

A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ISKOLÁK TANKÖNYV- ÉS TANESZKÖZELLÁTOTTSÁGA ÉS ENNEK HATÁSA A TANNYELVPEDAGÓGIÁRA

Vámos Ágnes

ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

A 2007/2008. tanév tavaszi félévében kérdőíves vizsgálatot végeztem a két tanítási nyelvű iskolák körében, hogy tudományos adatokkal támaszthassuk alá az évtizedek óta köztudott tankönyvhiány felszámolását célzó fejlesztés szükségességét. A tanításkor-tanuláskor rendelkezésre álló eszközök jellemzői hatással vannak mind a tanulói, mind a tanári munkára. Szoros értelemben oktatáspolitikainak tekinthetjük a kérdést, hogy mikor, milyen minőségében áll rendelkezésre a pedagógiai munka tartalmi anyaga, mivel az eszköztelenség visszafoghatja, a megfelelő eszközök pedig támogathatják a pedagógiai folyamatokat, az eszközök tartalma pedig közvetve hat a tudásra, amelynek kialakulását támogatni hivatott. A taneszközök előállításában, létrehozásában, karbantartásában és működtetésében közreműködők felelősséget vállalnak az előállított termékért azzal, hogy kiválogatják a tananyagot, tükrözik a válogató, összeállító szemléletét, szakértelmét és szempontjait. Ez utóbbiak között megjelenhetnek vagy elmaradhatnak a tanulhatóság tannyelvpedagógiai elemei: a nyelvezet, a megfogalmazáskor alkalmazott nyelvi regiszter, a nyelvi nehézségi fok, a mondatok, bekezdések nagysága, a nyelvtani szerkezetek bonyolultsága, a fogalmak mennyisége és kifejtettsége, a szinonimák, utalások rendszere. Ma már tudjuk, hogy fontos a technikai kivitelezés, a könyv vastagsága, az oldalméret, a tördelés, a betűnagyság, a képek, ábrák helye. A szakszerű fejlesztés a tanítás és tanulás eszközeit rendszerben kezeli, oktatási programhoz kötődő csomagként állítja elő, ahol nem csak a felhasználók szempontjai, hanem az oktatás eredményességét mérőei, a kimeneti ellenőrzést végző is jelen vannak. Bár a kilencvenes évektől – a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan – számolni lehetett azzal, hogy a tankönyv a digitális tartalomhordozókkal szemben esetleg veszít jelentőségéből, ez nem következett be áttörően. Az alábbi vizsgálat a kétnyelvű iskolák körében kívánta feltárni a tankönyv- és taneszköellátottság, taneszközfejlesztés helyzetét.

Tankönyvkutatásokkal kapcsolatos szakirodalmi áttekintés

A tankönyvnek fontos szerepe van a tanulási környezet, a tanulási stílus és technikák, a szaktárgyi tanulás, az idegen nyelvű szakmai szókinccs és gondolkodás kialakításában.

Jelentősége nemcsak abban áll, hogy korszerű, jól strukturált ismereteket visz be az osztályterembe, szakmai készségeket fejleszt, hanem abban is, hogy segítséget nyújt a tanulás jobb megtervezéséhez és megszervezéséhez. Ma már a tudás megszerzéséhez nem csak a tankönyv, munkafüzet vezet, hanem az elektronikus anyagok, a videofilmek, az Internet, az újságok (Kojanitz, 2004), vagyis az iskolai és iskolán kívüli média, az új IKT technika. Mindebből fakad, hogy a pedagógiai szövegek fogalma kiszélesedett, s ezzel a rá irányuló figyelem, a pedagógiai nyelvezet, a tanítás nyelvének jelentősége is nőtt. „Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lesz tökéletes, de a pedagógiai szövegekre esetén elvárható, hogy csak nagyon kevés maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára.” (Kojanitz, 2004. 430. o.) A tananyag tartalmának tanulása és a szaknyelv tanulása egymástól elválaszthatatlan, a szaknyelvben és a tananyagban való előrehaladás kölcsönösen egymásra épül, s ez különösen fontos szempontokat vet fel tantárgyak idegen nyelvű tanulásakor. A kétnyelvű iskolák számára rendelkezésre álló idegen nyelvű tantárgyi tankönyvek (Vámos, 1993) nyelvezetük szempontjából két csoportba oszthatók. Az egyik az úgynevezett *tükörfordítású* tankönyvek csoportja, amelynek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexikája nem követi az adott tudományterületi változásokat. A lefordított tankönyvekben nem ritkák az anyanyelvű beszélő által nem alkalmazott nyelvi fordulatok. *Pelles Tamás* az olaszra fordított matematika tankönyv elemzésével bizonyítja, hogy egy ilyen előállítású tananyagból a tanulók megtanulhatják a szaktárgyat, de teljesen alkalmatlan a helyes matematikai szaknyelv közvetítésére. „Ha ez utóbbit is fontosnak tartjuk – már pedig annak kell tartanunk, hiszen a kéttannyelvű iskolák egyik célja pont ez – akkor jobb, ha nem is használjuk ezeket a tankönyveket.” (Pelles, 2006. 152. o.)

„A tételek elnevezésénél szinte minden esetben a magyar nevet próbálja olaszra fordítani, így lett *teorema delle rette parallele* a párhuzamos szelők tételéből az olasz tankönyvekben használt *teorema di Talete* helyett. A befogótételt és a magasságtételt sem hozza kapcsolatba Euklidész nevével (*primo teorema di Euclide, secondo teorema di Euclide*), hanem magyar mintára megalkotja a *teorema sui cateti* és a *teorema sull'altezza* elnevezéseket. [...] A középvonalra megalkotja a *mezzeria del triangolo* szókapcsolatot, holott az olasz ezt a fogalmat körülírással fejezi ki a következő módon: *segmento che unisce i punti medi dei due lati del triangolo* (a háromszög két oldalának felezőpontját összekötő szakasz). Az oldalfelező merőlegest viszont olaszul egyszerűen *asse del triangolo*-nak (a háromszög tengelyének) hívják, a könyvben ezzel szemben a *perpendicolare bisecante del lato del triangolo* (a háromszög oldalát felez" merőleges) kifejezést találjuk.” (Pelles, 2006. 152. o.)

A másik csoportot a *célországbeli* tankönyvek alkotják. Szakszókincsük – a tükörfordítású könyvekkel ellentétben – aktuális, megfogalmazásuk jó, érthető. Az adott ország anyanyelvi beszélőinek készült, ezért nehéz a nyelvezetük a kétnyelvű iskolában tanulónak. Az idegen kiadású tankönyveket ezért sokszor mellőzik. Ellene szól még, hogy megvásárlása sokba kerül, s hogy tematikája, követelményei nem a magyar oktatási rendszer szerintiek. Azok a külföldi könyvek pedig, amelyek ingyenesen, adomány-

könyvként kerülnek az iskolákba, gyakran elavultak, aktualitásukat veszített információkat tartalmaznak. A szakmailag és nyelviileg vitatható színvonalú tankönyvek következménye lehet, hogy a gyerekek nem tudnak önállóan tanulni belőlük, az otthoni használatra még a tanórán fel kell készíteni a tanulókat (Herr, 2000). Ha a tanár elsiklik e probléma fölött, akkor rossz tanulási gyakorlatok alakulhatnak ki, nyelvi szempontból duplatanulás folyhat, a tanuló túl sok időt tölthet el felesleges szótárazással, s még akkor sem biztos, hogy a jó kifejezéshez jut. „Az eredeti magyar és az eredeti olasz definíció a definiálandó fogalommal indul, a fordítás viszont a mondat végére helyezi azt. Sajnos a fordításban előfordul terminológiai hiba, például, a hányados szó ilyen összefüggésben nem fordítható quoziente-nek, helyette a rapporto használatos.” (Pelles, 2006. 141. o.)

Egy tankönyv tanulhatósága sok mindentől függ. Kojanitz László 2004-es tanulmányában felvázolta a lehetséges elemzési szempontokat, amelyek figyelemre méltóak idegen tanítási nyelv esetén. F. Dárdai Ágnes 2006-ban összehasonlító vizsgálatot végzett magyarországi, osztrák és németországi történelemtankönyvek körében, hogy a „különböző pedagógiai-diadaktikai tankönyv-felfogások mögött esetleg általánosítható törvényszerűségekre bukkanjon” (F. Dárdai, 2006. 26. o.). Bár a szerző az anyanyelvű tanulás esetében hívja fel a figyelmet a tankönyvek nyelvezetére, vizsgálatának eredményei az idegen nyelvű oktatás szempontjából is figyelemre méltóak. Az alább, két pontban összegzett kutatási eredmények egy tematikai egységre „Az ókori Hellász”-ra vonatkoztak két magyar, az úgynevezett Száray-féle és a Gönczöl-féle és három német nyelvű tankönyv, az „Lein”, a „Schmid” és az „ANNO” esetében¹. A jelzett problémák halmozottan csapódnak le az iskolában, ha tükörfordítás készül vagy egy másik ország tankönyve kerül alkalmazásra idegen nyelvű tanulás esetén: (1) A vizsgált témakörben a magyar kiadású tankönyvekben 15–20 mondat jut egy oldalra, a külföldi kiadású tankönyvekben 35–45 mondat, mindkét esetben mintegy felük összetett és átlagosan 100 karakterből és 10–15 szóból áll. Az egy oldalra eső szavak száma a Száray-könyvben 203, a Gönczöl-könyvben 345, a Lein-könyvben 282, a Schmid-könyvben 592, az ANNO-könyvben 197 (lásd F. Dárdai, 2006). (2) A szakszavak száma igen magas mind a német, mind a magyar nyelvű történelem tankönyvekben. A Száray-könyvben 261, a Gönczöl-félében 405, az osztrák tankönyvben 775 szerepel, nem számolva a tulajdonneveket és számneveket. Ez azt jelenti, hogy átlagosan minden oldalra 10 szakszó jut. Ez a tulajdonnevekkel, évszámokkal együtt 17 információ oldalanként (F. Dárdai, 2006).

A kétnyelvű oktatás nemzetközi szakirodalmában is érdeklődéssel fordulnak a tanulás írott anyagai, a tankönyvek felé. A nélkülözhetetlen tanári feladatok között az otthoni tanulás támogatását kiemelten kezelik. Az idegen nyelvű tanórából kimaradó tananyagot az anyanyelvű tanulásnál gyakrabban hártják át a tanulóra, s adják fel otthoni pótlásra. Emiatt az egyébként szóbeli és együttes tanulás írásbeli és egyéni tanulássá alakul át. Ez részben tanulási stílus, részben szövegértési stratégia kérdése (Baker, 1996; Fruhauf, Coyle és Christ, 1997; Euridyce, 2006). Erdélyi Árpád (2008) vizsgálatai az olvasási és

¹ „Az elemzett tankönyvek: (1) Száray Miklós: Történelem I. Nemzeti Tankönyvkiadó (2) Gönczöl Enikő: Óskor, ókori civilizációk. Műszaki Kiadó (3) Lein, Hermann et al.: Zeitbilder 5. ÖVB Verlag (4) Schmid, Heinz Dieter: Fragen an die Geschichte. Cornelsen Verlag (5) ANNO Geschichte. Westermann Verlag” (F. Dárdai, 2006. 32. o.)

idegen nyelvi stratégiák kapcsolatát bizonyítják, a két komponens egymástól elválaszthatatlan fejlődését. Erdélyi felhívja a figyelmet az idegen nyelvű olvasásstratégia fejlesztésének szükségességére és módjaira. A nemzetközi kétnyelvű oktatáskutatások – a magyar helyzethez hasonlóan – a kétnyelvű oktatás bevezetésének kezdeti időszakára általánosan jellemzőnek tartják a tankönyvhiányt. Hasonlóan a magyar tapasztalatokhoz, a külföldi tankönyvek esetében problémaként említik a tantervi illeszkedés hiányát és az ilyen kiadványok magas árát. Több kutatás (Fruhauf, Coyle és Christ, 1997; Tel2L, 2004) bizonyítva látja, hogy a tankönyv- és taneszközellátottságbeli problémák azokban az országokban állnak fenn leginkább, amelyek nem áldoznak központi forrásokat kifejlesztésre, vagy nem eleget. Emiatt a kedvezőtlen körülmények között dolgozó pedagógusoknak az anyanyelven tanítóknál több energiát kell fordítaniuk a szükséges autentikus források feltárására, a tananyagok összeválogatására, az iskoláknak pedig pénzbe kerül ezek fénymásolása.

A tankönyv és tanszerfejlesztés jelenleg Magyarországon piaci alapú². A tanszeripar és kereskedelem spontán csak olyan termékekkel foglalkozik, amelyek előállítására, illetve eladása gazdaságos, nyereséges. Az Európai Unióban nincs uniós szintű szabályozás, a tagállamok maguk döntenek ebben a kérdésben: ennek következtében a szabályozás hol túl-, hol alulszabályozott. A 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 19§ c) szerint „a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket”. A néhány ezer, tízezer tanulót érintő fejlesztések esetén a tankönyvek kiadói aránytalanul nagy költségek terhelik az akkreditációs eljárás során.

A két tanítási nyelvű iskolák taneszköz-ellátottságának rövid története

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tankönyv-ellátottága a kezdetektől nem volt zavartalan. Az úgynevezett első generációba tartozó 1987–1988-ban létrejött gimnáziumok ugyan már nem az „egytankönyves” időszakban indították meg a munkát, de a projekt központi fejlesztési jellemzői miatt természetes elvárás volt, hogy a magyar nyelvű oktatáshoz hasonlóan az idegen nyelvű oktatás számára is az oktatási kormányzat adjon ki a tankönyvet. Annak érdekében, hogy az idegen nyelven tanulók a magyarul tanulókkal azonos színvonalú képzésben részesüljenek, a leginkább használatban lévő könyveket fordították le. Abban pedig, hogy lefordított tankönyvek legyenek-e, valójában nem volt még kétség, hiszen a nemzetiségi oktatásban hagyományosan ez a megoldás érvényesült, s még nem vitatta senki. Akkor, a program gyors végrehajtási igénye és az állami bürokrácia lassúsága több idegen nyelv esetében és tantárgyban könyvek nélküli tanévkezdést eredményezett. Az iskolák pedagógusai és tanulói (az előbbieket nem beletörődve a helyzetbe) az innováció fellendítő szakaszában lelkesedve próbálták áthidalni a hiányt. A megjelenő könyvek már a rendszerváltozás időpontjára estek, amikor már megkezdődött a tankönyvi tartalom vitatása, a gyors elavulás. Az 1987–1988-ban megindult úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztésben tervezett 14 intézmény mellett – az úgyneve-

² 23./2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről (MK. 2004./121 sz.)

zett nyílt nyelvoktatáspolitikai (Vámos, 2008) kiépülésével összhangban – a kétnyelvű iskolák számának ugrásszerű növekedése következett be, ami az eredetileg tervezett példányszámot néhány év alatt felemésztette, utánnomásra többé nem volt fedezet, újabban kiadására, például, kétnyelvű szakközépiskolák vagy általános iskolák részére nem volt politikai akarat sem.

Először sokan gondolták azt, hogy a liberalizált tankönyvpiac kedvezni fog az idegen nyelvű tantárgyak tankönyvkiadásának, ám nem így lett. A rendszerváltozás korábban nem látott tankönyvkiadást hozott, amivel meg kellett tanulni dolgozni. A tankönyvválasztás iskolai kompetencia lett, ezért jelentősen megnőtt az egyazon tantárgyra alkalmazható tankönyvek félesége, amivel nem tartott lépést a tanításkultúra. Amikor azt a kérdést tette fel az oktatási kormányzat a kétnyelvű iskoláknak, hogy melyik tankönyvet fordítsák le idegen nyelvre, akkor jellemzően azt a könyvet javasolták a pedagógusok, amelyeket megismertek, esetleg magyarul már tanították. A megoldást nehezítette, hogy a tannyelv-politikai szabadságnak az idegen nyelvű tantárgyak számának, féleségének és évfolyamok közötti eloszlásának korábban nem gondolt gazdagsága új, sok szempontból váratlan helyzet elé állította a főhatóságot, ám 20 év nem volt elég ahhoz, hogy ezt kezelni tudja. Mintegy 10 évvel ezelőtt a megoldások felé történt elmozdulásnak látszott a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadása. Az iskola pozícióinak megerősítése sok szempontból átrendezte a személyi és tárgyi feltételek biztosításának felelősségi körét, s ezzel annak megoldása is az iskolára hárult. Azóta az alkalmazott tankönyvekről és taneszközökről a mindenkori oktatási minisztérium felkérésére több helyzetfeltáró vizsgálat folyt a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) bevonásával, de az eredmények láttán érdemi lépést nem tettek. A kétszintű érettségi vizsga kapcsán újra feléledt a kétnyelvű iskolák körében a taneszköz-ellátatlanság miatti feszültség. A 23/2004. (VIII.27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről lehetővé teszi, hogy külföldről hozzanak be az iskolák tankönyveket, ám ezek a magyar viszonyokhoz képest drágák, nem fedik el a nemzeti alaptanterv és a kétnyelvű iskolai kerettantervben előírtakat, s nem utolsó sorban anyanyelvi tanulóknak szól. Emiatt a hátrányok miatt kevés iskola él ezzel a lehetőséggel, akik igen, azok is inkább tanári kézikönyvként alkalmazzák, vagy kiegészítő tananyagként szemezgetnek a külföldi könyvből. Ebből fakad, hogy az ingyenes akkreditáció ebben az esetben nem vitt közelebb az érdemi megoldáshoz „8.§ (1) A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban – a közoktatásról szóló törvény 122.§-ának (4) bekezdésében meghatározottak mellett – vizsgálni kell, hogy a könyv alkalmas-e (a) tantárgyi követelmények elsajátítására az adott iskolatípusban és évfolyamon, továbbá (b) két tanítási nyelvű iskolai oktatás esetén a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvében meghatározottak szerint a két tanítási nyelvű iskolai oktatás céljainak megvalósítását szolgáló követelmények közvetítésére.

24.§ (3) Ha a két tanítási nyelvű oktatásban a tankönyvellátás nem megoldott, a tankönyvellátást az oktatás nyelvének megfelelő, külföldről behozott tankönyvvel is biztosítani lehet. Ebben az esetben a tankönyvvé nyilvánítási eljárásra vonatkozó rendelkezéseket az alábbi eltéréssel kell alkalmazni. A tankönyvvé nyilvánítást és a jegyzékre történő felvételt az iskola is kérheti. A kérelemben nyilatkozni kell arról, hogy az adott könyvet külföldön tankönyvként használják. A könyvet a Hivatal egy szakértőjével megvizsgál-

tatja abból a szempontból, hogy az az általános etikai követelményeknek megfelel-e. Az iskola kérelme esetén a tankönyvvé nyilvánítási eljárás díjmentes.”³

Tartósan fennáll a probléma, nincs idegen nyelvű tankönyvkiadás az elmúlt 20 évben. Az idegen nyelvű tankönyvfejlesztés az iskolákra hárult, ahol kétséges, hogy ki és mennyire tanulta meg, hogyan kell tananyagot, oktatási csomagot összeállítani. A feladat nem könnyű, hiszen a kétnyelvű oktatás két oktatáspolitikai cél metszetében dolgozik: az egyik cél, hogy a tanulónak alkalmat adjon arra, hogy az általános iskola végére a B1, a középiskola végére pedig C1 szintre fejlessze nyelvtudását⁴, a másik cél pedig, hogy a tantárgyakban sikeresen előrehaladjon – függetlenül annak tanítási vagy vizsganyelvétől.

A kutatás kontextusa

Az 1987-óta fennálló tankönyvhiány megoldását a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) több alkalommal taneszköz-felméréssel alátámasztotta, de sikertelenül kezdeményezte. Konszolidáló megoldásként az iskolák részvételével tananyagbörzét szervezett, kiadókkal egyeztetett, pályázatot hirdetett tananyagok összeállítására. A Koncept-H Kiadó, a Klett Kiadó, egy-egy iskola saját kiadója sokat tett azért, hogy idegen nyelvű tankönyvek jelenhessenek meg, de ezek nem kerültek föl a hivatalos tankönyvlistára a magas akkreditációs költség miatt. Az utóbbi időben e kiadók könyvei között több szép, kifejezetten dekoratív, jól tanulhatónak tartott kiadványok láttak napvilágot, más „magán” kezdeményezésben készült jegyzetek viszont sokszor tartalmilag talán jók, de a külalak, a tördelés, az illusztráció alacsony szintű, vagy nem jogtisztá. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás 20 éves fennállásának jubileumán 2008-ban érdemes megvizsgálni, hogy az a több mint 200 intézmény (a KIE adatok szerint: 87 általános iskolai és 145 középiskolai szekció), azaz az általános iskolák 2–3%-a, a középiskolák 10–12%-a milyen körülmények között végzi a munkát. A tanulmányban bemutatott elemzések hozzájárulhatnak a jó oktatáspolitikai döntések meghozatalához, a szakmai fejlesztésekhez és az osztálytermi munkához egyaránt.

A kutatás jellemzői

A kutatás mintája

A kutatásban érintett alapsokaság megállapítására a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület és az OKÉV adatbázisa állt rendelkezésre. Az előbbit fenntartásokkal kezelni, mert egy civil szervezet adatgyűjtése mindig esetleges és korlátozott, az utóbbit pedig ezért, mert az

³ 23/2004. (VIII.27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről

⁴ Az Idegen Nyelvoktatás Közös Európai Referenciakerete szerinti szintek (lásd: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF), www.coe.int/dg4/linguistique)

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tan nyelvpedagógiára

iskolai adatszolgáltatásában sok a tévedés, az iskolák gyakran keverik a nemzetiségi és a magyar-idegen nyelvű oktatás (pl. a német nyelv esetében). A vitás esetekben telefonos vagy internetes tájékozással pontosítottam. Ezt követően valamennyi kétnyelvű iskola megkapta a tankönyvhelyzet megismerésére készült kérdőívet⁵. A visszaérkezett válaszok adják a kutatás mintáját, amely reprezentatívnak tekinthető iskolafok és -típus, település és célnyelv szerint (lásd 1-3. táblázat).

1. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban iskolafok és -típus szerint

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Általános iskola	87 (39,7%)	37 (40,2%)
Gimnázium	69 (31,5%)	33 (35,9%)
Szakközépiskola	63 (28,9%)	22 (23,9%)
Összes	219 (100,0%)	92 (100,0%)

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban az iskola székhelye szerint

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Főváros	88 (40,2%)	34 (37%)
Megyeszékhely	85 (38,8%)	3 (3,9%)
Város	42 (19,1%)	1 (2,8%)
Község	4 (1,8%)	4 (4,3%)
Összes	219 (100,0%)	92 (100,0%)

3. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban a célnyelv szerint

	<i>Az alapsokaság</i>	<i>A minta</i>
Angol	127 (58,0%)	53 (57,6%)
Francia	12 (5,5%)	9 (9,8%)
Német	67 (30,6%)	25 (27,2%)
Olasz	6 (2,7%)	1 (1,1%)
Orosz	1 (0,5%)	1 (1,1%)
Spanyol	6 (2,7%)	3 (3,3%)
Összes	219 (100%)	92 (100%)

⁵ A kérdőív elérhetősége: <http://kie.atw.hu/old/dok/kerdoiv.doc>

A kérdőív jellemzői, a kutatás lebonyolítása és az adatok statisztikai feldolgozása

A jellemzően zárt kérdésekből álló kérdőív változói az iskolafok, iskolatípus, az iskola székhelye, a célnyelv, a kétnyelvű oktatás létesítésének időpontja voltak. A kérdések kitértek a tanított idegen nyelvű tantárgyakra évfolyamonként és célnyelvenként, az alkalmazásra kerülő tananyagok jellemzőire (a beszerzés, a beszerzés forrásai, tananyagkombinációk, a magyar nyelvű tankönyv használata melletti döntés szempontjai, a digitális jellegű anyagok használata, a tankönyv- és egyéb támogatásban részesülők száma). Begyűjtésre kerültek a fejlesztési igények (tankönyvfordításra és új fejlesztésre tett javaslatok), rangsorolni kellett a taneszköz-szükségletet, s jelezni a tankönyvfordításra, fejlesztésre való készenlétet. Alkalom volt arra is, hogy az iskolák saját maguk által fejlesztett tananyag jellemzőit megadják (tematika, készségi állapot, tapasztalatok). A kérdőívet a Koncept-H Kiadó közreműködésével küldtük ki az iskoláknak, s elhelyeztük a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület honlapján. A kérdőív önkitöltős volt, papíralapon vagy elektronikusan visszaküldhető. Az adatokat az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. A szignifikancia határa $p < 0,05$.

Kérdések, hipotézisek

A kutatás három alapkérdésre keres választ: (1) A kétnyelvű iskolák körében krónikus tankönyvhiány milyen hatással van a tanítás körülményeire, azaz milyen tananyagváltoztatásokat hozott létre? (2) Milyen hatással van az idegen nyelvű tankönyv- és tananyag-hiány a kétnyelvű oktatás osztálytermi folyamataira, a tananyaghasználatra? (3) Milyen kapacitás, innovációs készenlét van a kétnyelvű iskolákban tanítók körében a probléma megoldására? Ezekon túl alkalom nyílik egyéb kérdések megválaszolására is, mint például az idegen nyelvű tantárgyak száma és félésege, a digitális anyagok, interaktív tábla alkalmazása, vagy a helyi tananyagok összeállításának anyagi forrásfedezete, a tankönyvtámogatásra szoruló száma. Ezek mentén a következő alaphipotézisek fogalmazhatóak meg:

1. A két tanítási nyelvű oktatást folytató iskolákban alkalmazott idegen nyelvű tananyagok jellemzői a vizsgálatba bevont háttérváltozóktól (iskolafok, iskolatípus, célnyelv, település) függenek.
2. A tankönyvhiány kényszermegoldásokat és kompromisszumokat eredményezett, amely között a tananyagváltás, a magyar nyelvre történő áttérés is jelen van.
3. A kétnyelvű iskolák pedagógusai innovatívak, vállalkoznak fejlesztésre, hiszen a tananyagok kényszerű összerendezéséből tapasztalatokat, szakmai tartalékokat halmoztak fel.

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára

A kutatás eredményeinek leíró bemutatása

Az idegen nyelvű tantárgyak gyakorisága iskolafokokonként

A kétnyelvű általános iskolákban 13féle tantárgyat tanítanak. Egy évfolyamra 6-12 tantárgy jut, s úgy látszik, hogy megvalósul a felmenő rendszer. Az alsóbb évfolyamokon kedveltek az úgynevezett készségtantárgyak. Minden vizsgált általános iskola (26) idegen nyelven tanítja az éneket legalább két évig; 24 iskola ennél tovább a rajzot. Felső tagozaton általában új tantárgyak lépnek be a készségtárgyak helyett az óraterembe, s ezzel összességében a választék is nő (kedvelt a célnyelvi civilizáció tantárgy; lásd 4. táblázat).

4. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyak az általános iskolákban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként

Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyam							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Ének	26	26	11	9	3	3	2	2
Rajz	24	25	25	21	8	7	4	4
Testnevelés	16	16	15	14	2	2	2	2
Technika	15	15	11	12	3	4	3	2
Matematika	1	1	1		3	2	2	2
Környezetismeret/természetismeret	7	7	25	24	12	7		
Informatika			1	2	5	4	4	3
Országismeret/célnyelvi civilizáció					16	18	18	17
Európai ismeretek					1	1	1	1
Történelem							4	3
Földrajz							4	3
Biológia							3	3
Etika							2	
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	6	6	7	6	9	9	12	11

A kétnyelvű gimnáziumokban 2-6féle tantárgyat tanítanak. Ezek értelemszerűen közismereti tárgyak, érettségi tantárgyak. Legtöbb idegen nyelvű tantárgy (11féle) a 10. évfolyamra esik. Ennek oka, hogy a nyelvi előkészítő évben (9. évf.) inkább nyelvoktatás folyik, s a szaktárgyak idegen nyelven oktatása a 10. évfolyamon lép be. A hatosztályos, illetve a nyelvi előkészítő évfolyam nélküli négy évfolyamos gimnáziumok értelemszerűen beállítanak idegen nyelvű tantárgyakat a 9. évfolyamra is. Jellemző, hogy legalább két évfolyamon át folyik az idegen nyelvű tanítás, de előfordul, hogy csak egy évfolyamon van idegen nyelvű tantárgy, aminek funkciója a folyamat oldalán erősíteni a

nyelvi, szaknyelvi fejlesztést és kiszolgálni az 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek nyelvi dózis-arány elvárását (5. táblázat).

5. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyak a kétnyelvű gimnáziumokban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként

Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyam				
	9.	10.	11.	12.	13.
Történelem	17	29	29	29	21
Matematika	14	24	24	25	19
Földrajz	10	22	23	10	4
Fizika	4	7	10	7	3
C.Civilizáció	1	3	7	19	15
Informatika	1	1		1	1
Vizuális kultúra	1	1			
Biológia		11	14	14	7
Kémia		1	1		
Dráma		1	1		
Társadalomismeret		1			
Emberismeret			1		
Etika					1
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	7	11	9	7	8

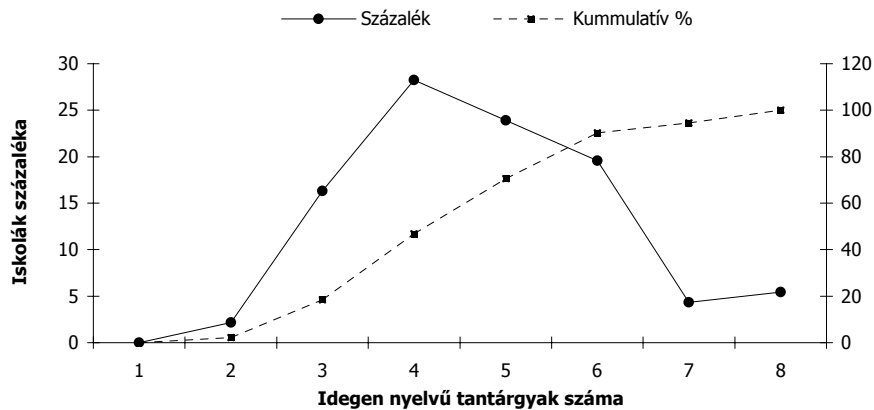
A kétnyelvű szakközépiskolában 2-8 tantárgyat tanítanak idegen nyelven, átlagosan egy iskolára 5,2 tantárgy jut. Az érettségi tárgyak közül a történelem és a célnyelvi civilizáció a legnépszerűbb, amit korábbi vizsgálatok is megerősítenek (Vámos, 2007). A gimnáziumok kapcsán már jelzett, csak egy évfolyamon folyó idegen nyelvű tantárgy erre az iskolatípusra inkább jellemző, s a szakképzés tartalmi felépítésével függ össze. A legtöbb idegen nyelvű tantárgy (16 fféle) a 12. évfolyamon van, azaz a szakképzés sajátos ütemezéséből fakadóan a középiskolai tanulmányok végén (11–13. évfolyam), s nem az első szakaszában (10-11. évfolyam), mint a gimnáziumokban (6. táblázat).

A két tanítási nyelvű iskolák többségében az idegen nyelvű tantárgyak száma 2-8, nyolcvan százalékuknál 2-6 idegen nyelvű tantárgyat van (lásd 1. ábra). Mindent egybevéve 33 tantárgyról van szó 12 évfolyamon és összességében 6 célnyelven, amely így több százra emeli az idegen nyelvű tantárgyi tankönyv-variációk lehetséges elemszámát.

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára

6. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyak a kétnyelvű szakközépiskolákban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként

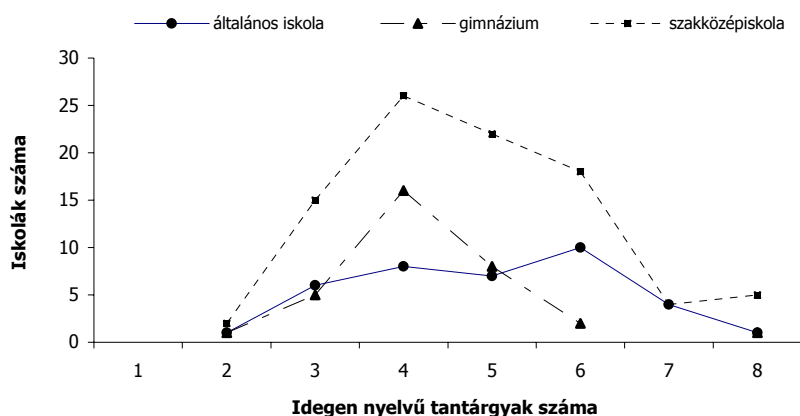
Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyamban az adott tárgyat tanító intézmények száma				
	9.	10.	11.	12.	13.
	Évfolyam				
Célnyelvi civilizáció	3	10	12	19	16
Történelem	2	10	8	9	10
Informatika	2	5	5	5	3
Matematika	1	4	4	4	3
Gazdasági és jogi ismeretek	1	3	2		
Földrajz		7	7	5	5
Műszaki kommunikáció		2	2	2	2
Üzleti gazdaságtan		1	1	1	1
Idegenforgalmi földrajz		1	1	3	
Viselkedéskultúra		3			
Gazdaság és környezet		2			
Ének		2			
Marketing			3	11	9
Vendéglátás, turizmus			2	10	10
Közgazdaságtan			2	3	1
Fizika			2	2	2
Nemzetközi gazdaságtan			3	3	
Szállodaismeret				8	10
Idegenvezetés				2	2
Taniroda				1	1
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	5	12	14	16	14



1. ábra
Idegen nyelvű tantárgyszám valid és kumulatív százalékban

A kutatás hipotéziseinek vizsgálata, a taneszközökkel kapcsolatos összefüggések vizsgálata

Az idegen nyelvű tantárgyszámban az iskolatípusok között szignifikáns ($p < 0,05$) különbség van, ami a képzési sajátosságokkal függ össze. A magasabb általános iskolai idegen nyelvű tantárgyszám abból adódik, hogy az 1-4. évfolyamon értelemszerűn arra a pedagógiai szakaszra jellemző tantárgyakat tanítják idegen nyelven (testnevelés, ének), s újabbat választanak a felső tagozaton (történelem, földrajz). Hasonlóképpen képzési sajátosság a szakközépiskolai idegen nyelvű tantárgyválasztás és annak színessége. A több évfolyamon átnyúló közismereti tárgyak mellett az egy-két évfolyamon átvonuló szakmai tantárgyakat is kiválasztják idegen nyelven folyó tanításra, ami miatt összességében sok lesz az idegen nyelvű tantárgy. Az előbbi tantárgycsoport az érettségi-nyelvvizsga megfelelés szempontjából bír jelentőséggel, a másik a szakmai képzés, a szaknyelvismeret, a leendő szakmai pálya miatt. A szakközépiskolák esetében további sajátosság a szakmai tárgyak rövid tanítási ideje. Emiatt csak úgy tudnak a 26/1997 (VII. 10) MKM rendelet (Irányelv) elvárásainak megfelelni, ha újabb és újabb szakmai tárgyakat vonnak be az idegen nyelvű tanításba. Az idegen nyelvű tantárgyak száma viszont sem az iskola székhelyével, sem a képzés alapításának évével, sem a célnyelvvel nincs összefüggésben, kizárólag az iskolafokkal, -típussal (lásd 2. ábra).



2. ábra

Idegen nyelvű tantárgyak száma iskolafok és iskolatípus szerint

Az idegen nyelvű tantárgyakhoz használt tananyagok a beszerzés forrása szerint

Nem áll rendelkezésre tankönyvként nyilvántartott korszerű, a NAT-ra épülő idegen nyelvű tankönyv az idegen nyelvű tantárgyakhoz, ezért a kétnyelvű iskolákban több forrásból kell a tananyagot összeállítani. A pedagógusok (a) magyar tankönyvlistás, (b) magyar nem tankönyvlistás, (c) külföldi kiadású könyvek, (d) saját fejlesztésű anya-

gok/könyvek közül választanak, ezek kombinációit alkalmazzák. A megoldásokban iskolatípus szerint vannak lényeges különbségek, de akár egy tantárgyon belül évfolyamonként is. Általánosan jellemző, hogy egy-egy tantárgyhoz sokféle forrást kell felhasználni, s ebben az iskolák nem járnak el egységesen.

Általános iskolában külföldi kiadású könyvet a matematika 5. évfolyam, a biológia 8. évfolyam, informatika 7. és 8. évfolyamon használnak. Saját tananyagot a földrajz 8. évfolyam, a testnevelés, az Európa-ismeret és az etika tantárgyban alkalmazzák. A természetismeret angol nyelvű változatához egyes évfolyamokon az iskolák fele alkalmaz nem tankönyvlistás tankönyvet, míg ugyanazon az évfolyamon a német célnyelvben egyetlen iskola sem. Az ének 1. és 2. osztályban szignifikáns a különbség nyelvek szerint, amiben közrejátszik a Koncept-H Kiadó által angolul megjelentett Természetismeret könyv 3–6. osztályra, a biológia-földrajz könyv 7–8. osztályra, az ének könyv 1–2. osztályra és a történelem és a művészettörténet könyv 5–8-ig, bár egyik sincs akkreditálva az anyagi háttér szűkösége miatt.

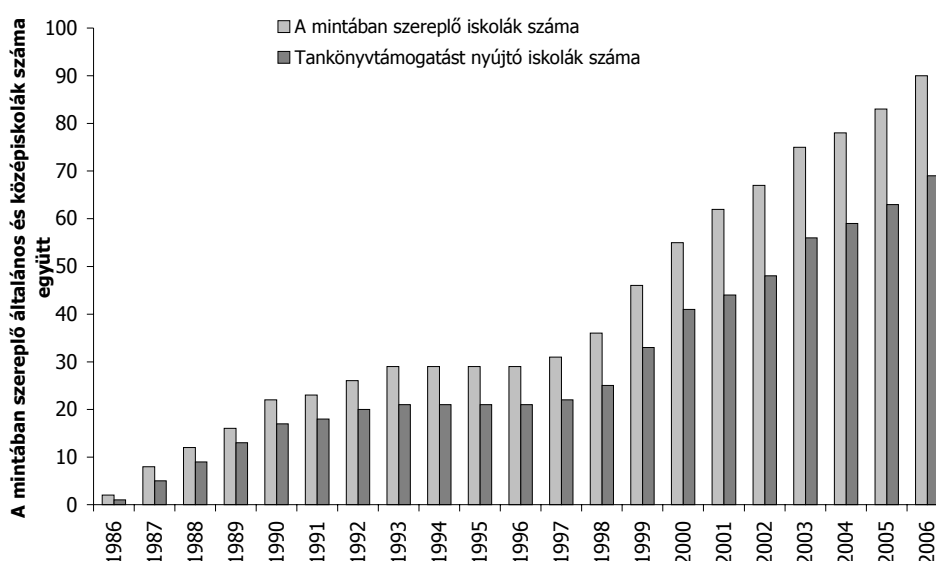
A középiskolák esetében a történelem tantárgyat emeljük ki, mert az mindkét iskolatípusban jellemző érettségi tárgy. Az iskolák többsége saját fejlesztésű anyagot alkalmaz, vagy azt kombinálja mással. Külföldi kiadású könyvet csak az iskolák 2–2,5%-a von be az oktatásba. A válaszolók 6,5–8,1%-a állítja, hogy semmi nincs erre a tantárgyra, ami minden bizonnyal annak tudható be, hogy csak informális csatornákon, s nem tankönyvlistákon terjednek a hírek arról, ha valahol egy pedagógus könyvet fejleszt. Leszűkítve a tananyag forrását kereső vizsgálati szempontokat, a történelem esetében – évfolyamtól függően – az iskolák 40–70%-a alkalmaz csak saját vagy saját fejlesztésű tananyagot is, és hasonló a helyzet az idegen nyelvű matematika esetében is. Történelemnél a tanárok 40, matematikánál 30 százaléka alkalmaz magyar kiadású könyvet, ami a magyar tannyelv jelenlétét mutatja. Matematikából nincs külföldi kiadású könyv a vizsgált mintában. Az érettségi vizsgához közeledő évfolyamok esetében a magyar tankönyvlistás magyar nyelvű tankönyv rendszerbeállítása némileg emelkedik mindkét tantárgynál.

A szakközépiskolákban, a szakmai tantárgyakban, például a vendéglátás, turizmus 11. illetve 12. évfolyam, a válaszolók 20%-a magyar nyelvű tankönyvlistás, 20%-a magyar nyelvű nem tankönyvlistás könyvet használ, s 50% kizárólag saját fejlesztésű idegen nyelvűt vagy azt kombinálja magyar nyelvű tankönyvlistás könyvvel. A szállodaismeret tanításához az iskolák 70%-a alkalmaz saját fejlesztésű anyagot, illetve azt kombinálja tankönyvlistás és nem tankönyvlistás könyvekkel. Több szakközépiskolai idegen nyelvű tantárgyra nem áll rendelkezésre egyáltalán tananyag, ezek a műszaki kommunikáció, idegenforgalom, idegenforgalmi földrajz, taniroda tantárgyak. Csak saját fejlesztést alkalmaznak az üzleti gazdaságtan, marketing (11. évf.) viselkedéskultúra, ének (10. évf.), közgazdaságtan (11. évf.), idegenforgalmi földrajz (12. évf.), dráma tantárgyakban. Több tanítanak külföldi kiadású könyvből az informatika, a nemzetközi gazdaságtan, a gazdasági és jogi ismeretek, a kémia tantárgy esetében.

A tankönyvekkel, tankönyvhiánnyal kapcsolatos költségek

A tankönyvtámogatás iskolafokonként jelentősen eltér. Az általános iskolák 92%-a, a gimnáziumok 73%-a, a szakközépiskolák 50%-a nyújt tanulóinak támogatást, ami isko-

lánként a tanulók 20 vagy akár 100%-át érinti. (Ez utóbbi például a mezőcsokonyai általános iskola). A kétnyelvű iskolákat esetenként az úgynevezett elitképzéssel összefüggésben emlegetik [Poór, 2002]). E kutatással betekintést nyertünk a tankönyvtámogatásban, illetve egyéb támogatásban részesülők arányára a kétnyelvű iskolába járó tanulók körében, annak érdekében, hogy árnyaljuk a tanulók szocioökonómiai státuszáról alkotott képet (Pelles, 2008). Az iskolák 60–65%-a nyújtott az elmúlt évtizedekben tankönyvtámogatást tanulóinak. A kérdőívvel nyert adatbázis szerint másféle támogatás (is) van az iskolák 78%-ában (3. ábra).



3. ábra

A mintában szereplő iskolák és közülük a tanulóknak tankönyvtámogatást nyújtó iskolák száma a kétnyelvű oktatás kezdete szerint kumulálva

A tankönyvlistán keresztül biztosított tankönyvek helyett vagy mellett az órai vagy otthoni használatra kiadott anyagok előállításának költségét valakinek állnia kell. Jelenleg háromféle kombináció létezik: (1) a tanuló/szülőre hárítják az anyagi terheket, (2) az iskolák magukra vállalják vagy (3) megosztják a költséget. „Ki fedezi a fénymásolás költségét?” kérdésre adott válaszok a következők:

- „A diákok.”
- „Nálunk a papírt a szülő, a festéket az iskola fedezi.”
- „Az iskolában készül a sokszorosítás, a költségeket az iskola és a tanulók megosztva fedezik.”
- „Történelem: iskolában, iskolai költségen; földrajz: a szaktanár által összeállított anyagot évfolyamonként, iskolán kívül a tanulók költségén.”
- „Az iskolában végezzük, az iskola költségvetéséből.”

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára

- „Az iskolában a szaktanár vagy a titkárnő fénymásol. A költségeket az iskola, kis részben a diákok fedezik.”
- „A jegyzeteket fénymásolással foglalkozó cégeknél, a tanulók fedezik a költséget. Az egyedi kiegészítő anyagokat az iskolában, iskolai költségen.”

Az elektronikus hozzáférésre is van példa:

- „Az iskola oktatási portálján keresztül digitális formában tesszük hozzáférhetővé az anyagot a diákoknak. /biológia, történelem/.”

A kényszerű fénymásolás költsége jellemzően az iskoláé, ha általános iskoláról van szó, s a szülőé, ha szakközépiskoláról (5. táblázat). Alapítvány segítségével erre nem veszik igénybe. Ebben a kérdésben célnyelvenkénti különbség van, jellemzően az olasz és a spanyol, illetve az angol, francia és német nyelv között. A papír és festék költségek mellett nem „költségelt” a munkaidő, ami az iskola titkárságára, a tanárookra terhelődik.

5. táblázat. A kényszerű fénymásolás költségének forrása a válaszolók %-a szerint (több költségforrás is megjelölhető volt)

Iskolatípus	Iskola költsége	Alapítvány költsége	Szülő/tanuló költsége
Általános iskola	73,0	13,5	27,0
Gimnázium	60,6	9,1	72,7
Szakközépiskola	63,6	0,0	86,4

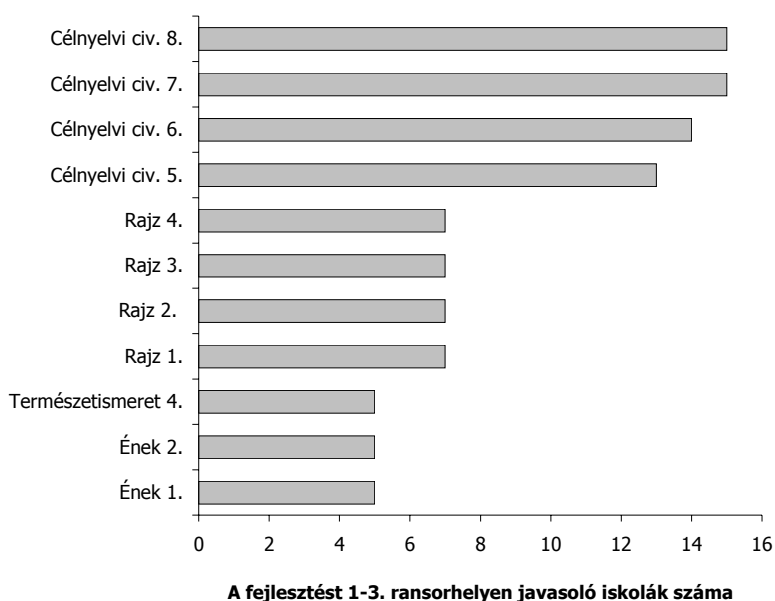
Fejlesztések és a legfontosabb igények az iskolákban

A fejlesztési fősoportok közötti rangsor elején olyan anyagok szerepelnek, amelyek a tanári munkát támogatják, s a korszerűnek tartott, interaktív, autonóm tanulási filozófiára épülő segédletek némileg hátrébb szorulnak a rangsorban. Az általános sorrend: (1) Feladatgyűjtemény, (2) Audiovizuális, illusztrációs CD, (3) Tanári kézikönyv, (4) Interaktív szofver, (5) Tanulói munkafüzet, (6) Önellenőrzési, értékelési függelékek. Egyes iskolák tantárgyanként is különbséget tettek az igények szerint, ami nagy vonalakban követi az általános tendenciát. Ám, e téren nem csak tantárgyanként, de nyelvenként és iskolafokokként is különbség van, ezért utólag be kell látni, hogy a kérdés általános megfogalmazása nem volt szerencsés, a rá adott válaszok nem járultak hozzá érdemben a témakör árnyalásához. Konkrét igényeket kevesen fogalmaztak meg. Akik igennel válaszoltak, azok javaslatai: tesztkönyv; történelemhez források, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok; matematikához szakszöszedet, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok, matematikai függvény táblázatok; fizikához szakszöszedet, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok, biológiához érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok; egyébként történelem és földrajz atlaszok és általában angol nyelvű tanmenet az angolul tanított tantárgyakhoz, mely tartalmazza a szaknyelvet, a megértendő és produkálható nyelvi anyagot.

A kutatás egyik eredménye annak bizonyítása, hogy a kétnyelvű oktatás az iskolákban folyó fejlesztéseken nyugszik. Az elmúlt években, évtizedekben tankönyvek, tan-

könyvsorozatok mellett tanmenetek, feladatközpontú munkafüzetek, PowerPoint prezentációk, mintaóratervek készültek. A „házi készítésű” tananyagok előnye, hogy testre szabottak, arra a feladatra készültek, amelyet el kell látni, tanítási és tanulási tapasztalaton nyugszanak. Hátrányuk, hogy a tartalom színvonala erősen függ a készítő felkészültségétől, kivitelezése pedig korszerűtlen lehet, ha csak a szöveg előállítására fókuszál. Tanulást támogató eszközök, képek, ábrák, jó tördelés sokszor nincs benne. Nem bizonyított a Nemzeti Alaptantervi, kerettantervi, érettségi követelményekhez való illeszkedés, s az „összeollózás” miatt kiadása a legtöbb esetben súlyos jogdíjproblémákat vet(ne) fel. Alátámasztást nyert azonban, hogy sokszor nem találunk az iskolák más alternatívát, mint az ilyen házi gyártmányokat sokszorosítani. Bár az is előfordult, hogy tankönyvhiányt jeleztek olyan tantárgyban, amelyikhez van tankönyv. E tény információáramlási problémát jelez, megfelelő kommunikációs csatorna iránti igényt.

A konkrét általános iskolai tantárgyi fejlesztési igényeket a 4. ábra mutatja. A gyakorisági adat azoknál a tantárgyaknál emelkedik meg, amelyiket több általános iskola tanít: a célnyelvi civilizáció/országismeret, rajz, természetismeret, ének. Az eredményekben szerepet játszik az is, hogy már létezik új fejlesztés a történelem, a környezetismeret, ének tantárgyaknál.



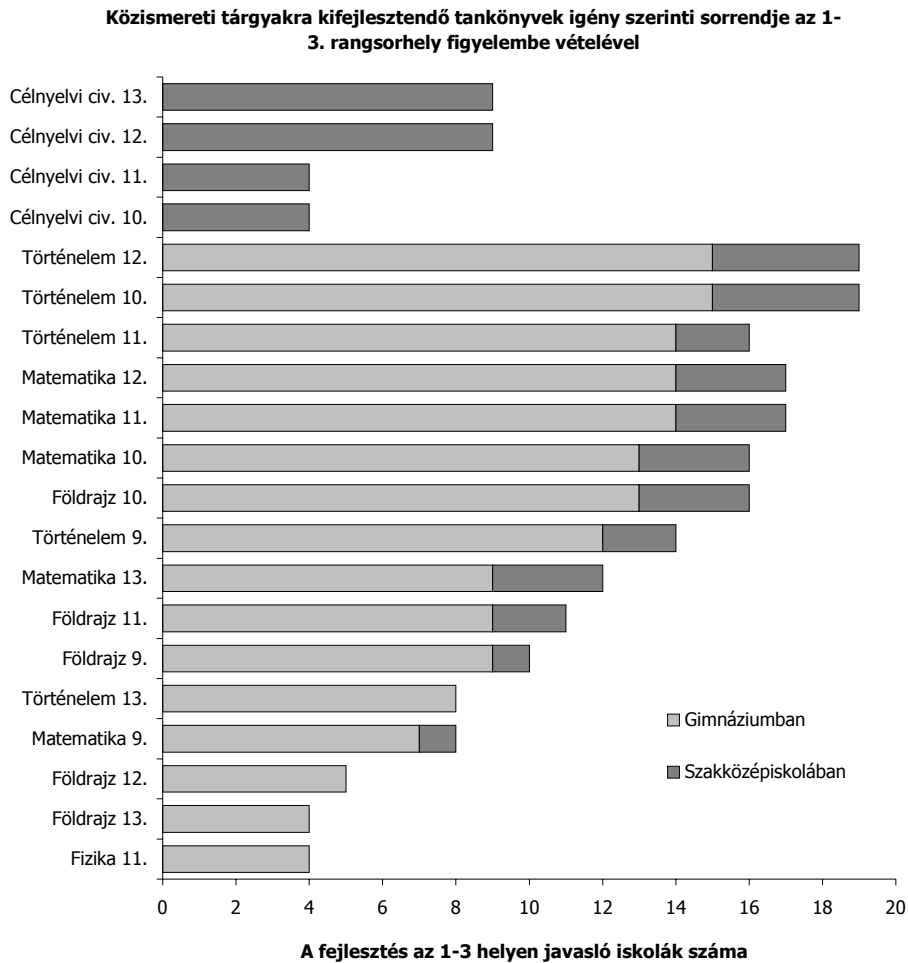
Megjegyzés: A fontossági rangsor 1-2. helye összesítve, ha abban legalább 3 iskola szerepel.

4. ábra

Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény az általános iskolákban
 Középiszkolában szignifikáns különbségek vannak az egyes tantárgyakhoz igényelt idegen nyelvű tankönyvek terén, ami összefügg az idegen nyelvű tantárgytanítás koráb-

A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára

ban elemzett iskolatípus specifikumával. Abban a tantárgyban jelenik meg nagyobb elemszámú igény, amelyiket több iskolában tanítják. A szakközépiskolai ellátottság perspektíváit behatárolja a szakirányok sokfélesége és az azokra eső iskolák száma (5. ábra).



Megjegyzés: A fontossági rangsor 1-2. helye összesítve, ha abban legalább 3 iskola szerepel

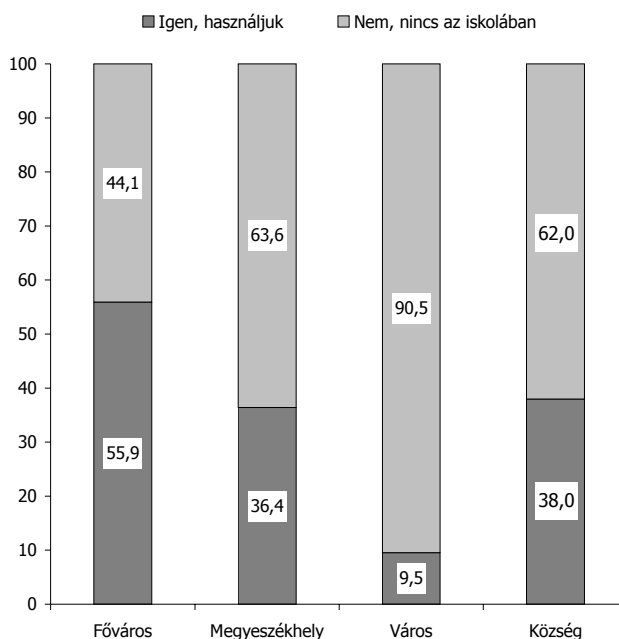
5. ábra

Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény a középiskolákban

Tananyagfejlesztés az iskolákban, digitális tananyagok, korszerű eszközök

Az iskolák 87%-a fejlesztett már tananyagot idegen nyelvű tantárgyhoz, s 81%-uk vállalkozna közös fejlesztésben való részvételre. Az iskolák 51%-ában erre 1 fő, 17%-ában 2 fő, 10%-ában 3 fő, de van olyan iskola is, ahol 4–7 fő vállalkozna erre a feladatra. Több mint az iskolák kétharmada jónak tartaná a tankönyvhiányt tankönyvfordítással megoldani, 47%-ukban erre 1-5 fő vállalkozna is.

A kétnyelvű iskolák körében használatos az IKT technológia az idegen nyelven folyó tanuláshoz: az általános iskolák 40,5%-ában, a gimnáziumok 57,6%-ában, a szakközépiskolák 27,3%-ában digitális tananyag formájában. Az interaktív táblák aránya a szakközépiskolákban a legmagasabb (54,5%), a gimnáziumok 33,3%-a, az általános iskolák 32,4%-a használja az oktatásban, településtípusonként szignifikáns különbségek figyelhetők meg (6. ábra). Ez azt is jelenti, hogy korlátozottan állnak rendelkezésre az IKT eszközök az oktatásban. Emiatt nem látszik realitása annak, hogy a számítástechnikai háttérre (beleértve az interaktív táblát is) támaszkodó tananyagok, oktatási programcsomagok jelenleg széles körben alternatívát jelentenek az idegen nyelven tanuló tanulócsoporthoz. Ugyanakkor más kutatások (Prensky, 2001) éppen azt támasztják alá, hogy a fiatal generációk beleszülettek, „bennszülettek” a virtuális világban, s ez az IKT eszközök mainál hatékonyabb jelenlétét tenné szükségessé az iskola falain belül is.



6. ábra

Interaktív tábla a kétnyelvű iskolák körében települések szerint (%)

A taneszközök és a tannyelvhasználat összefüggése

Ha nincs idegen nyelvű tankönyv, az befolyásolja az abban a tantárgyban lehetséges tannyelvhasználatot, s fordítva is igaz, a tantárgyi tannyelvhasználati koncepció – amennyiben van ilyen – meghatározza az órán alkalmazott tananyag tannyelvét. Nem közömbös, hogy a kettő közül melyik a kiindulási pont. A tantárgyi tannyelvhasználat a kétnyelvű oktatás egyik legkritikusabb eleme. Az iskolák egy része e téren koncepcionális döntést hoz, mások spontán nyelvváltást alkalmaznak. A magyar nyelv használata mögött - idegen nyelvű tantárgyak esetében - az okok sokasága húzódhat meg, ezek között jelentős szerepe van az idegen nyelvű tankönyv hiányának. Azok, akik egyébként koncepcionális megfontolásból idegen nyelven tanítanak, e tényezőt korlátozóként értelmezik. A hiány akadályozza a pedagógust abban, hogy adott esetben szándéka szerint járjon el az idegen nyelvű tanulás támogatásában, a nyelvtudás, szakmai tudás nyelvi komponense fejlesztésében. Attól függően, hogy mennyire határozott és világos egy iskola pedagógiai programja a kétnyelvű oktatás megvalósításában, s nem különben attól, hogy milyen szakmai potenciállal rendelkezik e problémák kezelésében (beleértve más iskolákkal való együttműködést, tapasztalatcserét is), talál megoldást a célnyelvű tanítás fenntartására vagy teret enged az órán az anyanyelvnek.

A hipotézisvizsgálat összegzése

A két tanítási nyelvű oktatást folytató iskolákban alkalmazott idegen nyelvű tananyagok jellemzői a változóktól (iskolafok, iskolatípus, célnyelv, település) függenek, tehát hipotézisünk részben igazolódott. A tananyagok összeállítása és azok jellemzői viszont nem függenek attól, hogy az iskola székhelye milyen településen van, ugyanakkor több esetben szignifikáns különbség van az iskolatípus és nyelvek között. Ennek okát a képzési szint sajátosságaiban és a megkezdett tananyagfejlesztésekben látjuk. Több, a közoktatás általános jellemzőit kereső kutatás jelzi (lásd pl.: *Halász és Lannert, 2006*), hogy az iskolák feltételei, vagy eredményessége között regionális és területi különbségek vannak. Keresni kell tovább, hogy mi az oka annak, hogy ez a különbség a kétnyelvű oktatási alhálózatban a vizsgált területeken nem látszik.

A tankönyvhiány kényszermegoldásokat és kompromisszumokat eredményez, amely között a tannyelvváltás, a magyar nyelvre történő áttérés is jelen van. Ha az iskola a tannyelvpolitikai elvárásnak⁶ eleget akar, akkor – az iskolafok-specifikum miatt – tágítania kell az idegen nyelvű tantárgyak körét. Ennek tannyelv-pedagógiai vetülete az idegen nyelvvoktatás tematikai szélesítése, az idegen nyelvű tantárgyak számának növelése. A három idegen nyelvű tantárgy, mint Irányelv-elvárás a gimnázium oldaláról érkezett a rendszerbe. Kérdés, hogy más iskolatípusokban ez mennyire működőképes, hogy kell-e, illetve hogyan lehet az általános iskolai vagy a szakközépiskolai szempontokból kiindulva a célnyelvi „belemérítést” újragondolni. A sok tantárgy önmagában is tankönyvhiányt gerjeszt, ha kizárólag piaci alapra épül a tankönyvkiadás. A bizonyított tankönyvhiány miatt egy tantárgyhoz összességében csak több forrásból tudják biztosítani a tanárok a

⁶ 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról

tananyagot. Ennek tannyelvpedagógiai következménye lehet a tantárgyi követelmények szétcsúszása, a szaknyelvi egyenetlenség.

A tankönyvhiány tannyelv-váltást eredményez. Mivel a külföldi kiadású könyvek használata a fent elemzett okok miatt általánosan elutasított, a pedagógusok legkönnyebben a tantárgy magyar nyelvű tankönyvi változatával tudják a hiányt pótolni. Ettől a nyelvi készségek fejlődése egyenetlen lehet (például, az írott szövegértés magyarul fejlődik, a beszédérés idegen nyelven), a tanulók idegen nyelvű tudásbiztonsága sérülhet, s ha az iskolai nyelvhasználat és az otthoni nyelvhasználat elkülönül, akkor az rossz üzenet lehet a nyelv kommunikációs funkciójára nézve. A magyar nyelvű tananyag beemelése úgynevezett duplatanulásra (ugyanannak a tartalomnak mind anyanyelven, mind idegen nyelven történő megtanulására), esetleg állandó fordításra kényszeríti a tanulót. Ez nem csak, hogy nem szerencsés, hanem esetenként káros is lehet. Sérülhet az idegen nyelvű szaknyelvi tudás, a nyelvi tudástranszfer veszélybe kerül, a csökkentett (nyelvi) követelmények nem kívánatos szint alá eshetnek. A sokféle forrásból, a nyomtatott és elektronikus felületekről származó, tanár és tanuló által gyűjtött anyagok összeállítása akkor lehet eredményes, ha a kellő pedagógiai képzettség társul hozzá, s a tanuló megfelelő támogatást kap e feladatokkal való megbirkózáshoz. Ennek egyfajta minőségbiztosítása a középiskolák esetében az érettségi vizsgán nyújtott teljesítmény lehet (Vámos, 2007).

A tannyelv-váltás két alapvető ok miatt következik be: az egyik koncepcionális alapú, a másik a feltételrendszerhez kötött. Ennek megfelelően az egyik mögött tannyelvpedagógiai megfontolások, döntések vannak, a másik mögött tannyelv-politikaiak. A pedagógiai végiggondolt kéttannyelvűség keretei között a pedagógusok egyik csoportja a célokhoz igyekszik igazítani a tannyelvhasználatot (például, „nem váltunk át magyarra” vagy „az órák egy része magyarul folyik” esetleg „történelem órán használjuk a források miatt”). Mások a válaszolóktól csak szituatív jelzések érkeztek a hiány megállapításáról, a külföldről behozott tankönyvek nehéz nyelvezetéről, a próbálkozásokról (például: „nincs idegen nyelvű tankönyv”, „nehéz az idegen nyelvű anyag”, „kiegészítésként át vesszük, ami jó”). Kérdés, hogy mi a különbség a tannyelv-váltás megvalósulásában és hatásában e két típus között, s ez hogyan vizsgálható.

A kétnyelvű iskolák pedagógusai innovatívak, vállalkoznak fejlesztésre, hiszen a tananyagok kényszerű összerendezéséből tapasztalatokat, szakmai tartalékokat halmoztak fel. A feltételezés, hogy a hiány nem regresszióba, hanem progresszióba, aktivitásba mozdítja el a kétnyelvű iskoláztatást, maradéktalanul igazolódott. Az iskolák 70–80%-a kész részt venni fejlesztő munkában, 1–7 fővel. Legtöbbször külön a kétnyelvű oktatás céljára kidolgozott anyagot szeretnének, de vannak, akik a magyar tankönyvek lefordítását is támogatják. A saját kidolgozott anyagok általánosak, az intézmények 87%-ára jellemző, s ezek között is sok a digitális tananyag. Használatuk az általános iskolára és gimnáziumra jellemzőbb, mint a szakképzésre.

Tanulságok, további kérdések

A kétnyelvű iskoláztatás tankönyvellátottsága annak ellenére neuralgikus pont, hogy ma már közismerten nem a tankönyv az egyedül információ-forrás az iskola világában. Mégis kulcskérdés az idegen nyelvű tananyagok rendszerbe állítása, hiszen a tanuláshoz valahonnan, valamilyen tartalmat biztosítani kell, az ismeretek tanulása, a képességek, kompetenciák fejlesztése materiát kíván. A pedagógus saját tantárgyához akkor is anyagot keres, ha magyarul tanít, ehhez képest különösen nehéz a helyzete, ha a tanítás nyelve egy idegen nyelv. A pedagógus ez utóbbi esetben is mérlegel, összeveti a kínálatot a nemzeti alaptantervvel és a kétnyelvű oktatás kerettantervével, de a szempontok között kitüntetett helyre kell tegye a tanulási tartalom nyelvezetét, annak nehézségi fokát, szaknyelvi értékeit – s mindezt a tanulók nyelvvállapotának függvényében. Továbbgondolandó a tankönyv-, taneszközfejlesztés kétnyelvű iskolai kontextusban történő megvalósítása, annak minőségbiztosítása is.

Az alacsony szintű tankönyvellátottság gyökere a kéttannyelvű gimnáziumok 1987-es létrejöttéig visszanyúlik, de markáns hiány, krónikus elmaradottság akkor vált jellemzővé, amikor a kétnyelvű iskolák száma exponenciálisan növekedni kezdett, a létesítés minden iskolatípusra kiterjedt, nőtt az idegen nyelvű tantárgyak száma és félesége, s ezzel nem járt együtt az oktatási kormányzat részéről a működéshez szükséges feltételek biztosítása. A társadalom részéről támogatott, de a közoktatási térben mégis magukra maradt intézmények fejlesztésbe kezdtek, ami nem veszélytelen – éppen az előbb említett nyelvi okok miatt, azaz az idegen nyelv tannyelvként való munkába állítása miatt. Mindeközben a közoktatás hazai és nemzetközi trendjeiben az IKT tért nyert, s a tanulás összességben is kikerült a tanóra falai közül. Így kérdés, hogy a kétnyelvű oktatásban régóta megfogalmazódó igényeket rá kell-e, rá lehet-e praktikusán csatlakoztatni erre a „vonatra”, vagy egy másik út, a nyitott tananyag, az autonóm, adaptív tanulás szlogenje marad a kétnyelvű oktatás zászlóján. Ez utóbbtól való elmozdulás mögött nem a nevelés-oktatás eredményességének megkérdőjeleződését kell látni. Nem vitatható ugyanis, hogy a kétnyelvű általános iskolai nyelvtanítási eredményeket nemigen tudja más iskola produkálni. az eddigi érettségi vizsgák tapasztalata szerint az országos átlagot messze meghaladó nyelvtudással és az országos átlagot meghaladó tantárgyi tudással bocsátják vizsgára tanítványaikat a kétnyelvű középiskolák (Vámos, 2007). Mindeközben ma már nem tartható a kétnyelvű iskolákról korábban alkotott elitképzés-kép. Az intézmények többsége nem Közép-Magyarországon, hanem az úgynevezett konvergencia-régióban fekszik⁷, azaz nem a legfejlettebb, hanem a felzárkóztatásra szoruló régiókban. Az unió 254 régiója közül a tíz legszegényebb uniós régió között két magyar is található: Észak-Magyarország és az Észak-Alföld. Valamennyi kétnyelvű iskolát alapul véve tanulók 60–80%-a tankönyvtámogatásra vagy más támogatásra szorul. A pozitív eredményekben ezért minden bizonnyal benne van a más iskolákhoz képest aránytalanul nagy erőfeszítés mind a tanuló, mind a pedagógus részéről.

⁷ Ahol a régió egy főre eső GDP-je nem éri el az uniós átlag 75%-át.

Irodalom

- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Bya, N. és Chohey-Paquet, M. (2004): *L'enseignement bilingue: „l'immersion linguistique”*. www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf. Letöltés ideje: 2009. január 15.
- Erdélyi Árpád (2008): Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 73–89.
- L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* (2006). Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) Euridyce, Eurostat, Commission européenne.
- F. Dárdai Ágnes (2006): Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. *Iskolakultúra*, 2. sz. 26–32.
- Fruhauf, G., Coyle, D. és Christ, I. (1997): *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Europees Platform, Alkmaar.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest.
- Herr Judit (2000): Kétnyelvű tanítási-tanulási nehézségek a pedagógus szemszögéből. *Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. IV. Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém. 115–119.
- Kojanitz László (2004): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintjén. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 429–442.
- Poór Zoltán (2002) (szerk.): *Magyarország nyelvoktatás-politikai arculata. Országjelentés*. www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/arculat_k.pdf. Letöltés ideje: 2008. június 23.
- Pelles Tamás (2006): *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs*.
- Pelles Tamás (2008): Két tanítási nyelvű oktatás nem csak kitűnő tanulóknak. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A kétnyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 141–153.
- Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. On the Horizon. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf. Letöltés ideje: 2009. július 7.
- TEL2L (2004): *Extrait du site internet de TEL2L (1998-2000) Projet Lingua-A d'éducation bilingue financé par la Commission Européenne*. <http://www.unavarra.es/tel2l/fr>. Idézi: Bya, N. és Chohey-Paquet, M. (2004): *L'enseignement bilingue: „l'immersion linguistique”*. www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf. 29–30. Letöltés ideje: 2009. január 15.
- Vámos Ágnes (1993): *Magyar-angol katalógus*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2007): A kétszintű érettségi vizsga a kétnyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 114–125.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

ÁGNES VÁMOS: TEXTBOOKS AND INSTRUCTIONAL MATERIALS OF BILINGUAL SCHOOLS:
EFFECTS ON TARGET LANGUAGE EDUCATION

In the 2007/2008 academic year, the Hungarian Association for Bilingual Schools (Kétnyelvű Iskolákért Egyesület, KIE) and the ELTE Institute of Educational Sciences conducted a questionnaire research concerning foreign language learning materials in bilingual schools. Since the publication of foreign language books in Hungary has been an unresolved problem for decades, our survey aimed at investigating (a) how schools substitute learning materials, (b) how this problem affects foreign language use in the classroom (c) and how it affects instructional tasks in general. Our sample consisted of 92 randomly chosen bilingual institutions, and the data was subjected to quantitative analysis. The results show that subjects taught in foreign language range from 2 to 8 and the number of operating target languages is high (English, French, Chinese, German, Italian, Russian, Spanish), consequently, the required number of specific foreign language textbooks reaches several hundred. The dispersion is high, for some of these subjects are only taught in one single school, while others are involved in the curriculum of every institution. In the latter cases, educators must invest considerable effort in overcoming the lack of textbooks, especially if the given subject is a compulsory part of the Matura exam. Imported books provide only partial solution, since they do not cover Hungarian linguistic and curricular requirements. Thus, 60% of the schools involved in our study are forced to apply native language textbooks, which is undoubtedly beneficial from a curricular point of view, yet hinders target language use by making both teachers and students shift between the languages and delays the development of L2 terminology as well as the balanced development of general foreign language competence. 70% of the schools use – at least partly – self-constructed target language study notes and learning materials, now mainly digital versions, because of the recent ICT boom in education. 56% of bilingual schools in the capital, 36% in county seats, 10% in towns and 38% in villages are equipped with interactive whiteboards. Their application is more widespread in elementary and academic secondary schools than in vocational education. On the whole it seems that bilingual schools are trying to overcome the lack of textbooks by technical development and inter-school collaborations. The construction of coherent learning aids out of the large amount of collected and self-developed materials and the teaching of these new learning methods to students requires significant instructional capacity. Since photocopied materials are financially more demanding and the socio-cultural composition of the student population in these schools has changed with the spread of bilingual education, the innovative attitude of bilingual schools is recently starting to be balanced by social sensitivity.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 1. 5–27. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vámos Ágnes, H-1065 Budapest, Nagymező utca 8.