

Szilágyiné Tnántsy Ágnes

Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szociokulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül

Tanulmányom célja, hogy a hátrányos szociokulturális és gazdasági környezetből érkező Arany János Tehetséggondozó Programban tanuló diákok nyelvi hátrányait elemezzem, először úgy, mint egy adott társadalmi csoportot szinte általánosságban jellemző vonást, ezt követően az idegennyelv-elsajátítás egyéni kulcsfaktorai szerint, majd a nyelvérzékét, mint 4 részképesség összességét tekintve értelmezem fejlesztési lehetőségeket.

Az idegennyelv-tanítás, illetve -tanulás szerepének megítélése jelentősen megváltozott a rendszerváltozást követően Magyarországon. 1989-90 előtt az orosz nyelv volt a kötelező, amely nyelv elsajátításának sikerességét a társadalmi ellenállás, az integratív motiváció hiánya nagymértékben befolyásolta. A határok megszűnése, illetve Magyarország 2004.május 1-i Európai Unióhoz való csatlakozása megerősítette a gyakorlati életben is jól használható nyelvtudás iránti társadalmi igényt. Az Európai Unió lakosságának 56%-a képes anyanyelvén kívül még legalább egy idegen nyelven kommunikálni, Magyarországon a népesség összesen 28%-a vallja magáról, hogy idegen nyelven tud társalogni. (Europeans and languages, 2005).

Az EU nyelvpolitikai célkitűzése olyan – az anyanyelvén kívül további két nyelven – kompetens, nyitott, toleráns állampolgárok kiművelése, akik használható szintű nyelvtudásuk segítségével meg tudnak felelni az interkulturális kommunikációs kihívásoknak, képesek külföldön idegen nyelven tanulni, munkát vállalni, és nyelvtudásukat személyes szükségleteik kielégítésére, szakmai fejlődésük érdekében kamatoztatni. A legutóbbi európai dokumentumok a többnyelvűség eléréséhez három alapelvet fogalmaznak meg:

- a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamat, amely
- igen korai életkorban kezdődik, és
- a megvalósításához célszerű a tartalomalapú nyelvoktatásból adódó lehetőségek kiaknázása (Conclusions of the Barcelona..., 2002; A new framework strategy..., 2005).

Ezen irányelvek összhangban vannak hazánk nyelvpolitikájával, amely a Nemzeti Alaptantervben és a 2003-ban elkészült és kiadott idegennyelv-tudás fejlesztési stratégiában, valamint a Világ-Nyelv Programban körvonalazódott.

A TÁRSADALMI KÜLÖNBSÉGEK MEGJELENÉSE AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK FOLYAMATÁBAN

A társadalmi különbségek számos területen megjelennek már egész a kora gyermekkortól, majd egy részük konzerválódik is a felnőttkor eléréséig. Réthyné (2004) iránymutatása szerint „hátrányos helyzetűnek az a gyermek tekinthető, akinek a helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére”. Fejes-Józsa (2005) tanulmányukban arra hivatkoznak, hogy a családi háttér és a diákok iskolai eredményessége közötti kapcsolatot számos kutatás támasztja alá, utalásokat találunk arra vonatkozóan, hogy a hátrányos helyzetű tanulók körében az olvasáshoz és számoláshoz kapcsolódó énkép kevésbé fejlett, az elsajátítási motiváció összetevői gyengébbek, sőt a tanulás gyakorlati hasznát kevésbé tartják fontosnak, végül a tanulási elismerésvágyuk alacsonyabb szintű.

A hátrányos helyzetből eredő nyelvi hátrány megjelenéséről és annak társadalmi pozíció általi manifesztálódásáról részletesen beszámoló Réger (2002) úgy látja, hogy az egyén a kommunikáció folyamatán keresztül sajátítja el társadalmi szerepét. A társadalmi szerep következképpen tanult és egyezményes jelek együttese és ezeken keresztül képes az egyén mindenki által ismert kölcsönhatás-formákba lépni. Így a társadalmi szerep egy bonyolult kódolási tevékenység. A társadalmi szerep így a kultúra átadását közvetíti. Véleménye szerint az anyanyelv elsajátításban a társadalom struktúrája és kultúrája, az adott közösségen belül megjelenő interperszonális kapcsolatok, viselkedési minták, értékek a kisgyermek beszédfejlődésében meghatározó szerepet játszanak. Egyes nyelvhasználati módok preferenciát kapnak, mások háttérbe szorulnak, tehát a külső körülmények, az eltérő nyelvi minták, interakciós helyzetek a beszédfejlődést, a nyelvi szocializációt nagymértékben befolyásolják. Megfogalmazása szerint a nevelő-gyermek beszédkapcsolata kulturális és társadalmi információkat is hordoz, annak formai sajátosságaival, jelentéstartalmával együtt. Egészében véve elmondható, hogy a „nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi-használati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világképet formáló tényező is egyben, ezért a szocializációs folyamat szerves részének kell tekintenünk” (Réger 2002). Ennek egyenes következménye, hogy a nyelvi, nyelvhasználati tudás és a társadalmi-kulturális tudás egymással szorosan összefügg. Basil Bernstein „A nyelvi szocializáció és oktathatóság” című munkájában londoni külvárosi gyerekeket vizsgálva a társadalmi státus és a nyelv összefüggéseit vizsgálta az „oktathatóság” szempontjából, rámutatva a kezdetben meglévő publikus/közösségi és a formális nyelv sajátosságaira, majd a korlátozott és kidolgozott kódokra, amit a társadalmi felépítmény alakít ki. A középosztály tagjai teljesen másként építik fel beszédüket, mint a munkásosztály tagjai, vagyis eltérő kódokat használnak.

Kovács (2006) az anyanyelv és az idegen nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket elemezve rámutat arra, hogy mivel az idegennyelv-tanulás is egyfajta nyelvsajátítás, így természetes, hogy az anyanyelv elsajátítása során megjelenő nyelvi deficitek áttevődnek az idegennyelv-elsajátítási folyamataira is. Így az érzelmi és anyagi hiány mellett náluk megjelenik a nyelvi lemaradás is (Fejes-Józsa 2005), következképpen a hátrányos szociokulturális helyzetben élők idegennyelv-tanulással kapcsolatos hátrányai megsokszorozva jelentkeznek.

Nikolov Mariann (2003) a nyelvoktatás tekintetében az esélyegyenlőségről azt vallja, hogy a hazai nyelvpolitikában a nyelvtanulás és nyelvtudás szorosan összekapcsolódik az esélyegyenlőség kérdésével. Véleménye szerint a közoktatásunk egyik gyenge pontja a hátrányos helyzet kompenzálása. Másrészt „mindaz, ami a hátrányos helyzetűekre általában érvényes az oktatási folyamatokban, az idegen nyelv elsajátítása során fokozottan jelenik meg” (Andor 2000).

EGYÉNI KÜLÖNBBSÉGEK MEGJELENÉSE AZ IDEGENNYELV-ELSAJÁTÍTÁS FOLYAMATÁBAN

Mi az oka annak, hogy az egyik nyelvtanuló sikeresebb a másíknál? Milyen tényezők lehetnek összefüggésben a nyelvelsajátítás sebességével és a sikerével?

A nyelvtanuló bizonyos attribútumai viszonylag konstansak, de vannak olyanok, melyek értéke a nyelvtanulás időtartama alatt folyamatosan változik. Többek között a „motiváció is ingadozhat, amelyet számtalan tényező befolyásolhat, kezdve magától a tanult nyelvhez és annak beszélőihez való hozzáállástól, az adott tanulócsoport tagjain át a tanár külső megjelenéséig” (Ottó-Nikolov 2003). Viszonylag nagy egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy van egy olyan képességünk, illetve adottságunk, ami azt jósolja meg, hogy mennyi időre és gyakorlásra van szüksége a diáknak az idegen nyelv elsajátításához, ez pedig a nyelvérzék. „A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma. Másképpen fogalmazva: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha a motivációja megfelelő. A nyelvérzék fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) képes(ek) előre jelezni az adott körülmények között a nyelv tudásszintben bekövetkezett változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül.” (Ottó-Nikolov 2003). E tanulmány rávilágít arra, hogy az anya legmagasabb iskolai végzettsége együtt változik a nyelvérzékkel, ez pedig összecseng Sheakan 1990-ben készített tanulmányában leírtakkal. Ez az eredmény pedig összhangban van Csapó 2002-ben és a Csapó-Nikolov 2002-ben leírt eredményeivel, ahol az angol és a német nyelvi teljesítmények az anya iskolai végzettségével és az induktív gondolkodás fejlettségének szintjével mutattak összefüggést.

A gyengébb nyelvérzékű tanulókat tehát intenzívebben, illetve speciális módszerekkel kell fejleszteni, hogy utolérjék a jobb nyelvérzékkel rendelkező társaikat.

RÉSZKÉPESSÉGEK

Az Arany János Tehetséggondozó és Kollégiumi Programban résztvevő iskolák nagy része által használt Mentors Digitális Nyelvoktató Program speciális „Nyelvi képességfejlesztő” feladataiban a nyelvérzék 4 rész-képességének fejlesztését célozta meg. Az **induktív nyelvtanulási képesség** teszi lehetővé, hogy egy tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait, olyan képesség, amely segítségével egy adott nyelvi struktúrát meghatározó szabályokat tudunk kikövetkeztetni. Az **asszociatív memória** az idegen nyelvi anyag megtanulásának a képessége, képesség kapcsolat létesítésére az ingerek (anyanyelv szavai) és a válaszok (célnyelv szavai) között. A **fonetikai kódolási képesség** által tudjuk az idegen hangokat

megkülönböztetni és kódolni úgy, hogy azok később felidézhetőek legyenek. Végül a **nyelvtani érzékenység** segítségével ismerjük fel azon nyelvi funkciókat, amelyeket a szavak a mondatban betöltenek.

A nulladik évfolyam számára javasolt nyelvi program célja, hogy a hátrányos szociokulturális környezetből érkező diákok tudatos, differenciált fejlesztése valósuljon meg az internet adta lehetőségek kihasználásával. A „Nyelvi rendszerező, illetve képességfejlesztő” programrész 4×16 tanórányi tananyagot tartalmaz az egyes részképességek fejlesztésére. Mindezt megelőzi a Magyar Egységes Nyelvérzék MÉRŐ Teszt felvétele, amelynek eredménye alapján meghatározható, hogy az adott diáknak mely részképességét szükséges fejleszteni.

A Mentors Program már ötödik éve segíti programjaival, tematizált digitális tananyagával az AJTP-s és AJKP-s iskolák nyelvi képését.

Talán a legnépszerűbb „Mentors-os program” az Arany János Digitális Nyelvi Verseny, amit idén már negyedik alkalommal rendeztünk meg, több mint 900 indulóval. A verseny célja, hogy közel egy tanéven átívelő versenyszituációt teremtsen az angolt és németet tanuló diákok számára. A verseny a Mentors Nyelvoktató Rendszeren keresztül valósul meg, így akár a kollégiumból vagy otthonról is versenyezhet a diák, ezzel elkerülve a felesleges stresszhelyzetet, amely nélkül valósabb képet kaphatunk a diákok nyelvtudásáról.

IRODALOMJEGYZÉK

1. BASIL BERNSTEIN (2003): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In szerk. Meleg Csilla: *Iskola és társadalom*. Budapest.
2. CZIZÉR KATA (2007): *A nyelvválasztási motiváció vizsgálata*, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/6.
3. CZIZÉR KATA-DÖRNYEI ZOLTÁN (2002): *Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja*, *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 333–353.
4. CZIZÉR KATA-DÖRNYEI ZOLTÁN-NÉMETH NÓRA (2004): *A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon*, *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 393–408.
5. CSAPÓ BENŐ (2001): *A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők*, *Iskolakultúra*, 2001/8.
6. CSAPÓ BENŐ (2002): *Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték*. In Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
7. CSAPÓ B. – NIKOLOV, M. (2002): *The relationship between student's foreign language achievement and general thinking skills*. American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, U.S.A., 1-5 April, 2002.
8. ÉGER ISTVÁNNÉ (2009): *Szabad-e kötelezően angolul tanulni?* 2009. június 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle/eger-istvanne-szabad>
9. FAZEKAS MÁRTA: *Az idegennyelv-tudás, mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az Európai Unió ajánlások tükrében* http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/idegennyelv_tudas_mint_kulcskompetencia_061010.pdf
10. FEJES-JÓZSA (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében* *Magyar Pedagógia*. 105. évf. 2. szám, 185–205
11. IMRE ANNA: *Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban*, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszban_nyelvoktatás-05_imre_anna

12. KOVÁCS (2006): *A nyelvtanulás sikerében és kudarcában közrejátszó tényezők vizsgálata*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
13. LOVÁSZ ÁGNES (2005): *Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja*, *Magyar Pedagógia*, 2005, 4. sz. 359–379.
14. NIKOLOV MARIANNE: *A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika – nyelvtanításunk a nemzetközi trendek tükrében*, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszbzan_nyelvtanitas-03_nikolov_marianne
15. NIKOLOV MARIANNE (2001): *Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében*. Iskolakultúra, 2001/8.
16. NIKOLOV MARIANNE (2003): *Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja*. Iskolakultúra, 2003/8. 61–73.
17. NIKOLOV MARIANNE – OTTÓ ISTVÁN – ÖVEGES ENIKŐ (2008): *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben*. 2008, Budapest.
18. NIKOLOV MARIANNE (2009): *A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika-nyelvtanításunk nemzetközi trendek tükrében*.
19. OTTÓ-NIKOLOV (2003): *Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke*. Iskolakultúra, 2003/6-7. 32–42.
18. PETNEKI KATALIN: *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Petneki-Idegen>
19. RÉGER (2002): *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, Akadémiai Kiadó.
20. RÉTHY ENDRÉNÉ (2004): *Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztés*. In: *Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 246–267.
21. VÁGÓ IRÉN: *Nyelvtanulási utak Magyarországon* <http://ofi.hu/tudastar/fokuszbzan-nyelvtanulas/vago-iren-nyelvtanulasi>