segítik az idegen nyelv iránti érdeklődés kialakítását, ahol korán ráébresztik a nyelvtudás hasznára, nagyobb a valószínűsége annak, hogy ő maga is *akar* nyelvet tanulni. Azt látunk kell azonban, hogy önmagában véve — éppúgy, mint a nevelői ráhatás — a családi környezet sem abszolút mértékben meghatározó a beállítódás szempontjából. Számos olyan példát látunk, amikor kedvező körülmények között sem alakul ki a gyermekben különösebb érdeklődés az idegen nyelvek iránt, míg látszólag „ingerszegény” környezetből ebben a vonatkozásban is igen fogékony fiatalok kerülnek ki.)

A viszonylagos eredménytelenség okait kutatva — feltételezve a nevelői munka megfelelő színvonalát — a tanulási-tanítási folyamat szervezésében is találunk hibákat. A sokat emlegetett heti alacsony óraszám, a hosszú nyári szünet mellett (amikor tudniillik a gyermekek egy része azt is elfelejti, amit a tanév során úgy-ahogy elsajátított) egyéb problémák is jelentkeznek. Hetedik-nyolcadik osztályos korra már előttünk áll a nyelvtanuló személyiségnek két végetes, de a mindennapi gyakorlatban is létező, és a későbbi életrészekben már csak kisebb mértékben módosuló típusa:

a) a nyelvtanulás iránt fogékony, az idegen nyelvek iránt érdeklődő, megfelelő kompetenciával rendelkező, a külső motívumok (osztályozás, levelezés külföldi partnerrel, esetleg külföldi utazás, kapcsolatok) révén sikerélményekben gazdag, az oktatási tevékenységbe jól beilleszkedő és a perspektíva által is kedvezően motivált személyiség;

b) a nyelvtanuláshoz minimális kompetenciával rendelkező, az idegen nyelvek iránt nem érdeklődő, a külső motívumok által inkább csak kudarcokat tapasztaló, az oktatási tevékenységbe beilleszkedni nem tudó, a perspektívát illetően kedvezőtlenül motivált személyiség.

Bár mint említettem, a két típus a mindennapi gyakorlatban tiszta formában is előfordul, a tanulócsoportokban a gyermekek többsége egyénenként sajátos tulajdonságokkal rendelkezve a végletek között helyezkedik el. A tananyagszerkesztés, a tankönyvkészítés szakemberei és a nevelők is általában az átlagost, a végletek közötti középarányost kénytelenek meghatározónak tekinteni. Ebből viszont a végetes (vagy ahhoz közelítő) helyzetben levő tanulók számára kedvezőtlen körülmények alakulnak ki. A b)-vel jelzett személyiségjegyekkel rendelkező gyermekek számára — mivel nem tudnak bekapcsolódni a tanulási-tanítási folyamatba — halmozódik a *tanított, de meg nem tanult* tananyag. Ez a helyzet a nyelv esetében talán még súlyosabb következményekkel jár, mint más tantárgyak esetében, hiszen itt egy olyan rendszernek az elsajátításáról van szó, amelynek részrendszereire (szókincs, nyelvtan) a gyakorlati alkalmazáskor állandóan és egyforma intenzitással szükség van. A kellő szinten fel nem dolgozott tananyag, a hiányosságok mennyiségének viszonylagos növekedése további kudarcokhoz vezet, és végső soron kilátástalan helyzetet teremt a tanuló számára, tehát gyakorlatilag valóban értelmetlenné válik oktatása. Az a) személyiségjegyekkel rendelkező gyermekek esetében a tevékenységben rejlő hibák természetesen ellenkező módon érvényesülnek: az átlaghoz való alkalmazkodás következtében az intenzitás nem éri el a lehetséges szintet, a hosszúra nyúló tanulási folyamathoz viszonyított kevés gyakorlati haszon következtében a motívumok veszítenek hatékonyságukból, tehát a nyelvtanítás eredményessége ebben a körben sem éri el a lehetséges szintet.

Az eddigiekben az iskolai nyelvoktatást vizsgáltuk a bevezetésben meghatározott szempontok szerint. Meggyőződésünk, hogy a gyermek-nyelvoktatás kérdéseinek megoldása, mint ahogyan általában a gyermekek oktatása, az iskola feladata. Csupán ennek hiányosságai teremthetnek olyan helyzetet, hogy az iskolás korosztályt illetően teret kaphat az iskolán kívüli szervezetek és magánszemélyek által folytatott oktatói tevékenység is. Itt csupán az ún. második idegen nyelv tanításának kérdéskörével foglalkozunk, az egyéb iskolán kívüli nyelvoktatás (pl. korrepetálás, céljellegű magánórák stb.) vizsgálatától eltekintünk.

Már volt szó arról, milyen gyermekkori tulajdonságok előnyösek az idegen nyelv elsajátítása szempontjából. Ezek a tulajdonságok természetesen nemcsak az elsőként tanult idegen nyelv tanulásakor játszanak szerepet. Érthető tehát a meglehetősen nagy társadalmi igény az iránt, hogy második (esetleg további) idegen nyelv(ek) tanulására is lehetőség nyíljon a korai életszakaszban. Ezt az igényt az iskola — ismert okok miatt — nem tudja kielégíteni. A második idegen nyelv korai életszakaszban történő oktatása tehát ma lényegében véve különböző társadalmi szervezetek (pl. a TIT) és intézmények (pl. művelődési házak), magántanárok, illetve a szülői ház és néhány különleges helyzetben levő iskola együttműködésén múlik.

Milyen körülmények között folyik az iskolán kívüli nyelvoktatás a motiváció, a tevékenység és a perspektíva összefüggéseit vizsgálva a (kis)iskoláskorúak körében?

A belső motívumok kialakulása és fejlődése a korábban tárgyaltak szerint megy végbe. Lényeges különbség azonban az, hogy — éppen a nem kötelező jelleg miatt — az iskolán kívüli nyelvoktatásban többnyire az *a)* személyiségjegyekkel rendelkező, vagy az azt megközelítő tulajdonságú gyermekek vesznek részt tartósabban, hiszen itt minden különösebb akadály nélkül érvényesül a „természetes” lemorzsolódás. Másrészt viszont a hatékonyságot érdekes módon csökkentheti az iskolai szervezethez és a kényszerítő külső motívum (a jelentőséggel bíró osztályozás) [28] hiánya. Ezeket a problémákat a jó szervezőképességgel rendelkező tanáregyenlőségek és az igen kedvező személyiségjegyekkel rendelkező tanulók szerencsés találkozása természetesen kiküszöböli, és ilyenformán nagyon eredményes nyelvoktatási tevékenység is kialakulhat, de az átlagos és általános helyzet a (kis)iskoláskorúak iskolán kívüli nyelvoktatásának területén sem mondható kielégítőnek. Ezzel kapcsolatban még egy olyan problémával is találkozunk, ami már a középiskolás korral kapcsolatos kérdéseket érinti.

3. Összegzés

Dolgozatunkban — mint ezt célként tűztük ki — a motiváció, a tanulási-tanítási tevékenység, a perspektíva és a nyelvoktatás összefüggéseit vizsgáltuk. Nyilvánvaló, hogy akarva-akaratlanul a nyelvoktatás magyarországi helyzetét is érintettük. Összegezőként azt tekintjük feladatunknak, hogy mutassunk rá azokra a tennivalókra, amelyek révén gazdaságossá, hatékonyabbá, eredményesebbé válna hazánkban a nyelvoktatás. Mielőtt azonban a megoldásra váró feladatokkal foglalkoznánk, a következőket szeretnénk megjegyezni:

1. A magyarországi nyelvoktatás színvonalát napjainkban sok esetben igazságtalanul túlzó kritika is éri. Nyelvoktatásunk színvonala talán nem magasabb, mint a közoktatás átlagos színvonala, de nem is alacsonyabb annál. Nem tudunk arról, hogy pl. a különböző tantárgyak oktatásának eredményességét összehasonlító vizsgálatokat végeztek-e, vagy egyáltalán végezhető-e ilyen vizsgálatok, de az érettségi és felvételi vizsgák gyakorlati tapasztalatai azt mutatják, hogy a nyelvoktatás eredményessége nem marad el a többi tantárgy oktatásának eredményessége mögött.

2. Gyakran éri nyelvoktatásunkat olyan kritika, amely 25-30 évvel ezelőtt talán jo-

gos volt, ma azonban anachronizmusnak tűnik. Még mindig hallani pl. olyan vádakat, hogy csak az írók és politikusok életrajzait magoltatják a nyelvórákon, hogy nem beszéd-, hanem grammatikaközpontú a nyelvtanításunk, hogy nem alkalmazzák a nyelvtanárok a technikai eszközöket. Ezeket az észrevételeket általában azok hangoztatják, akik középiskolai tanulmányaik óta nincsenek kapcsolatban az iskolával, nem kísérték figyelemmel a nyelvoktatás fejlődését, bár olykor a nyelvoktatástól, annak mindennapi gyakorlatától távolabb kerülő szakemberek sem veszik észre azt az öröndetes ténytet, hogy pl. a magnetofon, a diafilm és az írásvetítő a falusi iskolákban is a nyelvoktatás természetes segédeszközévé vált.

3. Olykor túlzottan pesszimista, a negatív példákól általánosító véleményeket lehet hallani a nyelvtanárképzés színvonalával kapcsolatban is. Ha reálisan mérjük fel a helyzetet, megint csak azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanárképzés színvonala nem alacsonyabb a pedagógusképzés átlagos színvonalánál, sőt a nyugati nyelvek esetében annál talán még magasabb is, hiszen az utóbbi 25 év felvételi vizsgáinak eredményei azt mutatják, hogy különösen az angol és a német szakra az átlagosnál magasabb pontszámmal vették fel a hallgatókat egyetemeink. (Korábban ez volt a helyzet a latin és a francia esetében is, de ezen a területen az utóbbi években visszaesés tapasztalható.) Bár a felvételi pontszámok nem mindig megbízható mutatók, negyedszázad távlatában talán elég objektív képet nyújtanak. Az sem valószínű, hogy éppen azokon a tanszékeken lenne az átlagosnál alacsonyabb a képzés színvonala, amelyeken legkevésbé érvényesülnék a tömeges oktatás hátrányai.

4. Nem szerencsés, ha nyelvoktatásunktól olyan országokkal való összehasonlítás alapján kérjük számon az eredményesség színvonalát, amelyekben a történelmi-társadalmi háttér egészen más, mint hazánkban. A svájci emberek nyelvtudását pl. nemcsak azért nem lehet a magyarokéhoz hasonlítani, mert Svájc többnemzetiségű állam, hanem azért sem, mert ott egészen más követelményt állítanak az iskolával szemben, egészen más szempontok szerint csoportosítják a tananyagot, mint Magyarországon. Tanulni persze tőlük is lehet, de a bírálat csak akkor reális és jogos, ha a feltételek is hasonlóak.

5. Azt is tényként kell elfogadnunk, hogy ma Magyarországon mindazoknak módjában áll hasznáható szinten megtanulni idegen nyelveket, legalább a nagy világnyelveket, akik valóban tanulni akarnak, és városban vagy várososhoz közel fekvő településen élnek.

Nyelvoktatásunk színvonalának emelése érdekében — a vizsgált összefüggésekből levonható következtetések alapján — véleményünk szerint a következő feladatok megoldására lenne szükség:

1. Tovább kell fejleszteni a nyelvtanárképzést, mégpedig olyan irányban, hogy a képző intézmények még nagyobb gondot fordítsanak a helyes kiejtésre és az annak tanításával kapcsolatos módszertani eljárásokra [29] (vö. az óvodás- és kiskiskoláskorú gyermekek nyelvtanítása), illetve arra, hogy a leendő nyelvtanárok méginkább képesek legyenek a gyermekekben a nyelvtanulást segítő motívumok, végső soron a kedvező beállítódás kialakítására. Úgy tűnik, hogy általában (tehát nemcsak a nyelvoktatást illetően) hasznos lenne olyan széleskörű konkrét vizsgálatot végezni, amelynek célja annak feltárása lenne, milyen tényezők játszanak szerepet a gyermekeknél az érdeklődés kialakulásában.

2. Nyilvánvalónak látszik, hogy a kedvező motívumok kialakításában nemcsak a nevelők, hanem a társadalmi környezet is szerepet játszik. Szükséges tehát a közvélemény formálása, a nyelvismeret fontosságának tudatosítása.

3. Az iskolai nyelvoktatás szervezésével kapcsolatban át kell gondolni, hogyan lehet a nyelvtanulás színvonalát a lehetőség szintjéhez közelíteni. Mindenképpen hasznosnak tűnne intenzív szakaszok kialakítása, a tanulócsoportokban részt vevő gyerme-

kek létszámának csökkentése (akár az „időlegesen demotivált” tanulók kikapcsolása révén is), a tananyag olyan felépítése, amely biztosítja, hogy az átlagos szintűek számára kellő idő álljon rendelkezésre a bevézéshez, rögzítéshez, a kiemelkedő képességűek viszont saját tempójuk szerint haladhassanak. Kétségkívül még jobb tankönyvekre van szükség, és még hatékonyabban kell megoldani az információhordozók biztosítását.

4. Végül meg kell érteni a közvéleménnyel, hogy a nyelvtanulás sok fáradozást igénylő, életreszóló tevékenység, és megfelelő időráfordítás, szorgalom nélkül a legtokeletesebb módszer mellett sem lehet megtanulni idegen nyelv(ek)et.

Ha ezeken a területeken előre tudunk lépni, minden más, a nyelvtanítással összefüggő területen pedig tartani tudjuk a jelenlegi szintet, a további fejlődés biztosnak látszik.

JEGYZETEK

- [1] Vö.: Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai és pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980., 10—11.
- [2] Ezzel kapcsolatban — tudomásom szerint — a pécsi orvostudományi egyetemen folynak hazánkban jelentősebb kutatások.
- [3] Vö. pl.: Haire, Mason: Pszichológia — vezetőknek. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1977., 23—40.
- [4] Vö.: erre vonatkozóan pl.: dr. Kozéki Béla: Motiválás és motiváció. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975., 52—3., illetve Kozéki i. m.: 69.
- [5] Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletében. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974., 165—85.
- [6] Bruner, i. m. uo.
- [7] Vö.: Rubinstein, Sz. K.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, 1977., 987., illetve Kozéki i. m.: 8—21.
- [8] Kozéki, 1980. i. m.: 143—65.
- [9] Bruner, i. m. uo.
- [10] Pedagógiai Lexikon III. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 326.
- [11] Vö.: Pedagógia I. (szerk.: Szántó Károly). Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 39.
- [12] Szántó i. m.: uo.
- [13] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 252.
- [14] Vö.: Szántó, i. m.: 92.
- [15] Céra László: A tanulás pszichológiai kérdései. OOK, Budapest, 1975., 8.
- [16] Vö.: Nádudvari Imréné: Az idegennyelv-oktatás néhány pszichopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra. Nevelés, művelődés. Acta Pedagogica Debrecina 64. sz. Debrecen, Budai László: Az Egyesült Államok idegen nyelvi nevelésének jelenlegi helyzetéről és jövőbeli feladatairól. INYT. 1980/6., 173—7.
- [17] A felmerülő problémákkal kapcsolatban vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt: Idegen nyelvek az óvodában — kérdőjelekkel. INYT. 1982/3., 65—78. 71.
- [18] Vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt, i. m.: 66.
- [19] Vö.: Nádudvari Imréné, i. m.: 39.
- [20] Vö.: Vécsey Antal: Az idegennyelv-oktatás megjavításának lehetőségeiről. INYT. 1983/3., 65—78.
- [21] Nádudvari Imréné, i. m.: 40.
- [22] Ezt a gondolatot először Papp Ferenc fogalmazta meg: Mai lateinereink. Kritika, 1980/9., 12., de Farkas Pál is említi később „Új stratégiai iparág: a nyelvtanítás” c. cikkében (Pedagógiai Szemle, 1984/9., 874—8., 876.
- [23] Vö.: Dr. Fülöp Károly—dr. Lengyel Zsolt, i. m.: 69.
- [24] A sajtó szinte folyamatosan ad tájékoztatást arról a riasztó tényről, hogy pl. a szakmunkásképzőkben gondot jelent az olvasás (vö.: pl. Kónya Ferenc—Litkey Sándor: Népi ellenőrök a szakmunkásképzőzről. Köznevelés, XLI. évf., 5. sz., 3—5.). — Ez a helyzet nyilván nem azzal magyarázható, hogy az átlagosnál rosszabbul végeznék munkájukat, de olyan jelzés, amelyet az idegen nyelvek oktatásának szervezősekor is figyelembe kell vennünk.
- [25] Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- [26] Vö. pl.: Előd Nóra: Játékos-dramatikus elemek alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel az orosz nyelv oktatására. I. rész INYT. 1980/3.: 70—7., II. rész: INYT.

1980/4., 97—104. — Földes Klára: Két játékos ötlet az oroszórára. INYT. 1980/186—9. Szilágyiné Hódosi Zsuzsanna: A játék mint módszer a nyelvtanítás kezdő szakaszán kisiskolás korban. INYT. 1980/5.: 135—40. Éva Erzsébet: A kreatív gondolkodás lehetőségei az alsó tagozatos orosz nyelvi órán. INYT. 1980/3.: 65—70., Timár Zsuzsa—Fehér Judit: Diafilmek a nyelvtanulás szolgálatában. INYT. 1983/1.: 20—4. Természetesen a felsoroltakon kívül is számos dolgot említhetnénk.

- [27] Vö.: Dr. Hadas Ferenc—H. Juhász Éva: Az általános iskolai teljesítményszint komplex mérése orosz nyelvből. INYT. 1981/5.: 129—39. 35., illetve a felmérés teljes anyaga a dolgozatban jelzett helyen (139.).
- [28] Szerb Antal írja a következőt: „És az az alapvető *komolytalanság*, amely a homéroszi istenek legszembetűnőbb tulajdonsága — paradox módon éppen isteni mivoltukból következik. Gondoljuk meg: az istenek is részt vesznek az ütközetben Trója falai alatt, fegyverrel a kezükben harcolnak egymás és az emberek ellen, de harcukból hiányzik a hősi élet perspektívája, a hősi halál.” (Szerb Antal: A világirodalom története. Magvető, Budapest, 1962.: 11.) Talán így van ez egy kicsit a fakultatív órákon adott osztályzatokkal is. Éppen ezért, mert csak orientáló jellegűek, motiváló tényezőkként veszítenek hatékonyságukból.
- [29] „Kiejtést minden fokon lehet és kell tanítani.” Vö.: Horváth Tibor: A kiejtés tanítás elvi és rendszertani kérdései. Anyanyelv — idegennyelv. Nyiregyháza, 1984.: 200—10. 210.

DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A tanítók intenzív továbbképzéséről

A tanítók első intenzív továbbképzésének befejezése után összegyűjtöttük a résztvevők tanfolyammal kapcsolatos tapasztalatait. Úgy véljük, ők adhatják a legrealisabb információkat az egyéves munka eredményeiről és problémáiról. Minden részkérdéssel nem tudtunk — és nem is akartunk — foglalkozni. A tantárgyak közül csak az „általános ismeretek” helyzetére kértünk és kaptunk értékelő megállapításokat. A továbbképzés iránti motivációról, a gondokról és a problémákról, a továbbképzés hatásáról a legilletékesebbeket szólaltatjuk meg. A tanfolyam résztvevőinek véleménye áll írásunk középpontjában.

A továbbképzés iránti motiváció

A továbbképzés iránti motiváció tipikus jellemzőit is megvizsgáltuk, táblázatunk a tanfolyamra jelentkezés indítékait mutatja be:

	Százalék	A létszámhoz viszonyított %
Indíték, indíttatás		
Külső késztetés, javaslat		22
Új, korszerű ismeretek elsajátítása		60
Ismeretek kiegészítése, pótlása		60
A permanens művelődés igénye		11
Az irányított tanulás feszessége		11
Szakmai bizonytalanság felszámolása		11
Anyagi okok		60