

A TANNYELV ISKOLAI FOGALMA

LÁTSZÓLAG SEMMI SEM TŰNIK EGYSZERŰBBNEK, mint megmagyarázni, mit jelent az a kifejezés, hogy tannyelv. A legtöbben nem is vesződnek vele, általában azt mondják: tannyelv az a nyelv, amelyen a tanítás folyik. De vajon elegendő-e ennyit tudnunk a külvilág tudati mentális leképezésének legfontosabb iskolai médiumáról? Van-e különbség a fogalom értelmezésében a főbb felhasználó csoportok között, azaz mit jelent a tannyelv az oktatáspolitikában és az osztályteremben, mit jelent a különböző iskolatípusokban és az egyes tanárok számára, mit jelent a magyar nyelv, az idegen nyelv illetve a kisebbségi nyelvek esetében? Mikor tekinthető egy nyelv tannyelvnek? Hogyan gondolkodnak róla azok, akik kétnyelvű iskolában, ún. idegen nyelvű tantárgyat tanítanak? Van-e a tannyelv kifejezésnek prototipikus jelentése vagy inkább domináns tannyelv-képek léteznek? Lehetséges, hogy a fogalom terjedelme olyan széles, hogy használói nem is beszélnek „egy nyelven”? Hogyan hat a tanítás gyakorlata a tannyelvvvel kapcsolatos felfogásra és viszont? A lehetséges válaszokat többféle eljárással keressük. Előbb áttekintjük a tannyelv fogalmát, elemezzük a kétnyelvű iskolában tanítók értelmezését. Ennek érdekében vizsgálat alá vesszük az ún. idegen nyelvű tanórák nyelvhasználatát és összehasonlítjuk a tannyelvi stratégiákat. Végezetül felvázoljuk az egynyelvű és a kétnyelvű oktatás néhány különbségét. Tanulmányunkban beszámolunk annak a vizsgálatnak a tapasztalatairól, amelyet e tárgyban nyolc magyar-idegen nyelvű középiskolában folytattunk. Ez utóbbi azért különösen fontos, mert a fogalom jelentése, vagyis az, ahogy valaki egy nyelvi kifejezés tartalmát meghatározza, a kognitív jelentésfogalom szerint összefügg a megismeréssel, a világ észlelésével, az észlelés eredményeinek feldolgozásával. A tannyelv-fogalom iskolai feltárásának, a nyelvi kifejezés vizsgálatának azért van tehát jelentősége, mert a pedagógusok magyarázatai tudósítanak arról a világról, amely az idegen tannyelv alkalmazásakor a tudatukban leképeződik, vagyis közvetve a kétnyelvű tanításfelfogásukról, tanítási gyakorlatukról. Emellett mindaz, amely mentálisan modellálódik, tudatosan vagy tudattalanul visszahat arra a világra, amely azt létrehozta, jelen esetben az iskolai tanításra. A (tannyelv) fogalom mögötti magyarázatok az oktatás, a tanítás-tanulás belső világára, a hozzá tartozó pedagógiai tudásra, gondolkodásra, a tanári attitűdökre is utalnak.

A tannyelv-fogalom oktatáspolitikai és pedagógiai megközelítése

Tannyelvi kérdésekkel elsősorban a magyar-idegen nyelvű illetve a kisebbségi oktatásban találkozunk, ezért a fogalom alá csak ritkán értik a többségi iskolák tanítási nyelvét, azaz a magyar nyelvet. Ez a jelentésszűkítés természetesen nem jelenti azt a képtelenséget, hogy a többségi iskolákban nincs tannyelv. Inkább azt sugallja, hogy csak a speciális területeken van jelentősége, hogy ez a kérdés a kisebbségpolitika, a (tan)nyelv-politika felségterülete. Ezt erősítik az oktatásszociológiai vizsgálatok, ennek van oktatáspolitikai hagyománya. A tannyelvek politikai síkra terelődése a 18–19. században gyökerezik, amikor a magyar illetve más nemzetiségi nyelvek helyet kértek az oktatásban a latinnal illetve a némettel szemben, s tartós probléma maradt még a 20. században is – az ismert történelmi okok miatt. A magyar neveléstörténet számtalan törvénye foglalkozik az egyes tanítási nyelvek helyével, megválasztásukhoz tartozó kompetenciákkal. Az oktatásszociológia az ötvenes-hatvanas években figyelt fel a hátrányos családi helyzet vagy a kisebbségi lét nyelvi következményeire, iskolai konzekvenciáira, lehetőségeire. Mái meghatározó kutatási eredmények születtek Kanadában a francia és angol családok, a kétnyelvűvé váló gyermekek körében, illetve a kétnyelvűség, az immerzió filozófiai, pszichológiai, neurológiai, politikai és pedagógiai kérdéseiben. Hazánkban ma sem az alkotmány, sem egyéb jogszabályok nem állapítanak meg államnyelvet, ennek következtében állami tanítási nyelvet sem, a kapcsolatos kérdések alapvetően az elvi álláspontok és a speciális érdekérvényesítés körébe esnek. A tannyelv oktatáspolitikai jelentésében ezért természetesen az érték-felfogások, az érdekérvényesítési szándékok, az igazgatási vonzatok hangsúlyozódnak.

A fogalom elemzéséhez a szó általános és szűken vett (részint evidens) szemantikai értelmezéséből is kiindulhatunk. A szóösszetételben a „tanítás” és a „nyelv” szavak kaptak helyet, s ezek vannak a nemzetközileg leggyakrabban használt kifejezésekben is: „Language of instruction”, „Unterrichtssprachen”, „Langue de l’enseignement”. A pedagógia diszciplína a magyar „tanítás” kifejezés alatt a tanári tevékenységet érti, azt a céltudatos tervező, szervező, irányító, értékelő munkát, amely elsősorban a hatékony tanulás feltételeinek megteremtésére irányul. Kívánatos végeredménye a sikeres tanulás. A magyar „tan-” előtag, egyrészt neveléstörténeti képződmény, másrészt reflektál a „két tanítási nyelvű”, kifejezésre, de mindenképpen a „tanítás” szó rövidített változata. Mivel a „tanítás” meghatározóan tanári tevékenység, ezért leggyakoribb értelmezésben a tannyelv az iskolának, a tanárnak, s az általa tanított tantárgynak a nyelve. Ez a fogalommagyarázat azonban alig van tekintettel arra, hogy egyes esetekben az oktatáspolitikai azért tulajdonít jelentőséget a tannyelvnek, mert alkalmazására a nyelv „megtanulása céljá”-ból kerül sor. Pedig ezt erősíti az is, hogy az oktatásemélet vizsgálja és elemzi a tanítást, de csak logikai-elméleti okból teszi, hiszen önmagában nem létezik. A tanítás csak a tanulással egységben, mint oktatás nyer értelmet. Mindebből az következik, hogy a „tannyelv” kifejezésből is csak elméletileg választhatjuk le a „tanítás” nyelvét, valójában a tanítás és a tanulás nyelvét együttesen kell érteni rajta, azaz valóságosan az oktatás nyelvéről van szó. Míg a nyolcvanas években, az államigazgatásban, inkább a „két tanítási nyelvű iskola” kifejezés volt használatos,

addig a kilencvenes években már legtöbbször a „két tanítási nyelvű iskolai oktatást folytató intézmény” kifejezést alkalmazták. A szakszerűbb megfogalmazás irányába tett kicsiny lépés még nem hozott áttörést, hiszen a kétnyelvű oktatás iskolai dokumentumaiban, továbbra is szinonim tartalmak jelölésére használják az „oktatás nyelve”, „oktatási nyelv”, sőt „képzési nyelv”, illetve a „tanítás nyelve”, „tanítási nyelv”, „tannyelv” kifejezéseket, esetleg jelentésárnyalati különbségek érzékeltetésére. A kétféle szakkifejezés (oktatási nyelv – tanítási nyelv) ugyanúgy keveredik a köznyelvi szférában és a pedagógiai zsargonban, miként a „oktat - tanít” szavak. A zsargonnak egyébként is az a tulajdonsága, hogy bizonyos elemei beáramlanak a köz- és szaknyelv szférába. Jellemző következményét látjuk pl. a kisebbségi oktatásban, ahol egyenesen „tannyelvű iskola”-ként aposztrofálják az egyébként kisebbségi nyelven, anyanyelven történő oktatást, mintha lenne olyan iskola, amely „tannyelvű”, és olyan, amely „tannyelv nélküli”, azaz, amelyiknek nincs tannyelve. Visszatérve, ha a szóhasználói valamifajta különbséget mégis tesznek az egyes kifejezések között, akkor – látszólag – a „tanítás” nyelve alatt a pedagógus-tanuló személyközi kapcsolatának, a tanórai tevékenységeknek a nyelvét értik inkább, míg az „oktatás-képzés” nyelvén az iskolarendszer, illetve az iskola nyelvét, a pedagógiai programban, a helyi tantervben rögzített, azaz az intézményesített, „személytelen” nyelvet. Az a kör tehát, ahol a tanítás nyelvének különös jelentősége van, viszonylag szabadon használja mind az alapkifejezést, mind annak holdudvarába tartozó egyéb kifejezéseket, így azokat is, amelyek két tannyelv jelenlétét hivatottak jelezni. Mindezek alapján (egy újabb elemzés új eredményéig) kénytelenek vagyunk elfogadni azt, hogy a közhasználatban lévő egyes magyar kifejezések mögött nincs markáns elvi különbség. A továbbiakban magunk is az általánosan használt, széles értelmű gyűjtőfogalmat, a magyar hagyományokra támaszkodó „tannyelv, tanítási nyelv”, s nem az – egyébként tartalmilag korrektebb –, de idegenül csengő „oktatási nyelv” kifejezést használjuk.

Vizsgálati minta, módszerek

A tannyelv fogalma, jelentése, értelmezése különös jelentőséggel bír a mögötte meghúzódó pedagógiai felfogás és gyakorlat miatt. Feltárására az 1999/2000. tanévben vizsgálatot végeztünk nyolc kétnyelvű középiskolában. Az intézmények zöme budapesti volt, közülük három szakközépiskola. A mintába magyar-angol, magyar-német, magyar-olasz és magyar-spanyol középiskolák kerültek. Mindenhol két-két idegen nyelven tanító tanárral folytattunk mélyinterjút, akik végül három szakmai csoportot képeztek: a) történelem szakosok, b) matematika vagy természettudomány szakosok, illetve c) szakközépiskolában szakmai tárgyat tanítók. A mintegy kétórás mélyinterjú a kétnyelvű tanítás-tanulás több területére irányult. Közülük az egyik a tannyelv-fogalom volt. A megállapításokat szövegelemzéssel, illetve a tárgyhöz tartozó táblázatok adatainak statisztikai feldolgozásával nyertük.

Az interjú kapcsán általános benyomásunk az volt, hogy a pedagógusok többségét nem foglalkoztatja a tanítás nyelve, a kétnyelvű oktatás mibenléte. A megkérdezettek többsége a témához először elhárítóan viszonyult, érzékeltetve azt, hogy nekik nem elmélniük kell a „nyelven”, hanem tanítaniuk. Pedig a pedagógiai vizsgálatok azt

mutatják, hogy jobb hatásokkal dolgoznak azok, akik jobban ismerik az oktatási folyamatok törvényszerűségeit, akik tájékozottabbak, tudatosabbak, akik tervszerűbbek és szakszerűbbek. A válaszolók meghatározó többsége azt állította, hogy az interjú során gondolta végig először, hogy mi alapján hozhat döntést a nyelvi és tantárgyi követelmények konfliktusa esetén, hogy tanítása miben tér el az egynyelvűtől, hogy mi zajlik a tanuló fejében, hogy mit jelent a tanulás tanítása kétnyelvű iskolában stb. Ez megerősítette azt a hipotézist, hogy a pedagógusok elsősorban saját problémájukként fogják föl az idegen tannyelven tanítást, és kevésbé vagy egyáltalán nem foglalkoznak azzal, hogy a nyelvvel a tanulónak is lehet problémája. Létezik olyan általános vélekedés, mely szerint a kétnyelvű (idegen nyelvű) tantárgy tanítása során a tanárnak ugyanazt kell csinálnia, mintha magyarul tanítana – másként fogalmazva: az egynyelvű és a kétnyelvű oktatás mindenben megegyezik, kivéve a nyelvet. Lehet, hogy e vélekedések következménye, hogy a kéttannyelvűségből fakadó sajátos pedagógiai folyamatok operacionalizálása, a speciális módszerek, eljárások alkalmazása nem tudatos, jellemzően spontán.

A tannyelv fogalma a kétnyelvű középiskolákban

Az interjú alanyainak először a következő kérdéseket tettük föl: „Ön szerint mit jelen az, hogy »tannyelv«”? – „Hogyan magyarázná meg egy laikus (nem pedagógus) barátjának azt, hogy az a tantárgy, amit ön tanít, az egy idegen nyelvű tantárgy?” Az első, spontán reakció a meglepetés volt: „Jaj, hát ilyenekre nem tudok válaszolni!” – „Érdekes kérdés, ezen még soha nem gondolkodtam...” – A kvázi érdemi válaszokat a kommunikációs aspektus jellemezte: „A kommunikáció nyelve”, – „A közvetítő nyelvé” – „A foglalkozások nyelve” – „Az ismeretátadás nyelve”, „Amit az órán használunk”. Valamennyien saját szemszögükből indultak ki, és a tanári evidenciára támaszkodtak: „Nem is értem a kérdést, hát, amin tanítok”. Hasonlóan reagáltak néhányan arra a segítő kérdésre is, hogy „Mit jelent az, hogy angol nyelvű tantárgy”: „Idegen nyelven magyarázom el az anyagot, amit egy hagyományos iskolában magyarul mondanék el.” – „Hát nagyjából ugyanazt csinálom, mintha magyarul tanítanék, csak hát idegen nyelven tanítok.” A tannyelv-fogalom direkt megközelítése tehát zömében a nyelvi komponens kiemeléséhez vezetett. Néhány indirekt jelzés érkezett a tanítási komponensről, ha a „magyarázom el” vagy „ismeretátadás”, esetleg „foglalkozás” szavakra gondolkunk, de voltak olyanok is, akik egyik elemet sem tartották fontosnak, sőt magát a kérdést is hibásnak vélték, hiszen – szerintük – a tannyelvnek a pedagógiai folyamatban semmiféle szerepe, jelentősége nincs: a tanítás valami tannyelvtől független dolog. A felszínes iskolai/tanári tannyelv-fogalom tehát szűknek és sivárnak látszik. Úgy gondoltuk, hogy a gyakorlat valójában nem ilyen. Kerestünk hát olyan kerülő utat, amely az eddig még nem verbalizált tapasztalathoz vezet. Megfelelőnek látszott ehhez az a pedagógiai szituáció, amikor a magyar és az idegen tannyelv egyidejűleg van jelen az órán. Az interjú további kérdései tehát az ún. idegen nyelvű tantárgyakban alkalmazott tannyelvhasználatra irányultak. Ez azért is célravezetőnek látszott, mert már korábban sok oldalról vizsgált jelenségről van szó, tehát viszonylag jól lehet látni azokat a pontokat, ahol új megállapítások keletkeznek. A korábbi vizsgálatoktól

eltérően ezúttal nem arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen formában jelenik meg a magyar és az idegen nyelv egy tantárgyban, hanem arra, hogy miért. Az okok kutatásával arra a döntési helyzetre kívántunk rábukkanni, amelyben a pedagógus az egyik nyelv használata helyett egy másiknak tulajdonít jelentőséget, azaz nyelvet vált. A mélyinterjú – műfajánál fogva – a választ adó logikáját követi, amikor újabb és újabb kérdéseket tesz fel. Lényeges tehát, hogy: a) melyik az a pont, ahonnan újabb gondolat, továbbfűző válasz már nem érkezik; b) melyik az a pont, ahol a válasz koncepcionálisan eltér az előzőektől. Az interjú e blokkjában a következő segédkérdések kerültek elő: „Átvált-e magyar nyelvre az idegen nyelvű tanítás során?” – „Mikor vált át?” – „Miért vált át?” vagy „Miért nem vált át?” – „Mi a szerepe ezekben a szituációkban a magyar nyelvnek?” – „Mennyi ideig tart a magyar nyelv használata?” – „Ki és hogyan hozza elő a másik nyelvet, majd ki és hogyan tér vissza az eredeti nyelvre?” – „Amikor megjelenik a magyar nyelv, akkor az tannyelvnek tekinthető-e?” – „Miért tekinthető annak?” vagy „Miért nem tekinthető annak?”

A magyar anyanyelvű tanárok a magyar-idegen nyelvű középiskolákban az idegen nyelvű tantárgyakban átváltak magyar nyelvre. Ennek mértékében és funkciójában azonban különbségek vannak, s ez a különbség a tannyelvvel kapcsolatos felfogások különbözőségén, ha úgy tetszik, a látens tannyelvfogalmon nyugszik. Az idegen nyelvű tantárgyak tanítása során a pedagógusok kétféle stratégiát alkalmaznak: a) az idegen nyelven; és b) a két nyelven oktatás stratégiáját. Megkülönböztetésük fontos, mert mint látni fogjuk, mindkét stratégiába „belefér” a két nyelv, az idegen nyelv és a magyar nyelv alkalmazása, ám az okokban, a célokban és az eljárásokban alapvető (koncepcionális) különbség van. Mindkét esetben a tanuló tudásáról van szó: az egyik felfogás szerint a) a tanulóknak idegen nyelven kell megszereznie a tudást, a másik szerint viszont b) két nyelven. Az egyik esetben a) nem az idegen nyelvű tanórának a feladata a tudás „kétnyelvűsítése”, a másik szerint b) igen. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy a különböző felfogások szerint tanítók más-más pedagógiai utat járnak, ezáltal különbözővé válik a tanár és a tanuló szerepének megítélése a tudás nyelvi megosztásában. Ez viszont már szoros kapcsolatban van a tannyelv céljáról alkotott felfogással és funkciójával.

Az idegen nyelvű oktatási stratégia

A stratégiailag idegen nyelvű oktatásban „...az egész óra idegen nyelven megy”. A magyar nyelv kis arányban, esetlegesen jelenik meg: „Nagyon-nagyon ritkán váltok át magyarra”, – „Néha igen”, – „Persze, előfordul” – „Ritkán, csak célzott formában”. „Nem, kivéve, ha új szakkifejezés kerül elő”. Ritkaságuk ellenére a közös vonások kategorizálhatók. A nyelvváltás jellemzői: (zárójelben az említések száma; egy tanár többet is említhetett):

- A nyelvváltásnak oka van, ezek a következők:
 - a tanulók nem, vagy nehezen értik az anyagot idegen nyelven (7)
 - a tanulóknak tudniuk kell magyarul is (6)
 - a tanulók elfáradnak az idegen nyelven tanulás során (4)
 - nehéz egyes dolgokat megmagyarázni idegen nyelven (4)

- nagyobb nevelői hatást lehet elérni magyarul (3)
- időigényes megmagyarázni idegen nyelven (3)
- a tanulók nyelvi fejlettsége még túl alacsony, egyes fogalmak meg túl nehezek (alacsonyabb évfolyamokon) (2)
- a tanulócsoportok tanulói összetétele különböző, néhol azonnal megértik az idegen nyelven tanítást, máshol nem (2)
- a tanár magyar anyanyelvű, kézenfekvő számára, hogy magyarul is beszéljen (2)
- A nyelvváltásnak célja van:
 - szó, kifejezés, fogalom magyarázata (8)
 - hosszabb magyarázat (megértés-könnyítés céljából) (3)
 - figyelemfelkeltés, érdekességek (2)
 - pihentetés (2)
 - hosszabb magyarázat (időnyerés céljából) (1)
 - nevelési határfok emelése (1)
- A nyelvváltásnak formája van:
 - szóban (10)
 - írásban (5)

Az idegen nyelvű tanórán vannak tehát olyan tipikus pedagógiai szituációk, amikor a magyar nyelv használatának oka, célja van, és jellemző formában, időkeretben zajlik. A tanárok 56% nem tartotta tannyelvnek az órán megjelenő magyar nyelvet, 33% tannyelvnek tartotta, 11% nem tudta eldönteni.

A magyar nyelv tannyelv-jellegének elutasításával kapcsolatos érvek a következők: „Szinte 90%-ban angolul tanítok. Olyan ritkán fordul elő, hogy nem lényeges.” – „Az, hogy én bedobok egy-két kifejezést magyarul, az nem éri el az 1% sem.” – „Nem tannyelv, mert nem hangzik el mondat, nincs magyarázat, csak fölírom a táblára a szót magyarul, mert úgy gondolom, hogy nem tudják, vagy ez segít nekik”. – „Ez csak információ, a matematika ettől még német marad.” – „Nem hangzik el magyarázat”. – „Csak a definíció miatt fontos, nekik akarok segíteni, hogy ne kelljen később keresgélniük”. – „Csak a megértés miatt fontos.” – „Nem szorosan a tananyaghoz tartozó dolgok hangzanak el magyarul”.

A magyar nyelv tannyelv-jellegének elfogadásával kapcsolatos érvek a következők: „Ha elhangzik az órán a nyelv, akkor igen” – „Ha előbbre viszi az órát, akkor igen” – „Adott témáról magyarul beszélünk” – „Amit kell, azt megbeszélünk magyarul is, mert magyarul is tudniuk kell”.

A kétnyelvű oktatási stratégia

A stratégiai kétnyelvű oktatás koncepcionális döntésnek látszik, elsősorban a tudás kétnyelvűségének kialakítása érdekében. A két nyelvet az oktatási folyamat egészébe ágyazzák. „Először megtanítom magyarul, elmagyarázom, majd utána veszünk egy előre fénymásolt angol nyelvű szakszöveget, ezt megbeszéljük angolul. A számonkérés is angolul megy.” – „Először magyarul kell mindent tisztázni, majd meg kell tanítani a szakkifejezéseket angolul is.” – „Én úgy kezdem, hogy magyarul megtanítom, majd hozzá vesszük a szakszavakat (angolul)”. – „Csak az összefoglaló résznél beszélünk angolul, a többi

esetben két nyelven”. Nem meglepő, hogy az ilyen oktatásban mindkét nyelvet tannyelvnek tekintik, ám az oktatás egyes folyamataiban a nyelvek súlya eltérő:

1. TÁBLA

Az oktatási folyamat tannyelvi megoszlása a középiskolákban (az oszlopokba helyezett x jel az említések számát mutatja. Egy tanár többet is említhetett.)

Az oktatás folyamat részei	Magyar nyelv	Idegen nyelv
Előzetes tudás feltárása	X	
Magyarázt	XXX	
Megértés	XX	X
Gyakorlás		XX
Rendszerezés, összefoglalás	X	XX
Ellenőrzés, értékelés		XXXXX

Az oktatás folyamatában előre haladva nő az idegen nyelv szerepe, majd kitüntetetté válik az értékelés nyelveként, a feleltetés, az írásbeli dolgozat, és majd az érettségi nyelveként. *„Az a lényeg, hogy a számonkérés angolul menjen”* – *„Most már megkaptam az érettségi követelményeket, azokat lefordítottam magamnak, most már tudom, hogy hova kell eljutni. A többi az én dolgom.”* – *„Amikor azt kérdeztem (ti. a kollegáktól), hogy ti hogyan csináljátok a kétnyelvű oktatást, akkor mondtak egy-két dolgot, pl. hogy a számonkérést szokták angolul csinálni, ha valami nagyon nem megy, akkor magyarul is elmagyarázzák.”* – *„A lényeg, hogy az érettségien angolul kell tudni.”*

Feltettük a kérdést: *„Idegen nyelvűnek nevezhető-e egy tárgy, ha ilyen sok helyen és nagy arányban van jelen a magyar nyelv?”* Két tipikus válasz érkezett. Az egyik: *„a tárgy korrekt elnevezése kétnyelvű tantárgy”*, a másik: *„végül is a számonkérés nyelve határozza meg a tannyelvet”*. Ez utóbbiban tűnik fel először az az egyébként maikáns nézet, mely szerint a tannyelv = célnyelv.

A két stratégia összehasonlítása a tannyelv-fogalom szempontjából

Ha a kétnyelvű és az idegen nyelvű oktatást a tannyelvfogalom szempontjából összehasonlítjuk, akkor megkülönböztető jegyeket és azonosságokat egyaránt találunk.

Eltérő vonások

Legmarkánsabb különbség az, hogy a fogalom belső összetevői nem egyformán arányáltak, az egyes komponensek súlya is különböző (lásd 2. tábla). Az egynyelvű stratégiával tanítók a tannyelv-kritériumok között több elemet említettek, az oktatási folyamatot differenciáltabban fedték le a nyelvekkel. Ez utóbbit azért tartjuk figyelemre méltónak, mert a kétnyelvű oktatás egyik sajátossága, hogy össze kell hangolni a nyelvi és a tantárgyi fejlesztést, a tanulót el kell vezetni a „nemtudástól” a „tudásig”, s ebben a folyamatban valahová, valahogyan el kell helyezni mind az anyanyelvet,

mind a célnyelvet. Az 1. ábra a kétnyelvű stratégiával tanítók oktatási folyamatát, a 2. ábra az idegen nyelvi tannyelv-fogalom és oktatási folyamat összefüggéseit mutatja.

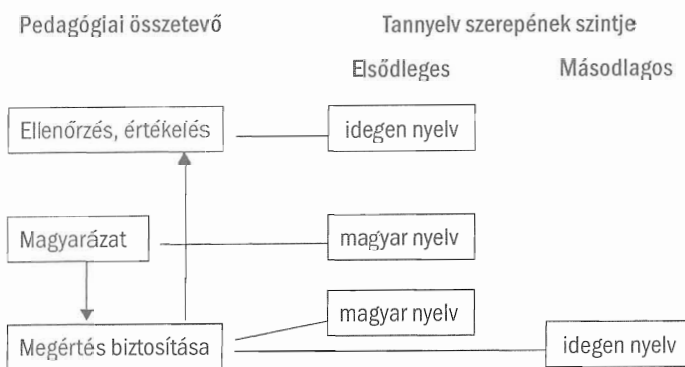
2. TÁBLA

A tanárok tannyelv-fogalmának legfontosabb összetevői, az említés sorrendjében

Idegen nyelvű stratégia	Kétnyelvű stratégia
„A tanítási folyamat nagy százalékában jelen van”	„A tanuló ezen a nyelven ad számot a tudásáról”
„A tanulók-tanárok ezen a nyelven kommunikálnak, akármilyen alacsony szinten kezdve is”	„A tanári magyarázat nyelve”
„A tanári magyarázat nyelve”	„Megértés a nyelv által kell, hogy végbemenjen”
„Megértés a nyelv által kell, hogy végbemenjen”	
„A tanuló ezen a nyelven ad számot a tudásáról”	
„Ez a tanuló számára a gondolkodás nyelve”	

1. ÁBRA

Tannyelv-fogalom és oktatási folyamatmodell kétnyelvű stratégiával



Magyarázat:

- az oktatás folyamatának logikus menete: \longrightarrow
- a nyelv beáramlása: \longleftarrow

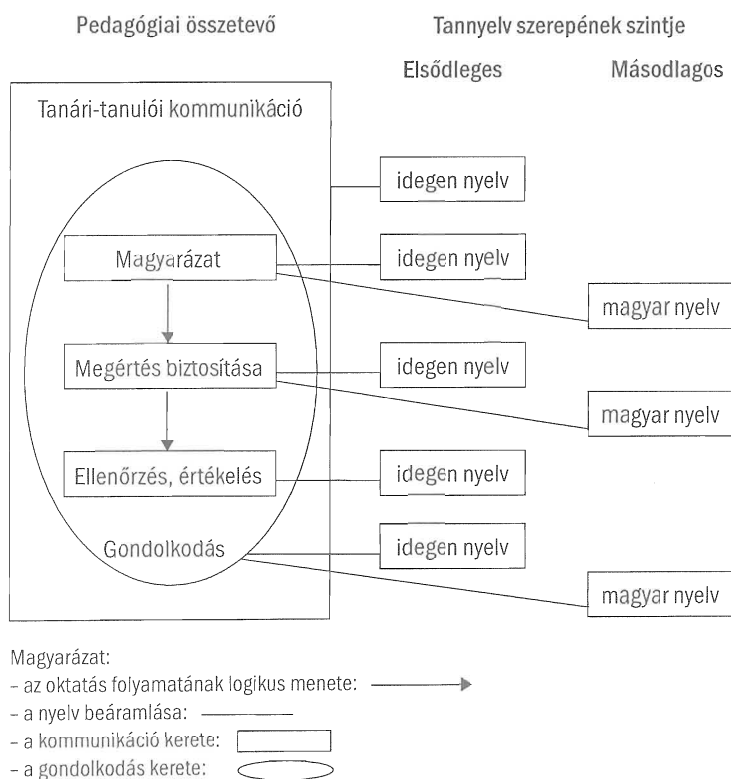
Ez a modell (1. ábra) a folyamatot a szummatív értékeléssel (dolgozat, feleltetés, érettségi) indítja, noha az általános pedagógiai szabályok szerint az a kimeneti pont. Látszólag mindkét nyelv hangsúlyos helyzetben van, hol az egyik, hol a másik válik elsődlegessé. E szerint a nyelvek bármilyen szerepet betölthetnek a tudás kiépülésében és a gondolkodás folyamatában – vagyis azt előfeltétel-ezi, hogy, ha a tanulóknak magyarul elmagyaráznak valamit, és azt megérti, majd idegen nyelven ezt megismétlik, akkor a tudása idegen nyelven is reprodukálható lesz. Akik így tanítanak, azok

azt feltételezik, hogy a tanuló tudásának kétnyelvűvé válásához jó út az, ha a tanórai tanítási kontextusban mindkét nyelv jelen van.

A másik stratégia logikája más. Eszerint a magyarázat és a megértés alapvetően idegen nyelven kell, hogy végbemenjen, ehhez társul szükség szerint, de mindenképpen másodlagosan a magyar nyelv, kiegészítő magyarázat formájában, a szakkifejezés, a fogalom magyar nyelvű verziójával (pl. táblára fölírva, szószedetben kiosztva, házi feladatként kiszótározva vagy az óra folyamán szóban közölve). A tudásról itt is idegen nyelven kell számot adni, itt is elsősorban az idegen nyelvű érettségi vizsga miatt. A folyamat elemei e közös vonás ellenére másként rendeződnek el és más a pedagógiai-logikai rendjük (lásd 2. ábra).

2. ÁBRA

Tannyelv-fogalom és oktatási folyamatmodell idegen nyelvű stratégiával



A 2. ábra azt a logikát ábrázolja, mely szerint a tudás azon a nyelven épül ki, amelyen tanítják, azaz amelyen a tanári magyarázat, a tanulói megértés, azaz a gondolkodás folyik. A magyar nyelv szerepe ebben a folyamatban másodlagos, csak segítő a közlésben, a megértésben, a gondolkodásban. A kommunikációs közeg tervszerűen idegen nyelvű, jellemzően a vevőnél beálló zavar esetén változtatnak rajta. E szerint

ahhoz, hogy a tudás kétnyelvűvé váljon, jó út az, ha a tannyelvi közegek homogének. Ennek tipikus formái: bizonyos témakörök idegen nyelvű illetve magyar nyelvű tanítása, a tantárgy óraszámának felosztása a két nyelv között, magyar nyelvű fakultációs órák.

Közös vonások

A magyar-idegen nyelvű középiskolák tannyelv-fogalmának alakulásában mind a magyar, mind az idegen nyelv részt vesz. Meghatározó szempont mindenhol a célnyelv, azaz az idegen nyelv, hiszen mindkét iskolatípusban fejlesztésének rendelik alá az egyes didaktikai lépéseket, (amelyek viszont, mint láttuk, jelentősen eltérnek). Mindkét tanári körben létezik egy felszínes, verbalizált, és egy mélyebb, kidolgozatlan tannyelv-kép. A tanuló szempontjai csak a mélyebb rétegekből kerültek elő. Noha ez utóbbi azt bizonyítja, hogy a tannyelvet a gyakorlatban nem csak a tanítás, hanem a tanulás nyelveként is megjelenítik, ám mivel egyáltalán nem vagy kevésbé tudatos, ezért ebbe az irányba nehezebben, ellentmondásosabban, nagyobb zavarokkal, esetleg hibásan mozgósítják a pedagógiai eszköztárat. A magyar-idegen nyelvű középiskolákban közös, hogy azt tekintik aktuálisan tannyelvnek, amelyen a tanári magyarázat és úgymond a tanulói gondolkodás folyik. Ez a nyelv nem feltétlenül az ellenőrzés, értékelés nyelve, de az értékelés nyelve mindig az idegen nyelv. Ez utóbbi ellentmondás a pedagógia és pszichológia tudományának mai állása szerint korántsem problémamentes.

A tannyelv-fogalom terjedelme

Mélység és szélesség

A kétnyelvű középiskolában tanító tanárok tannyelv-felfogása mind mélységét, mind szélességét tekintve differenciált. Mélységen a tudatosság és az árnyaltság fokozatait értjük. A felszínen lévő tannyelv-fogalom igen szegényes („*az a nyelv, amelyen tanítunk*”), egymetszetű, azaz a jelenség vagy egyik vagy másik oldalát láttatja („*a foglalkozások nyelve*”), jellemzően tanárközpontú („*az ismeretátadás nyelve*”). Létezik egy mélyebben gyökerező, azaz kevésbé tudatos, de árnyaltabb tannyelv-fogalom, amelyben már nagyobb szerepet kap a tanulási/tanulói oldal (lásd: „*...nehéz neki idegen nyelven megérteni...*”, – „*Fárasztó, főleg az alacsonyabb évfolyamon egész nap idegen nyelven figyelniük, az utolsó órákra már gyakrabban kikapcsolnak*”), amely a nyelvnek differenciáltabb szerepet tulajdonít (lásd: „*...nevelő hatása van...*” – „*Ezen a nyelven kell megértenie.*” – „*A tannyelven kell számot adnia a tudásáról*”). Szélességen a tannyelv meghatározásához tartozó paraméterek bonyolultságát értjük, azt az utat, amelyet a nyelv az egyes esetekben a „nem tannyelv”-től a „tannyelv”-ig megtesz (3. ábra).

A kétnyelvű középiskolában idegen nyelven tanító tanárok tannyelv-fogalmának széles a terjedelme. Értelmezésében alapvető, koncepcionális különbségek jelentkeztek. Az egyik szélsőséges felfogás szerint egy nyelv „tannyelvségéhez” a négy alapkészre kiterjedő teljes kommunikáció szükséges. A másik végletben a pusztá megjelenés elegendő hozzá. A többség szerint egy nyelv tannyelvként való értelmezését mennyiségi és minőségi paraméterek befolyásolják. Tipikusak azok a vélemények, amelyek

az *oktatási* folyamat, azaz a tanulás-tanítás több-kevesebb, de lényegi egységében várják el a nyelv aktivitását. Tanulói szempontból legbiztonságosabban a gondolkodási művelethez, a megértéshez kötik, tanári szempontból az értékeléshez. Minél több didaktikai feladatban jelen van a nyelv, annál biztosabb tannyelvként való elfogadása, azaz minél jobban részt vesz az ismeretelsajátításban, képességfejlesztésben, az ismeretek alkalmazásában, a rendszerezésben, a rögzítésben, az ellenőrzésben és az értékelésben.

3. ÁBRA

A tanárok tannyelv-fogalmának terjedelme (idegen nyelvű órán a magyar nyelv felől értelmezve)

Elvi kérdés (ha jelen van az órán, akármilyen kis arányban)	Időarány kérdése (kicsi arányban van jelen)	Készségeket érint (vagy csak szóban jelenik meg vagy írásban)	Nyelvi kérdés (lexikai kérdés: szavak, szavak kifejezések nyelve)	Didaktikai kérdés (a magyará- zat nyelve, a tanár nyelve)	Tudás keletkezésé- nek kérdése (a megértés nyelve)	Pedagógiai folyamat kérdése (megértés- től a számon- kérésig)	Teljes kommuni- káció nyelve (szóban- írásban, tanár-diák)	Pragmatikai kérdés (társalgás folyik rajta, használni kell a nyelvet)
---	---	--	---	---	--	--	---	---

Az egy-tannyelvűség és a két-tannyelvűség közötti különbségek

Mint korábban láttuk, a tanítás nyelvével való foglalkozást a tanárok egy része azzal utasította el, hogy a kétnyelvű iskolában folyó munka nem tér el a csak magyar nyelvű, az egynyelvű iskolai munkától: *„mindent ugyanúgy csinálunk, csak nem magyarul, hanem idegen nyelven”*. Sokan gondolják, hogy a tanulók, mintegy természetes úton, szinte maguktól, észrevétlen magukba szívják az idegen nyelvet. Az interjúhoz kapcsolt metaforavizsgálat szerint a tanárok fele „víznek”, „tápláló anyagnak”, „földnek” látja a tannyelvet, és a másik fele „szerszámnak”, (ha az iskola metaforája a „kert” és a tanuló metaforája a „növény” vagy a „virág”). Noha mind a „víz”, mind a „szerszám” hozzájárul a „növény” fejlődéséhez, ám az egyik esetben az eredmény a spontaneitásnak, a másikban inkább a tervszerű beavatkozásnak tudható be. Az egyik esetben („víz”, „föld” stb.) a tanár dolga csak az, hogy a külső körülményeket biztosítsa, a többi a tanulón múlik – ő kell, hogy felszívja vizet, hogy megkapaszkodjon a földben. Ha nem jól teszi, az nem a tanár hibája. A másik szerint („szerszám”) a tanárnak tervszerű, szakértő munkája van. A cél elérése érdekében a megfelelő szerszámot megfelelően kell használnia. Az eredmény rajta (is) múlik.

A tannyelvvvel kapcsolatos álláspont, felfogás azért is kitüntetett jelentőségű, mert a kétnyelvű oktatásban, különösen az idegen nyelven folyó szakaszaiban nem egyszerűen egy másik nyelvre történő átváltásról van szó. A tannyelvek nem egyenrangúak, alapvetően azért, mert az egyik a tanuló anyanyelve, a másik nem. Ezt a különös és fontos körülményt a tanároknak így jellemzik: *„Nem átfordítjuk a dolgot a másik nyelvre, hanem a spanyol észjárását meg kell tanítani, azt, hogy hogyan kell gondolkodni*

azon a nyelven” – „A két nemzet, a magyar és az angol nem egyformán gondolkodnak bizonyos dolgokról, ezért nem lehet egyszerűen átfordítani a szaknyelvet egyikről a másikra”. A korábbi kutatási eredmények alapján már választ lehet adni bizonyos kérdésekre: pl. mi az összefüggés a képzés célja illetve az idegen nyelvű tantárgyak száma és aránya között, milyen lehetőségek vannak a két nyelv megosztására, milyen szempontok alapján alakíthatja ki egy iskola a kétnyelvű oktatási pedagógiai programját. Továbbra is bizonytalanság van azonban a pedagógia más területein. Vajon vannak-e a kétnyelvű iskolai oktatásnak mélyebb sajátosságai? További vizsgálat szükséges például a következőkben.

- A tervezés-tanterv. (Változik-e az idegen nyelvű követelmények felépítése, tartalma, illetve a teljesítéshez szükséges idő? Módosulnak-e a fejlesztési kompetenciák?);
- A stratégiák-módszerek-eljárások. (Mit kell/lehet csinálni, ha a fogalmat, a magyarázatot esetleg a feltett kérdést nem érti a tanuló?);
- Az ellenőrzés-értékelés. (Írathatók-e dolgozatot más nyelven, mint amelyiken tanítottam? Mikor, milyen nyelvi segítséget kell/lehet adnom az írásbeli dolgozathoz? A nyelvi és tantárgyi szempontok milyen kombinációját alkalmaztam a szóbeli feleletnél?);
- A tanulás-tanítás. (Ösztönözni vagy tiltani kell-e esetleg egyáltalán nem kell foglalkozni azzal, hogy a házi feladatot otthon magyarul is megtanulják? Melyek a tipikus, jellemző, hasznos idegen nyelvű illetve kétnyelvű tanulási stratégiák?);

A kétnyelvű iskoláztatásban nem eléggé tudatosultak az egynyelvű oktatástól eltérő jegyek, eljárások. Kutatásunkban ehhez két kérdést tettünk fel. A 4. ábra a tanári munkával kapcsolatos eltéréseket mutatja, az 5. ábra a tanárok tanulói munkával kapcsolatos véleményét. A tanári eltérések átlaga 1,8 pont, a tanulói: 2 pont. A tanári munka megadott elemeinek 36%-a kapott közép vagy a feletti értéket, a tanulók esetében a megadott elemek 60%-a.

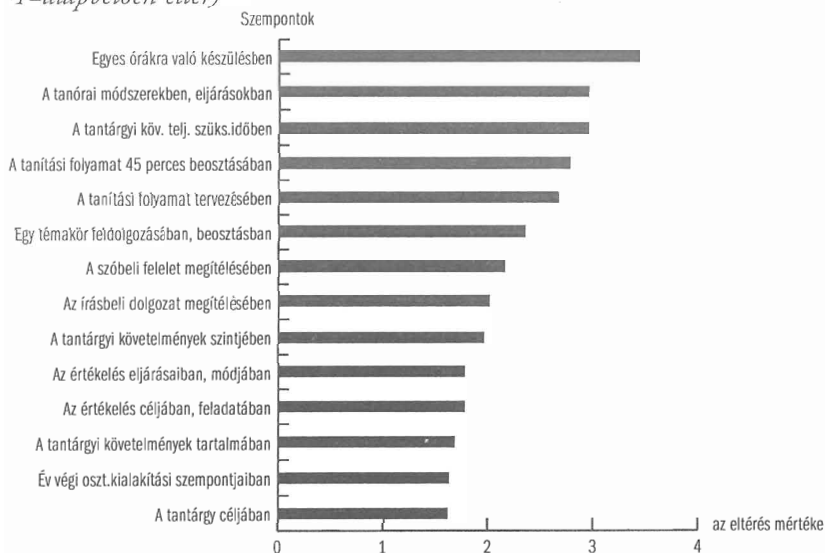
A tanárok állítása szerint az idegen nyelven tanítás (4. ábra) leginkább az időtényezőt tekintve tér el az anyanyelvűtől: többet kell készülni az órára, másként kell beosztani a 45 perces órát, magasabb heti óraszám kell a tantárgy tanításához. Kisebbségi eltérés van a célokat és követelményeket tekintve (lényegében az eltérést csak a nyelvi komponens belépésével hozzák összefüggésbe). A különbségeket legárnyaltabban a tervezésben látják. Átlagnál alacsonyabb pontokat azok adták, akik a „minden azonos, csak más a nyelv” szemléletet vallják.

A tanárok szerint a tanuló szempontjai között is kiemelt kategória az időfaktor (5. ábra). Talán saját problémájukat vetítik ki, esetleg azt látják, hogy a kétnyelvű iskolában sokkal többet kell tanulni, nagyobb erőfeszítést kívánnak a tanulótól. Érdekes, hogy a tanárok szerint a tanári felkészülésben nagyobb az eltérés, mint a tanulóéban. Pedig a tanárok számára a nyelv kisebb problémát kell jelentsen, mint a tanulóknak (hisz jobban kell tudják), ráadásul a tanulók minden pedagógiai szituációba egyszer és megismételhetetlenül kerülnek, míg a tanárok ugyanazt többször átélik. A tanulók csak egyszer tanulják meg Amerika felfedezését, a sejt alkotó elemeit vagy a szinusz-tételt, míg a tanárok minden osztályban, minden újabb évfolyamon meg kell tanítsák. Elméleti-

leg a tanuló tanulási idejét – s ezzel sikereit – néhány jellemző belső és külső körülmény befolyásolja. A neveléstudomány az egyik legmeghatározóbb külső tényezőnek a tanítás minőségét tartja. Minél kevésbé szakszerű az oktatás, annál többet kell a tanulóknak saját idejéből arra szánnia, hogy a megértést vagy a gyakorlást pótolja.

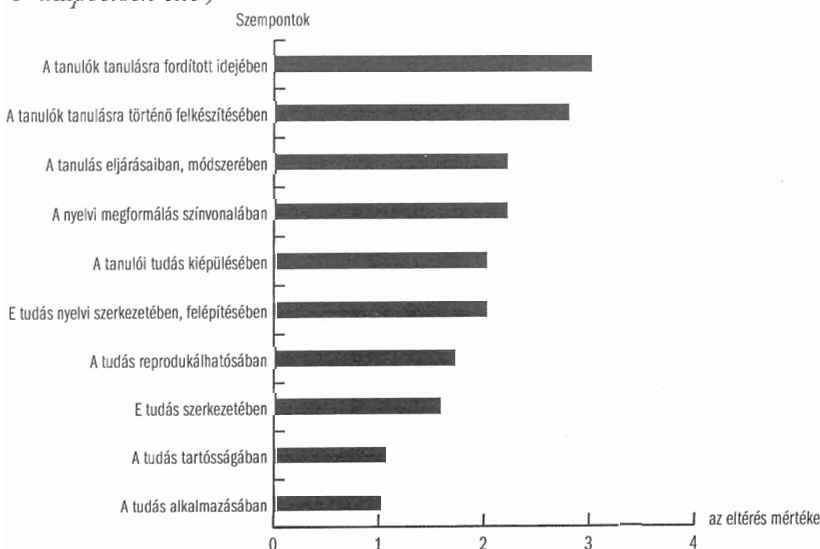
4. ÁBRA

Az egynyelvű és a kétnyelvű tanítás közötti különbség, tanári munka (0=nincs eltérés, 4=alapvetően eltér)



5. ÁBRA

Az egynyelvű és a kétnyelvű tanítás közötti különbség, tanulói munka (0=nincs eltérés, 4=alapvetően eltér)



Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk, hogy az oktatáspolitikai és pedagógiai tannyelv-fogalom jelentős pontokon eltér, mivel a vonatkozási helyek megítélésében különböznek. A kétnyelvű középiskolákban tanító tanárok egyéni tannyelv-fogalma elaborálatlan, a vizsgált csoportban a fogalom terjedelme széles, nem egységes, az értelmezésben akár jelentős különbségek is lehetnek. Az egyes pedagógusi felfogási különbsége mögött a tannyelvhasználati gyakorlat, a stratégiák eltérése és az egyéni nézetrendszerek, tanítási felfogások különbsége húzódik meg. A tanárok szakja szerint nem találtunk különbséget. Nem sikerült megragadnunk a tannyelv-fogalom mögötti tanulásfelfogások különbségét sem. A tannyelvet általában a célnyelvvel azonosítják. A pedagógiai folyamatban betöltött szerepe szerint kulcskategóriának látszik a megértés és az értékelés terén. Míg az oktatás különböző pontjain a különböző tannyelvek viszonylag szabadon értelmeződnek, addig a főbb értékelési, kimeneti pontok (pl. írásbeli dolgozat, szóbeli felelet, érettségi vizsga) nyelvének mindenhol az idegen nyelvet jelölték meg. Szakközépiskolában több olyan pedagógust találtunk, aki kétnyelvű stratégiával tanít.

A kétnyelvű oktatásban keletkező tudás mibenléte, nyelvi szerkezete, tartóssága, alkalmazása stb. terén nagy a bizonytalanság. Az idegen nyelvű tudáshoz jutás metodológiája bizonytalan, kiforratlan, ezért a spontán hatások szerepe túlértékelődik. A kétnyelvű középiskolákban érzékelik az egynyelvű oktatáshoz képest megváltozott pedagógiai környezetet, a gyakorlat azonban – látszólag – szervezetlenül, tervezetlenül, tétován reagál az idegen nyelvű (kétnyelvű) tantárgy oktatásakor felmerülő problémákra. Elsősorban a magyar nyelvű oktatással keresnek analógiát. A nyelvi különbség és a tanítás feltételei vannak az érdeklődés fókuszában. A meghatározó többség jelentős felkészülési időtöbbletet fektet be. Ennek ellenére nem ritka, hogy a pedagógia és a pszichológia tudományának mai állása szerint vitatható „elméletekre”, kétséges, hibás eljárások épülnek. A tanuló és a tanulás problémája a tanításhoz viszonyítva nagyon elhanyagolt. Közismert, hogy az idegen nyelvű tanuláshoz is többletidő szükséges, amely iránt az iskola kötelékében a tanár érzékenységet mutat, ám az otthoni tanulási idő hatékony felhasználására kevesen tanítják meg növendékeiket. Jelen vizsgálatunkkal nem sikerült a tannyelv jelentésének iskolai prototípusát megtalálnunk, de feltártuk a fogalom terjedelmét, tannyelvhasználati stratégiákat különítettünk el, és biztonságosabban látjuk a kétnyelvű iskolai oktatás egynyelvűtől (anyanyelvűtől) eltérő sajátosságait.

VÁMOS ÁGNES

Ez a vizsgálat kapcsolódik az ELTE Neveléstudományi Intézete és a SZE Pedagógiai tanszéke által közösen folytatott OTKA-kutatáshoz („A kétnyelvű oktatás hatása a kognitív kompetenciára” – témavezető: Czachesz Erzsébet és Vámos Ágnes.)