

zedek óta egyre táguló szakadék áthidalására. Az egymásra utaltság és a kölcsönöség előnyeit keresve és felmutatva harcolt ennek a skizoid állapotnak az enyhítéséért.

A Módszertani Közlemények tudatosan alakította ki és következetesen őrizte meg mindmáig módszertani irányultságát, gyógyítva, kezelve ezzel a magyar iskolaügy egyik legbeteggebb, legneuralgikusabb pontját. A Cselekvés Iskolájáig visszanyúló szegedi hagyományok, a szerzőkben és szerkesztőkben is megvalósult jogfolytonosság mellett a mindenkori szerkesztők valóságismerete és problémaérzékenysége is megnyilvánult ebben. S tették és teszik mindezt úgy, hogy nem vált szűk látókörű prakticzimussá, hiszen együtt jelentkezett a józan emélet, a társtudományok, főleg a pszichológia és a neveléstörténeti hagyományok iránti tág horizontú érdeklődéssel.

A Módszertani Közlemények tudatos ekszkalációval egyre táguló körökben fogta át az egész magyar oktatásügyet. A szegedi tanárképző főiskola és a tanítóképző közös lapjából, a képző és a gyakorló iskola házi orgánumból, amint ezt a szerkesztőbizottságok története, névsorai is igazolják, a dél-magyarországi régió, majd az ország elismert, olvasott szakmai folyóiratává vált. A tanító- és tanárképző főiskolák tevéleges közreműködése pedig a hazai pedagógusképzés szakmai műhelyévé is avatta a lapot.

A Módszertani Közlemények elvitathatatlan érdeme, hogy az általános iskolát — genezise és vitathatatlan anakronisztikus vonásai ellenére — egységes alapozó iskolának fogta fel, integratív elemeit kereste és erősítette, miközben gazdag muníciót kínált egy tartalmában és kereteiben is differenciálódó iskolai tevékenységhez.

A Módszertani Közlemények kezdettől a magyar iskolaügy megújításának lehetőségeit kereste és azt támogatta. Olykor talán túlságosan is a közoktatási reformokhoz kötötte, s így hol többé, mint az 1960-as, hol kevésbé sikeresen, mint az 1970-es években. Bár a kudarcok inkább a reformok természetéből következtek, s az eredmény, az alkalmazható, a használható, a továbblépést jelentő elemek keresése és gyakorlatias felmutatása, felelteti azokat.

A következő évekre, évtizedekre ennek a hasznos munkának az eredményes folytatását kívánom, az állandó munkás jelenlétet a magyar pedagógiai kultúra megújításában, fejlesztésében.

DR. FÖLDES CSABA

Szeged

Nyelvoktatás, nyelvtanárképzés (Nyugat-) Európában*

0. Az európai országok nyelvtanulási, ill. -tudási szokásaival, színvonalával kapcsolatban a hazai laikus közvéleményben, de részben a nyelvpedagógusok körében is, bizonyos túlzottan leegyszerűsített, mintegy önmagunkat vigasztaló vélemények, előítéletek terjedtek el. Egyrészt elismeréssel szólunk egyes kisebb államok polgárainak poliglott műveltségéről (pl. a Skandináv- és a Benelux-államok viszonylatában), ahol angolul — de gyakran németül is, esetleg franciául — jóformán mindenki beszél. Másrészt nem felejtjük el eközben megemlíteni, hogy az ún. „világnyelveket” beszélő népek viszont nem sok energiát áldoznak az idegennyelv-tanulásra, hanem a külföldiektől várják el, hogy az ő anyanyelvüket elsajátítsák.

* A Tanárok XX. Nyári Akadémiáján, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, 1990. június 25-én elhangzott előadás átdolgozott változata.

Az utóbbi évek (évtizedek) gyakorlata azonban rácsafol ezen sematikus állítá-
sokra, főként egyes „nagy” nemzeteket illetően. Az alábbiakban megpróbállok igen
vázlatos, mindössze utalásszerű képet adni a nyugat-európai és kisebb részben az
észak-amerikai országok nyelvoktatásáról, nyelvtanárképzéséről — azzal a meggyőző-
déssel, hogy bizonyos elemeinek felvillantása nem minden haszon nélküli a magyar-
országi kolléga(nő)k számára.

1. Manapság, amikor a „közös Európa” felé halad(gat)unk, nem kell külön bi-
zonygatnunk az idegen nyelvek tanulásának és tudásának jelentőségét. Legtalálébban
minden bizonnyal a francia államelnök, Mitterrand fogalmazott: szerinte „a nyelv
malter az Európa-ház köveihez”.¹

Ennek tudatában az idegen nyelvi összkép egyre több országban tendál meg-
nyugtatóbb irányba. Az angolszász államok bár közismerten nem tartoznak a több
nyelven beszélők közé, az igyekezetük azonban újabban egyre inkább megfigyelhető.
Az Amerikai Egyesült Államokban az összes magán, valamint állami, ún. „elemi is-
kolában” egyelőre még csak a diákok 22 százaléka tanul valamilyen idegen nyelvet;
ezen belül spanyolt 86 százalék, franciát 41 százalék, latint 12 százalék, németet 10
százalék. A felsőbb évfolyamokon azért lényegesen jobb az arány: 87 százalék fog-
lalkozik legalább egy idegen nyelvvvel, közülük itt is 86 százalék spanyolt választott,
66 százalék franciát, 28 százalék németet és 20 százalék latint.² Már hosszú évek óta
minden tavasszal megrendezésre kerül a „National Foreign Language Week (=
Nemzeti Idegen Nyelvi Hét), ahol a nyelvtanulás népszerűsítésére számos látványos
akciót szerveznek. (Ez azért is szerencsés, mert valamennyire ellene hat a „The-
English-Only-Movement”-nek, amely ugyanis az angol nyelv mindenhatósága mellett
száll síkra.) Megjegyzendő, hogy 1988-ban Ausztráliában is hasonló eseményort ve-
zettek be, „National Languages Week” (= Nemzeti Nyelvi Hét) megnevezéssel.³

A Németországi Szövetségi Köztársaságban az elmúlt évtizedekben rendkívül
sokat és eredményesen munkálkodtak a nyelvtudás színvonalának emeléséért. Rend-
szeresen tapasztalható, hogy a német szakemberek (de gyakran a turisták is) nemzet-
közi fórumokon szívesen és jól beszélnek idegen nyelveken, egyáltalán nem várják el
(sőt, sajnós, gyakran nem is feltételezik) a beszélgetőpartnertől a német nyelv ismer-
tetét. Nyilván közrejátsszik e viselkedésükben saját történelmük néhány évtizeddel
ezelőtti tragikus korszakának szelleme, melynek legkisebb gyanúja elől is igrkeznek
ily módon előre kitérni. Az utóbbi időkre jellemző, ellenkező előjelű — a nemzeti
tudatot háttérbe szorító — magatartásuk így ölt testet nyelvi hozzáállásukban. Ebből
is adódik, hogy egy francia és egy (nyugat)német, éppúgy mint egy francia és egy
német nyelvű svájci minden valószínűség szerint franciául érintkezik egymással.
(Más részről oka ennek az is, hogy a franciák — az újabban tett kedvező lépések,
az egyre gyakoribb szándéknyilatkozatok ellenére — vajmi keveset változtattak szí-
gorúan egynyelvű, francia központú nemzeti szemléletükön, műveltségideáljukon.)
Visszatérve a nyugatnémetekhez, érdemes kitérni az offenbachi Marplan-Intézet köz-
véleménykutatási eredményére. Eszerint a szövetségi polgárok teljes vertikumát te-
kintve 58 százalék tud angolul (a 14—34 éves korosztályból már 85 százalék beszél
az angolt), 22 százalék franciául, 7 százalék olaszul, 5 százalék spanyolul, 2 százalék
latinul, 1,6 százalék oroszul.⁴ Egy másik forrás szerint — amely egyébként az ada-
tokkal igen-igen elégedetlen, azokat roppant kevésnek találja —, a bajorországi gim-
nazisták „mindössze” 40 százaléka foglalkozik három idegen nyelvvvel és 60 százalék-
kuk csak kettővel.⁵ Az első idegen nyelv (leginkább az angol) általában az általános
iskolák 3—5. osztályában lép be kötelező jelleggel. Angolt tanulnak 1972 óta a har-
madikos svéd, 1978 óta az osztrák elemisták is. Példájukat az olaszok és más orszá-
gok diákjai is követik. (Megjegyezzük, hogy e forrás szerint „1978 óta minden ma-

gyarországi általános iskolás negyedik osztálytól kezdve angolt tanul⁶ — milyen jó is lett volna már akkor!

Az összképhez hozzátartozik azonban az is, hogy a keletnémet nyelvoktatási hagyományok korántsem a nyugati honfitársaik nivóját tükrözik. Az elmúlt négy évtized oktatáspolitikai irányvonala miatt jelenleg egyik legmarkánsabb problémaként a több tízezer orosz szakos tanár foglalkoztatása jelentkezik. Ezen összefüggésben sajátos megoldási javaslatként merült fel az, hogy sokukat latinra kellene átképezni.⁷

2. A számszerű, mennyiségi tényezők után térjünk rá a nyelvtanítás lényegi kérdéseire: a mit és hogyanra!

2.1. A nyelv választás tekintetében kétségkívül leszögezhető, hogy bármerre is irányítjuk tekintetünket, mindenütt az angol mint idegen nyelv elsőségével találkozunk. Hazai viszonyainkhoz képest megemlíthető talán az az eltérés, hogy sok országban a francia megelőzi a németet, bár — legyen szabad itt a germanista szemzőgéből egy szubjektív kommentárt hozzáfűzni — szerencsére a német térhódítása, újra felzárkózása egyre erőteljesebb.

A magyar megfigyelőnek feltétlenül feltűnik, hogy egyes országok különös figyelmet fordítanak nemzeti és etnikai kisebbségeik, valamint szomszédai nyelvének oktatására a többségi nyelvet beszélők számára. Például Finnországban a svéd anyanyelvű lakosság száma 1985-re 300 ezerre zsugorodott, de mégis a finn általános iskolások jelentős hányada, a gimnazisták közül pedig mindenki kötelező jelleggel tanul svédül; állami hivatalok betöltéséhez az egész országban (a poszt jellegétől függő fokú) svéd nyelvvizsga szükséges. Az NSZK-ban, pl. a Kasseli Egyetemen, a német mint idegennyelv szakos hallgatóknak második szakként törököt kell választaniuk, harmadik nyelvként valamely egyéb vendégmunkásnyelvet (görögöt, portugált, szerbhorvátot vagy olaszt).

Ügyszintén az NSZK kínálkozik pozitív példaként arra, hogy szomszédai nyelvet iskoláiban forszírozza: a határhoz közeli vidékeken, északon dánul, nyugaton hollandul és franciául is tanul(hat)nak a német diákok.

További eltérő momentum: a mi oktatási berendezkedésünkhöz képest Nyugaton számottevően nagyobb szerep jut a klasszikus nyelveknek, mindenekelőtt a latinnak, de szerényebb mértékben a görögnek is.

2.2. A nyelvoktatásban alkalmazott módszereket tekintve Európa-szerte változatos képpel találjuk szembe magunkat. (Az alábbiakban — terjedelmi és technikai okokból — csak általánosító, egyben leegyszerűsítő összegzést próbálok felvázolni a valóságban természetesen összetettebb és országonként változó helyzetről.)

Wilhelm Viëtor 1882-ben megjelent korszakos írása óta („Der Sprachunterricht muß umkehren”) szinte valamennyi irányzat deklarált célja a produktív nyelvtudás, a szóbeli nyelvi készségek primátusa, miközben elfordulást hirdetnek a korábbi fordítógrammatizáló eljárástól. A gyakorlati valóság azonban ennél jóval árnyaltabb, és bár azóta több-kevesebb sikerrel hódított a direkt módszer, az olvastató, az intenzív, az audiolingvális, az audiovizuális, a strukturalista-behaviorista módszertan, az ún. nyelvészeti didaktika, a tanulás-pszichológiai indíttatás és más egyéb —, mindent el-sőprő, újat, látványos fellendülést egyik sem hozott. A nyelvtudományból a generatív-transzformációs nyelvtan, a beszédaktus-elmélet, valamint J. Habermas nyelvi és szociálfilozófiai kommunikatív kompetenciaelmélete hatott legtermékenyítőbben az idegennyelv-oktatás módszertanára.⁸ Ezek alkalmazott szintéziséből, de mindenekelőtt az utóbbi teória pedagógiai transzformációjából jött létre a nyelvoktatásban a kommunikatív irányultság. Ennek szellemében a cél: a kommunikatív kompetencia. Vagyis a nyelvi kurzus felépítésénél, progressziójánál kommunikatív kategóriákat (pl. gyakoriság) és nem grammatikai-nyelvészeti struktúrákat kell alapul venni. A nyelv-

tanár egyik fő feladata: a tanulóval elsajátíttatni a kommunikációs stratégiákat. Az értékelésnél a közlés eredményességéből kell kiindulnunk, azaz sikeres volt-e a kommunikáció a beszélő szándékát, a situációt, a kommunikációs partnert figyelembe véve. Mindez azonban — a nyelvtani szabályok egzakttségéhez képest — kevés „fogódzót” ad a nyelvtanulóknak (és a tanárnak).

A 60-as évek „kommunikatív fordulata” ellenére a mai nyugat-európai nyelvoktatás mégiscsak a XIX. század képzési tradícióira nyúlik vissza. A tapasztalat azt mutatja, hogy a kommunikatív/pragmatikus irányultság felszínre hozott több olyan aspektust, amely valóban megújulást jelent a nyelvtanítás gyakorlatában. A nyelvtanári arzenál szerves részét képezi azóta Nyugaton talán még inkább mint nálunk a „situational teaching”, a szituációra épülő tanítás, a tartalomra összpontosító beszéd, vagyis, hogy törekszünk a tanuló közlési igényének megfelelni, életszerű beszédhelyzeteket teremteni, autentikus anyagokat (és nem nyelvészetiileg irányított szövegeket) használni. Tankönyveikről mind gazdag választékuk, nyomdatechnikai kivitelezésük, mind pedig vonzó tartalmuk okán némi „irigységgel” tehetünk említést. A nyugati nyelvkönyvekben újabban az ún. „párhuzamos progresszió” elve érvényesül, vagyis a grammatikai fokozatosság mellé a kommunikatív beszédintenciók beépülése és funkcionális alkalmazása társul. A szókinccs didaktikai szelekciójára már nemigen szentelnek figyelmet, ez meglehetősen, azért nem is szükséges, mert az emlékezetpszichológiai vizsgálatok szerint, a szavak tanulhatósága összefügg a motíváló tartalmukkal.

Általában megfigyelhető, hogy a didaktikai érdeklődés homlokterébe — a tanítás, ill. a tanári munka helyett — egyre inkább a tanuló és a tanulás lép.

Természetesen mindig voltak, vannak és lesznek divatos irányzatok, elméletek, melyek hozzájárul(hat)nak a nyelvoktatás elvi kérdéseinek, valamint gyakorlati eszköztárához gazdagításához.

A mostanság igen felkapott „Superlearning”-ről, amely a szuggesztopédia, ill. hipnópédia nyomdokain halad (fekvő, ellazult állapotban, fejhallgatóból szól a gondosan megválasztott, „ráhangoló” zene, azt követően speciális nyelvecke...) nehéz lenne bizonyossággal megmondani, vajon a nyelvtanításhoz vagy üzleti fogáshoz áll-e közelebb. Egyre szélesebb körben ismert a „tandem”-módszer, melynek központja Spanyolországban található, és arra épít, hogy egy alapos körültekintéssel kiválasztott tanuló pár két — különböző anyanyelvű — tagja egymást tanítja (beszélgetések, közös programok alkalmával) saját nyelvére.

A kortárs nyelvoktatás elméletében előtérben áll S. Krashen gondolati modellje. Elkülöníti a célnyelvi közegben zajló nyelvelsajátítást az iskolai idegennyelv-tanulástól. A tanuló számára érthető input esetén, mely mindig a már elért kompetenciaszínvonal felett van, a tanuló a tanult szabályokat csak akkor alkalmazza, ha az idegen nyelven való fogalmazáshoz elég idő áll rendelkezésére, ha figyelmét a nyelvi formára kell irányítania, és ha a szabályokat előtte már megtanulta. Krashen szerint ez a monitor egy célnyelvi közegben történő elsajátításánál nem lép funkcióba. Az idegennyelv-tanítás számára ez az elmélet azt jelenti, hogy először egy nyelviileg struktúrátlan input jelentkezik, amelyet a tanuló több hónapig tartó „silent period”-ban (= csendes periódus) dolgoz fel. A tanuló nyelvi kísérletezéseinél a hibakorrekció elkerülendő, mert a normától való eltérések a folytonosan változó „köztes nyelvenek” velejárói, melyeket a tanuló hipotézisalkotás és belső nyelvelsajátítási mechanizmusok útján saját maga építi le.⁹ Bármennyire is csábítóak ezen szakmódszertani következtetések, tartsuk szem előtt: Krashen elmélete kevésbé megalapozott és empirikusan nem bizonyított.

3. A nyelvtanárképzésről — bár tőlünk nyugatabbra is országonként számos eltérő sajátosságot mutat — összességében elmondhatjuk, hogy mint általában a felső-

fokú stúdiumok, nincs „túlszabályozva”, nem középiskolai jelleggel, hanem a (viszonylag) teljes tanszabadság jegyében zajlik. Hadd hivatkozzam a részletek bemutatásakor szemléltető példaként ismét az NSZK-ra;¹⁰ e megállapítások nagyjában-egészében jellemzők a nyugat-európai pedagógusképzés egészére.

A nyelvszakokra történő bekerülésnek legtöbb helyen mindössze az érettségi bizonyítvány megléte a feltétele. A stúdiumok során nem évfolyamokban, szemeszterekben, kötelező előadásokban és szemináriumokban gondolkodnak — ilyen fogalmak gyakorlatilag nincsenek is. Konkrét előírásként a hallgatónak csak a diploma megszerzésének feltételeit kell szem előtt tartania. Elvben a (mi fogalmaink szerinti középiskolai) tanári oklevélig a „Regelstudienzeit” (= szabályszerű tanulmányi idő) négy év, de ennyi idő alatt alig-alig valaki jut el a végzésig. Az oktatók saját tudományos-kutatási profiljuknak megfelelően (de természetesen a hallgatók szempontjairól sem megfeledkezve) a legkülönbélebb előadásokat és szemináriumokat hirdetik meg, amelyek közül a hallgatók szabadon választhatnak. (Egy-egy nevesebb professzor vagy akár más népszerű oktató óráira bejutni gyakran nem kis teljesítmény, hiszen „túljelentkezés” esetén bizonyos szemináriumoknál/gyakorlatoknál a tanár választja ki, kit fogad.) Szabályozva csak a látogatandó órák száma — egyébként jóval a mienk alatt — és jellege van. Idegennyelv-szakosoknál ez általában öt témacsoport köré összpontosul. Angol szakosok esetében ez pl. az alábbiak szerint néz ki: 1. nyelvészet — a) elméletek, modellek, módszerek, b) az angol nyelv leírásának szintjei, c) alkalmazási területek és interdiszciplináris leirási aspektusok, d) az angol nyelv regionális, szociális és funkcionális aspektusai; 2. irodalomtudomány — a) elméletek, modellek, módszerek, b) angol irodalom a kezdetektől kb. 1650-ig, c) angol irodalom kb. 1650-től napjainkig, d) amerikai irodalom, e) a Nagy-Britannián és az USA-n kívüli angol irodalom; 3. szakmódszertan — a) elméletek, modellek, módszerek, b) az angol curriculum, c) tanítási és tanulási folyamatok: nyelv az angoloktatásban, d) tanítási és tanulási folyamatok: irodalom az angoloktatásban; 4. nyelvgyakorlat; 5. országismeret. A hallgatók e keretből érdeklődésüknek megfelelően választják ki a tanulmányozandó részterületeket. Így mód nyílik számukra elmélyült búvárkodásra, kreatív szellemi tevékenységre, a tudományos munkavégzés módszereinek megismerésére. Nem utolsó szempont, hogy e rendszerben bizonyos értelemben versenyhelyzet, állandó megmérettetés alakul ki nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók szemszögéből is. A hallgatók nem ritkán félbeszakítják tanulmányaikat, hogy a nyelvországban tölthessenek egy fél évet, egy évet. A rátermetebbeknek ehhez ösztöndíj ad lehetőséget, míg mások munkavállalással teremtik meg a kinttartózkodás anyagi alapjait.

Számonkérés gyakorlatilag nem sok adódik: a félévek végén a tanár igazolást ad a részvételtől és az ott kifejtett tevékenységről; ez lehet egyszerűen aláírás vagy néhány értékelő szó, néhol osztályzat. Négy szemeszter után elvben ugyan — az ösztöndíj miatt — vizsgát kell tenni (= Zwischenprüfung), de kellő számú aláírás felmutatására a dékán jobbára „megajánlja” a jegyet. A képzési idő végéig meg kell szerezni a saját szakon kívül egy másik élő nyelvből és latinból (ritkább esetben, ha a tudományterület ezt igényli: görögből) a nyelvvizsgát. Ha abszolválja a jelölt az előírt számú diszciplinát, jelentkezhet az első államvizsgára. Ennek kezdő lépése a diplomamunka, mely megírásához négy hónap áll rendelkezésre. Témája középiskolai tanárszakon feltétlen valamelyik főszakhoz kapcsolódik, általános iskolai tanárjelötknél indokolt esetben lehet pedagógiai tárgyú is. Második komponense egy háromszor-négyórás zárt helyi dolgozat: a két szakból + neveléstudományból. (A tapasztalat azt mutatja, hogy itt főleg a nyelvgyakorlati ismeretek, készségek kerülnek terítékre: pl. fordítás az idegen nyelvre.) A harmadik tényező a szóbeli vizsga, ahol általános iskolai tanároknál háromszor 40 perc az előírt időtartam (két főszak + peda-

gógia), középiskolai tanároknál kétszer 60 perc a főszakokra és 40 perc a neveléstudományra. E vizsgákra tárgyanként külön-külön kerül sor, és tekintetbe veszik a jelölt által előzetesen kért súlyponti területeket (pl. ha valaki mondjuk a történeti nyelvészet felé vonzódik, akkor leginkább arról kap kérdéseket). Az első államvizsgát nem az illető felsőoktatási intézmény, hanem egy független tudományos „vizsgahivatal” szervezi és bonyolítja le; az NSZK-ban az érintett oktatók bevonásával, de pl. Franciaországban mindenki számára teljesen egységesen, központi tételek alapján, Párizsban. Ezt követően a jelöltek gyakornoki státust kapnak (németül: Referendar), és „élőben” ismerkednek a nyelvtanári munkával. Csak ezután tesznek második államvizsgát, és válnak teljes jogú, okleveles pedagógusokká. A (nyelv)tanárok továbbképzése is koncepciózusabban, szervezettebben zajlik — ennek részleteiről a Módszertani Közlemények egy korábbi, széles kitekintést nyújtó, átfogó beszámolójában olvashatunk.¹¹

4. Utolsó pontként, mintegy összegzésül, szóljunk az idegennyelv-oktatás további feladatairól, perspektíváiról, az e kérdéskörben Európa-szerte tapasztalható fejlesztési, tökéletesítési törekvésekről.

Az 1992 utáni „közös Európa” nyelvi vetülete intenzíven foglalkoztatja a lényegében valamennyi érintett ország politikusait, nyelvészeit, módszertanosait és nem utolsósorban nyelvтанárait. Az áruk, a lakosság, a munkaerő szabad áramlása mindenki számára elengedhetetlenné teszi a korszerű idegennyelv-tudást. Ebből kiindulva az Európai Közösség országai számos konkrét lépést határoztak el e nyelvtudás színvonalának fellendítésére: egy sor kutatási project, együttműködési program hivatalosított elősegíteni a nyelvoktatás ügyét. Legkiemelkedőbb mindazonáltal a LINGUA-program, melynek első szakasza 1990-től 1995-ig terjed. Előírányozza, hogy minden tagország diákjai legalább kettőt ismerjenek a Közösség nyelveiből, az egyiket nagyon jól, míg a másikat legalább kielégítő fokon. Legkésőbb 1995-ig szeretnék bevezetni, hogy mindenütt már az elemi iskolák harmadik osztályában megkezdődjön az idegennyelv-tanítás. Ez természetesen kihatással van a nyelvтанárigényre, ill. -képzésre. A felkészülés már megkezdődött. Valamennyi ország nagy hangsúlyt fektet a nyelvтанárszakos hallgatók célországbeli, legalább fél éves részképzésére. A nyugat-németek azt kívánják továbbá elérni, hogy a „Hauptschulében” (= polgári iskola) ne lehessen abbahagyni az angoltanulást. A tervek között szerepel, hogy 2000-ig valamennyi gimnáziumban legalább egy tantárgyat (hol mire van kompetens tanár) valamely idegen nyelven oktatnak. Szeretnék meghonosítani, ill. tovább népszerűsíteni a kéttannyelvű, ill. az idegen nyelven oktató iskolamodellt is. (Az ún. TEMPUS-program segítségével újabban a mi felsőoktatásunk is elvben bekapcsolódhat a nyugat-európai szakmai-tudományos vérkeringésbe.)

Szó van arról, hogy 1992-ig a Közösség minden nyelvére kidolgozzák a nyelvi „chartát”, amely a nyelvi jogok kinyilvánítását, megfogalmazását tartalmazná.¹² Továbbá az ENSZ 1991-et várhatóan a nyelvek évének fogja nyilvánítani.

Az iskolai és a tanfolyami nyelvтанításban is a hatékonyabb oktatás az elsődleges cél. Ennek érdekében egyre inkább teret nyer az ún. „korlátozott kommunikációs képesség” („eingeschränkte Kommunikationsfähigkeiten”) gondolata, vagyis, hogy a konkrét képzési cél tükrében egyes részterületeket állítanak az oktatás központjába: pl. mondjuk éttermi alkalmazottaknak, kamionsofőröknek stb. hallás utáni értés + beszéd-készség, míg pl. könyvtárosoknak, külföldi szakirodalmat használóknak olvasási készség + írás. Gondolni kell továbbá a műszaki-természettudományi orientációra is. (pl. szaknyelvek oktatása). Ki kell dolgozni a szakmunkásképzők, szakközépiskolák számára a célcsoportot figyelembe vevő nyelvi szakmódszertant. Még sokoldalúbban élni kell a technikai lehetőségekkel: video, computer vagy (a nevét sajnos, csak né-

metül tudom) a „Mehrkanalton”-technikával, ez utóbbi azt jelenti, hogy a televízió-készüléken egy speciális gomb benyomásával beállíthatjuk: az eredeti nyelven vagy szinkronizálva kívánjuk nézni a filmet. Célszerű forszírozni, segíteni a határvidékeken élők hatékonyabb kapcsolattartását, az ifjúsági és diákcserre minden formáját, az egyetemisták/főiskolások külföldi tanulmányait valamennyi szakon. Úgyszintén létfontosságú a szakmai-tudományos információk áramlása a nemzetközi együttműködés bármely dimenziójában: közös kutatások, külföldi ösztöndíjak, vendégoktatói meghívások vagy konferenciák.

Ösztönözni, serkenteni kell az alkalmazott nyelvészeti, a szakmódszertani kutatásokat, valamint a nyelvoktatás gyakorlatát előrevivő bármilyen kezdeményezést, hiszen — mint egy precíz német kolléga kiszámolta —, a jelenlegi helyzetben egy átlagos NSZK-beli tanulócsoporthoz egy tanulóra egy évben (!) mindössze 20 perc jut!

Hazai viszonyaink, távlataink felvázolására itt nincs mód, még párhuzamokat sem vonhatunk a fentebb leírtakkal, csak remélhetjük, hogy az általános megújulás, a „rendszer váltás” az idegennyelv-oktatásban is mihamarabb érezteti hatását.

MEGJEGYZÉSEK

- [1] Bulletin Nr. 128/1988. des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung. Bonn.
- [2] Fremdsprachen in Amerika. — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 36 (1989) 2. — p. 203.
- [3] Reinhold Freudenstein: Fremdsprachenwochen im Ausland. Ein Modell für uns? — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 36 (1989) 1. — p. 88. f.
- [4] Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland. — In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 37 (1990) 1. — p. 97.
- [5] Dieter Thomae: „1992” und kein bißchen weise. Essay über eine Lebenslüge deutscher Bildungspolitik. — In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 43. (1990) 1. — p. 4—6.
- [6] Ugyanott, p. 5.
- [7] Például: Leipziger Volkszeitung, 21. 5. 1990, — p. 3.
- [8] Vö: Wolfgang Pauels: Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Fremdsprachendidaktik in der Bundesrepublik Deutschland. — In: Deutschunterricht für Ungarn 1988/2—3, — p. 27. ff.
- [9] Ugyanott, p. 32.
- [10] Lásd részletesebben: Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Studium und Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Düsseldorf 1986. — p. 21. ff.
- [11] Farkas Katalin: Vajó Péter szerkesztésében: Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás” Nyugat-Európában. — In: Módszertani Közlemények 29 (1989) 4. — p. 246—250.
- [12] Harold Rosen: Initiativen zur Vielsprachigkeit. In: Lehrer der Welt 1990/1; Pädagogische Beilage, p. 1. f.

DR. KLEIN SÁNDOR
Pécs

Logikai játék minden korosztálynak

A „DIENES-JELENSÉG”

Dienes Zoltánról minden tanítónak és matematikatanárnak illik tudnia, hogy egyike volt azoknak, akik az 50-es évek elején világszerte gyökeresen meg akarták változtatni az iskolai matematikatanulást, és újtárra indították a később sok ágra szakadt „új matematika” (értsd: „újfajta matematikatanítás”) mozgalmát. Ennek a moz-