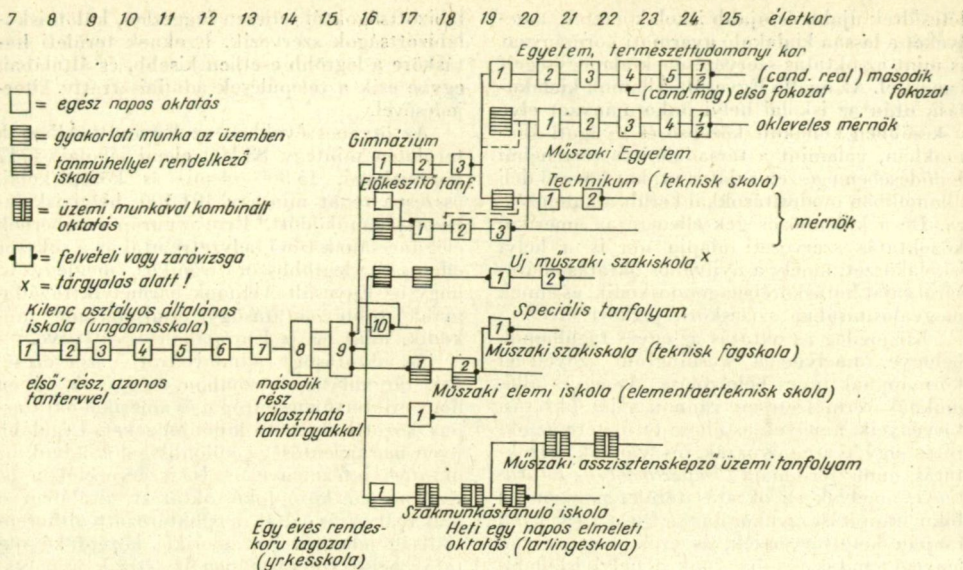




pítható, hogy az új szakoktatási rendszer a tanulók továbbtanulása szempontjából nem nyújt elég tág lehetőségeket, azonban a szakterület, elsősorban a végzeteket foglalkoztató vállalatok és üzemek, tehát az ipar igényeit mindenben kielégíti. A tantervek nem tudományos eljárások alapján készülnek, hanem praktikus igényeket tartalmaznak. Ugyanekkor az oktatás tartalmi, tárgyi és személyi

feltételeit maradéktalanul biztosítják. A szakmai oktatás reformját tehát az iskolahálózat kifejlesztésével és a tartalmi korszerűsítéssel egyidejűleg valósították meg, ezért ebben a vonatkozásban a norvég szakoktatás reformjának tapasztalatai a hazai szakoktatás kifejlesztésének munkájában eredményesen felhasználhatók.

VÁRADI TIBOR

A NYELVOKTATÁS HELYE AZ AMERIKAI KÖZÉPISKOLÁBAN

Leghelyesebb lenne *in medias res* kezdeni a kérdés vizsgálatát, és tárgyalni közvetlenül az amerikai nyelvoktatás lényeges adottságait: a nyelvoktatás módszereit, eszközeit, eredményességét, fogyatékoságait, és levonni ezekből a számunkra esetleges hasznos következtetéseket. De már a legelső lépésnél beleütközünk a fogalmak, a szervezeti formák, az intézmények alapvető különbözőségeibe. Az amerikai adottságokat természetesen saját iskolarendszerünk, saját fogalmaink szövevényén át látjuk, és így megtörténhetik, hogy a legegyszerűbb és a legvilágosabbnak látszó tény az ottani valóságtól nagyon eltérő formát ölthet tudunkban. Célszerűnek látszik tehát bevezetésképpen az amerikai középfokú oktatási rendszer leglényegesebb sajátosságait röviden ismertetni.

A nyilvános közoktatási szervezet és intézmények mellett az Egyesült Államokban a különböző egyházak, sőt magánosok csoportjai is tartanak fenn oktatási intézményeket,

mindhárom oktatási szinten. Ezek között különösen a római katolikus egyház oktatási szervezete kiterjedt. Rövid ismertetésünk azonban nem tud a magán- és az egyházi oktatási intézmények ismertetésére is kiterjedni, és csak a nyilvános oktatás vizsgálatát tartalmazza.

Az amerikai oktatási rendszer jellegét a pionír-korszak szükségletei alakították ki. Az első települések, mint Boston, Cambridge, Salem stb. nem várták meg a lassan kiépülő gyarmati kormányzat intézkedéseit, hanem saját kezdeményezésükre, saját erejükből fogtak az oktatás kérdésének megoldásához. Mind az elemi, mind a középiskolai oktatás szervezésére helyi iskolabizottságot (*local school board*) hoztak létre, amelynek a település határán belül (iskolakörzet: *school district*) az oktatással összefüggő ügyekben széles jogkört biztosítottak, és azt egyben felelőssé tették az oktatás megfelelő szervezéséért. Az európai települések térfoglalásával arányosan

létesültek újabb és újabb iskolakörzetek, amelyeket a lassan kialakuló gyarmati kormányzat is mint az oktatás szervezésének alapegységeit ismert el. Az önálló Egyesült Államok kialakulása után az iskolai helyi önkormányzat elve a későbbben kialakult középső és nyugati államokban, valamint a társadalmi és történelmi fejlődésében egészen sajátos utakat követő déli államokban módosításokkal került alkalmazásra. De a különbözőségek ellenére az amerikai közoktatás szervezeti alapja ma is a helyi iskolakörzet, amely a nyilvános oktatás ellátásáról saját hatáskörében gondoskodik, és ennek megvalósításában széleskörű jogkört élvez.

Közjogilag az oktatás az egyes tagállamok belügye, amelybe a washingtoni szövetségi kormánynak nincs beleszólása. Az egyes államoknak természetesen vannak saját oktatási törvényeik, amelyek az állam területére az oktatás ügyét szabályozzák, és vannak közoktatási minisztériumaik (*Department of Education*), amelyek az oktatás területén bizonyos fokú irányítást gyakorolnak. De a törvények csupán kerettörvények, és ezek még nagyon lényeges hatáskört hagynak a helyi iskolabizottságok kezében azzal a céllal, hogy azok az oktatás irányítását a helyi adottságok figyelembevételével végezhessék. Így pl. az iskolabizottságok saját hatáskörükben határozzák meg az iskola tantervét, alkalmazzák vagy elbocsátják a tanerőket, megállapítják azok illetményeit, saját költségvetésükben gondoskodnak az iskolák fenntartásáról, felszereléséről, újak építéséről, szervezik a felnőttoktatást, és döntenek még néhány hasonló, nem éppen lényegtelen kérdésben.

Az iskolabizottság tagjait — rendszerint 4–5 személyt — az iskolakörzet szavazójogú polgárai választják. Tisztségük tiszteletbeli, fizetést nem kapnak. Ők alkalmazzák az oktatást ténylegesen szervező és ezért felelős személyeket; ezek a *superintendent* (tanulmányi felügyelő), az *assistant superintendents* (szakfelügyelők); a *business department*, *department of instruction, guidance and research department*, *welfare and attendance department*, *personnel department* (gazdasági osztály, oktatási osztály, tanulmányi tanácsadó és kutató osztály, jóléti és jelenléti osztály, személyzeti osztály) vezetőit. A tanulmányi felügyelő alkalmazza az oktatókat és a lehetőleg nagy számú adminisztratív személyzetet.

A legújabbkori fejlődés eredményeképpen a helyi iskolabizottságok területi hatásköre között óriási különbségek mutatkoznak. A többmillió nagyvárosokban mammut arányokat öltöttek, egy közepes városban kiterjedhetnek a városra és közvetlen környékére, mezőgazdasági jellegű országrészekben pedig felöllelhetnek egy megyéni területet (*county*) a benne levő kisebb városokkal együtt.

Az elemi iskolai oktatást, különösen a leg-
régebbi, keleti államokban a középiskolai isko-

labizottságoktól teljesen független, külön iskolabizottságok szervezik. Ezeknek területi hatásköre a legtöbb esetben kisebb, és általában egybe esik a települések adminisztratív kiterjedésével.

Az ötvenes években az Egyesült Államok területén mintegy 83 500 elemi iskolai, 1717 középiskolai, 15 900 elemi- és középiskolai, összesen tehát mintegy 101 100 helyi iskolabizottság működött.¹ Erre az európai embernek elég furcsának tűnő helyzetre utal az a sokszor elhangzó, legtöbbször ironikus megjegyzés, hogy az Egyesült Államok bármelyik tagállamában több „oktatásügyi minisztérium” működik, mint egész Európában együttvéve.

Az oktatásügy adminisztratív szervezésének tárgyalásával azonban még csak éppen hogy érintettük az európai és amerikai oktatásügy közötti alapvető különbségeket. Legalább ilyen nagyjelentőségű különbséget találunk az oktatási intézmények belső szervezetében is. Az európai középfokú oktatást általában a pályaválasztás által meghatározott differenciáltság jellemzi. Az amerikai középfokú oktatás belső szervezetében is létezik a pályaválasztás differenciálós hatása, de ez az európai gyakorlattal összehasonlítva szinte elenyészőnek mondható. Az amerikai középfokú oktatásban éppen ellenkezőleg az oktatási intézmények relatív egységessége az uralkodó. Ennek ellenére az intézmények elnevezésében, korcsoport átfogásában olyan változatosságot találunk, ami a fenti megállapításnak ellentmondani látszik. Szükséges ezért az amerikai oktatási intézmények rövid szervezeti áttekintése.

Az amerikai iskolarendszerben az osztályokat (*grade*) az elemi iskola első osztályától kezdődően felfelé növekvő sorrendben számolják a főiskolaig. Az „N”-nel jelölt *nursery school* (az óvoda első éve) magánjellegű intézmény, amelyet a gyermekek kis százaléka látogat csupán. A „K” *kindergarten*-t jelöl, azaz az óvodának azt az évét, mely a legtöbb iskolakörzetben az elemi iskolai oktatás integráns része és annak előkészítését szolgálja.

A K 8–4, K 6–3–3 stb. rövidítések a különböző vertikális szervezeti formáknak a szakirodalomban használt képletes megjelölései. A K 8–4 például azt jelenti, hogy ebben a szervezeti formában az óvodát követően a gyermek nyolc évet tölt az elemi iskolában, és azt követően a négyéves középiskolában (*general high school*) folytatja tanulmányait.

A K 6–3–3 megoldásban a gyermek 6 éves elemi oktatás után először a 3 éves *junior high school*-ba (alsótagozatú középiskola), és ezt követően a szintén 3 éves *senior high school*-ba (felsőtagozatú középiskola) kerül.

¹ ALEXANDER W. M. and SAYLOR J. G.: Secondary Education, Rinehart and Co., New York, 1950. 138–39 l.

Az amerikai oktatási szervezés vertikális tagozódása²

Grade (osztály)	Életkor	K 8—4	K 6—3—3	K 6—6	K 6—4—4
14	19	General High School (9—12 osztály)	Senior High School (10—12 osztály)	Six—Year High School (7—12 osztály) osztott vagy osztatlan	Community College (11—14 osztály)
13	18				
12	17				
11	16				
10	15	Elementary School (K+8 osztály)	Junior High School (7—9 osztály)		High School (7—10 osztály)
9	14				
8	13				
7	12				
6	11		Elementary School (K+6 osztály)	Elementary School (K+6 osztály)	Elementary School (K+6 osztály)
5	10				
4	9				
3	8				
2	7				
1	6				
K	5				
N	4				

A harmadik oszlop K 6—6 megoldása lényegében a megelőző K 6—3—3 megoldáshoz áll közel, a különbség csupán annyi, hogy gazdasági és adminisztratív okokból az előbbieken két részre oszló középiskolai oktatás szervezetét egységes ügyintézés alá helyezték, és így alakult ki a *six-year high school* (6 éves középiskola), a legtöbb esetben még mindig a két korcsoport elválasztott fizikai elhelyezésével.

A legutolsó, a K 6—4—4 megoldás a legújabb, csak néhány különösen haladó szellemű iskolakörzetben megvalósított szervezeti fel-

építést mutat. A lényeges újdonság benne az, hogy a középfokú oktatás két utolsó évét és az un. *junior college* (alsótagozatú főiskola)³ két évét, tehát a 11, 12, 13, 14 osztályokat, 16—19 éves életkor, a *community college*-nak (népi főiskola) nevezett egységes szervezeti keretbe vonja össze, és ezzel a nem főiskolai előkészítést igénylő tanulóknak mind az általános tárgyakban, mind a választott szaktárgyakban, magasabb szintű középfokú oktatást nyújt.

A fenti szervezeti formák megoszlása a rendelkezésünkre álló 1950-es adatok szerint a következő volt:

² ALEXANDER W. M. and SAYLOR J. G.: i. m. 181. l.

³ A *college* szó az Egyesült Államokban nagyon széles értelemben használt és nehezen meghatározható fogalom. Az európai oktatási intézményekben nincs pontos megfelelője. Jelentheti a nagy tradícióval rendelkező egyetem (Yale, Princeton etc.) mellett működő speciális egységeket, amelyek elismerten kiváló képzést adnak. De jelenthet egy önálló felsőoktatási intézményt, amely bizonyos hivatásokban az egyetemi végzettség legalsó fokának megfelelő *bachelor's degree*-ig (abszolutorium) viszi a hallgatót. Jelentheti egy egyetem alsó tagozatát, amely lényegében az előbb említett képzettségig terjed. De jelenthet főiskolát is a legváltozatosabb szak-

területeken (ipar, kereskedelem, mezőgazdaság, iparművészet, lakásrendezés, háztartás-gazdaságtan etc.). Az ebbe a kategóriába tartozó *college* lehet négy éves (*four-year college*), amely mindenütt elfogadott főiskolai képzettséget biztosít; de lehet két éves is (*two-year college*), és ebben az esetben az ott szerzett képesítés a hazai technikumokéhoz hasonló. A *junior college* a két éves *college*-ok csoportjának az a kategóriája, amely az 1900-as évek elejétől fejlődött ki a haladóbb szellemű iskolakörzetekben azzal a céllal, hogy a helység nem főiskolai végzettségre törekvő fiataljainak az általános műveltség mellett gyakorlatilag is hasznosítható szakmai képzettséget („*marketable skills*”) biztosítson.

Iskolatípus neve:	száma:
General High School	13 844
Junior High School	2654
Senior High School	1317 (4)
Six—Year High School	6366
Egyéb	133
Összesen:	24 314 (5)

A felsorolt szervezeti formák ismertetése nem sokat mond azok belső, tartalmi adottságairól, és az egyes iskolatípusok jellegzetességeiről. Rövid történeti áttekintés szükséges ahhoz, hogy azok tartalmi lényegét megértsük.

A gyarmati időkben létesült iskolák a legelső *Boston Latin School* (1635) mintájára klasszikus középiskolák voltak, és elsősorban főiskolai előkészítés céljait szolgálták. A független Egyesült Államok gyorsan fejlődő gazdasági élete, és a megváltozott, az akkori európai társadalmaknál lényegesen demokratikusabb szellemű társadalom nyomása ezeket a klasszikus jellegű intézményeket fokozatosan megváltoztatta, és az 1800-as évek elejétől a régi klasszikus intézmények mellett ún. „*English high school*”-ok (angol középiskola) is nagy számban működtek. Annak ellenére, hogy az utóbbi intézményekben a klasszikus tárgyak mellett az angol nyelv és irodalom, történelem, földrajz, természettudomány, algebra—geometria és könyvelés is helyet kaptak, a közvélemény mind elégedetlenebb volt (a gyakorlati életre előkészítő tárgyak oktatásának hiánya miatt) az oktatás egyoldalúságával. Ebben az időben keletkeztek nagy számban magánoktatási intézmények a gyakorlati tárgyak oktatására. Az 1860-as években a szövetségi kormány szükségesnek látta azt, hogy a helyzet megváltoztatására beavatkozzék, és 1:1-hez arányú dotációt ajánlott fel azoknak az államoknak, és rajtuk keresztül az iskolakörzeteknek, amelyek mezőgazdasági és ipari főiskolákat (*college*) létesítenek. A következő évtizedek folyamán, és különösen 1917-től a szövetségi kormány ilyen jellegű beavatkozása a középfokú oktatás területére is kiterjedt, és nemcsak szakoktatási intézmények létesítésére vonatkozott, hanem a szakoktatás rendszeres és folyamatos szubvenciójára is. Az államok és iskolakörzetek egy része a szövetségi kormány támogatását felhasználva, önálló szakközépiskolákat létesített, de túlnyomó többségük új intézmények létesítése helyett a szövetségi kormány által szubvencionált szakoktatást a már meglévő középiskolák tanrendjébe iktatta be. Ezzel a tradicionális jellegű négy éves ame-

rikai általános középiskola (*general high school*) tanmenetében alapvető változás indult meg.

A négy éves középiskola átalakulásában még lényeges része volt a századfordulótól kezdve a *John Dewey* hatása alatt megindult *progressive education movement* (haladászellemű közoktatás mozgalma) híveinek is. Ők hevesen támadták a tradicionális jellegű négyéves középiskolát, és annak olyan átszervezését javasolták, amely a főiskolai előkészítést igénylő kisebbség mellett figyelembe veszi a gyakorlati életpályára készülő többség szükségleteit is. Ugyanakkor erősen helytelenítették a K 8—4 szervezeti formát, amely szerintük nem vette figyelembe a gyermek fejlődésének természetes fokozatait, hanem a fiziológiai és pszichológiai fejlődés egymástól nagyon különböző fókán álló fiatalokat egy intézménybe tömörített. Olyan szervezeti felállítást ajánlottak, amelyben a vertikális oktatási intézmények közötti választóvonalak a gyermekek fejlődésének általánosan elismert alapvető változásaival egybe esnek, és így hasonló fiziológiai és pszichológiai sajátosságokkal rendelkező fiatalok csoportjait ölelik fel. A teljesség kedvéért még említsük meg, hogy ugyanakkor forradalmian új, nagyon tetszetős, de a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából sokszor vitás értékű módszertani alapelvek elfogadását is követelték. Propagandájuk eredménye volt az, hogy az 1900-as évektől kezdve számos iskolakörzet mind gyakrabban alkalmazta a *junior high school* és *senior high school* iskolatípusokat, illetve ennek a *six-year high school* változatát (K 6—3—3 és K 6—6 szervezeti formák). Az új és nagyon népszerű oktatási intézmények gyakorlati, szélesebb skálájú tananyaga, modern, tetszetős oktatási módszerei természetesen visszahatottak a régebbi négy osztályos középiskola programjára, módszereire, és azokban lényeges változásokat okoztak.

E fejlődéssel párhuzamosan a gazdasági élet és a társadalmi erők nyomása alatt az amerikai államok törvényhozásainak túlnyomó része a századfordulótól kezdve az iskolakötelezettség korhatárát fokozatosan kiterjesztette. Ez pedig azt jelentette, hogy a középiskolának már nem a fiatalok egy szűkebb vagy szélesebb rétegének főiskolai előkészítő vagy szakoktatási igényeit kellett kielégítenie, hanem az elemi oktatáshoz hasonlóan a terület hatáskörében élő minden fiatal középfokú oktatásáról gondoskodnia kellett.

Ez természetesen nem volt egyszerű feladat, és azt az egyes iskolakörzetek anyagi

⁴ Az iskolakötelezettség az Egyesült Államok tagállamaiban 14 és 16 életév között mozog. A *junior high school*-t elvégző fiatalok egy igen jelentékeny része tanulmányait az iskolakötelezettségi koron túl nem folytatja. Ezzel

magyarázható a *junior high* és a *senior high school*-ok közötti lényeges számbeli különbség.

⁵ U. S. Office of Education, Statistics of Public High Schools, 1950.

eszközeitől függően különböző mértékben oldották meg. A kisebb (vidéki) középiskolák csak nagyon szűk, határolt programról tudtak gondoskodni, és az azokban folyó oktatás lényegében az általános műveltség (*general education*) átadására szorítkozott. A nagyobb városok és különösen a *city*-k (millió városok) gazdag iskolaközpontjai ki tudtak építeni olyan iskolarendszert, amelyekben a nagyméretű középiskolák a területükhöz tartozó fiatalok minden jellegű oktatási igényéről megfelelő módon gondoskodni tudnak. Az így fokozatosan létrejött ún. *comprehensive high school* (egységes középiskola) nem annyira a korábban már létező iskolatípusok mellett létrejött újabb iskolatípus, mint inkább azok bármelyikén belül alkalmazott szervezeti megoldás, az egységes középiskola szervezeti kiépítése, a korábbi szelektív szervezettel ellentétben.

Az új oktatásszervezési forma azonban ma még nem alakította át mindenütt a régebbi szervezetet. Elsősorban az a jónéhány klasszikus jellegű, lényegében főiskolai előkészítő, és ezekhez hasonlóan sok más speciális szak-középiskola, amelyek már megelőzőleg, különösen a régebbi keleti államok egyes nagy városaiban kialakultak, továbbra is mint ilyenek folytatják oktató munkájukat (egyedül New Yorkban 33 ilyen speciális középiskola működik). Másrészt elég nagy azoknak a középiskoláknak a száma, amelyek méreteik folytán alkalmatlanok egy valóban széleskörű, egységes középiskolai program megvalósítására. De a megszorítások ellenére is mondhatjuk, hogy a *comprehensive high school* szervezési forma hatása a mai amerikai oktatásszervezésre olyan nagy, és gyakorlati alkalmazása már olyan méreteket öltött — főleg az újonnan épült oktatási intézményeken keresztül —, hogy az az amerikai középfokú oktatás jelen adottságait és jövő fejlődését kétségtelenül döntően meghatározza.

Az a tény, hogy a *comprehensive high school* gondoskodni kíván minden fiatal minden jellegű oktatási szükségletéről, természetesen olyan problémákat vet fel, amelyekkel az európai oktatásszervezés általában nem találkozik. Ezek tárgyalása kétségtelenül érdekes perspektívákat vetne fel, de gyakorlati indokokból ezek közül csak azt említjük, amely témánk megvilágítására nélkülözhetetlen. Nevezetesen azt a kérdést, hogyan tudja a *comprehensive high school* egy intézményen belül az indokolt egyéni oktatási igények kielégítését megszervezni.

⁶ Az amerikai középiskola fejlődésére a különböző szervezeti formák kialakulására, és a *comprehensive high school*-ra vonatkozó irodalom áttekinthetetlenül nagy. Néhány ide vonatkozó alapvető munka:

MONROE, Paul: *Founding of the American*

Public School System, Macmillan Co., New York, 1940.

Az egyéni különbségek figyelembevételére dolgozta ki az amerikai iskolaszervezés a kötelező tárgyak (*required courses*) és a szabadon választott tárgyak (*electives*) rendszerét. A két csoport tárgyait több különböző tanmenetbe (*curriculum* vagy *course of study*) való tervszerű összeállításával éri el a *comprehensive high school* azt, hogy szolgálhatja mind a főiskolai előkészítést, mind a gyakorlati szakoktatást, mind pedig az általános műveltséget kívánó fiatalok érdekeit.

Az idegen nyelvek tanítására lényeges hatása volt az amerikai oktatásszervezésnek az a döntése, amellyel az idegen nyelveket nem a kötelező, hanem a szabadon választható tárgyak csoportjába sorolta.⁶

Az európai oktató számára valószínűleg különösnek látszik az idegen nyelveknek ilyen másodrangú tárggyá való leértékelése. A *comprehensive* iskolarendszer szervezőinek elgondolásában ez a megosztás valójában ugyan nem kedvezőtlen megkülönböztetést jelent, de ettől függetlenül valóban létezik az amerikai oktatásban az idegen nyelvekkel szemben bizonyosfokú közömbösség, aminek azonban inkább iskolán kívül fekvő okai vannak. Ezeknek egyike a két háború közötti Amerikában uralkodó izolacionista, a problémáktól feszült Európától való elszigetelődést kívánó közvélemény, amelynek hatása az idegen nyelvek ismeretére erősen kedvezőtlen volt. Ehhez járult az anyagi javakat halmozó, és ennek ellenpólusaként a szellemi értékeket bizonyos fokig elhanyagoló átlagember magatartása, amely az idegen nyelvek ismeretének lebecsülésében, annak elhanyagolásában is megnyilvánult.

Mindezt figyelembe véve nem lehet meglepő, hogy nem is olyan régen szép számban voltak olyan középfokú intézmények, amelyek egyáltalán nem adtak lehetőséget a fiataloknak idegen nyelvek tanulására, és több jelentős főiskolai intézmény felvételi követelményei közt sem szerepelt az idegen nyelvek előzetes tanulmányozásának szükségessége.

Ezen a téren a közelmúltban jelentős változás történt. A szocialista országok, főleg pedig a Szovjetunió politikai, gazdasági és tudományos előretörése, amelynek mintegy a jelképe az 1957-ben fellőtt első szputnyik volt, megdöbbentő hatással volt az amerikai közvéleményre. Erre az általános megdöbbenésre az amerikai államapparátus a *National Defense Education Act*, NDEA, 1958 (Nemzetvédelmi Oktatási Törvény) megalkotásával reagált.

Public School System, Macmillan Co., New York, 1940.

KANDEL, I. L.: *History of Secondary Education*, Houghton Mifflin Co. Boston, 1930.

ALEXANDER W. M. and SAYLOR J. G.: i. m. CONANT, J. B.: *The American High School Today*, McGraw-Hill Co., New York, 1959.

A törvény a természettudományok, a matematika és az idegen nyelvek oktatásának eredményesebbé tételét igyekezett előmozdítani. Az idegen nyelvek oktatásának megjavítására paritásos alapon (1 : 1) szövetségi segítyt bocsátott az iskolabizottságok rendelkezésére modern oktatóeszközök és oktatóanyagok beszerzésére. 1958 és 1962 között mintegy 50 millió dollárt tett ki az az összeg, amit a szövetségi kormány, az egyes államok és a helyi iskolakörzetek együttesen erre a célra költöttek. Ennek eredményeképpen a középfokú oktatásban használt nyelvi laboratóriumok száma a megjelölt időben 64-ről 5000 fölé emelkedett.⁷

A törvény gondoskodott a középiskolai nyelvoktatók nyelvismeretének és a modern oktatási módszerekben való jártasságának fokozásáról is. A törvényt adminisztráló *Federal Office of Education* (Szövetségi Köznevelési Hivatal) nyári nyelvi tanfolyamokat (*summer language institute*) szervezett elsősorban a nagyobb világnyelvekben (francia, spanyol, orosz, német, olasz, kínai, japán, arab), de ezenkívül az ún. elhanyagolt nyelvekben (indonéz, hindi, urdu, tamil, telugu, lengyel, szerb-horvát, török, perzsa, afrikai nyelvek) való jártasság fokozása, egyidejűleg a modern oktatási módszerekkel való megismerkedés céljából. A tanfolyamokat a nagyobb egyetemek szervezték meg az *Office of Education*-nel kötött szerződés alapján. A tanfolyamok időtartama 6—8 hét volt, heti 28 óras rendszeres munkaprogrammal és az esti órákban az idegen nyelvben rendezett szórakozási, társasösszejöveteli kötelezettséggel.⁸

Igen jelentős összegeket bocsátott az NDEA rendelkezésre kutatási célokra is. Ezek az alkalmazott nyelvek által még nem tisztázott kérdések tanulmányozását, a korszerű oktatási módszerek gyakorlati alkalmazásának problémáit, a modern technikai segéd-eszközök alkalmazásának gyakorlati kérdéseit és megfelelő, radikálisan új, korszerű oktatóanyagok kidolgozását célozták. Az Egyesült Államok területén szétszórott haladó szellemű iskolakörzetek tanárai, vezető felsőoktatási intézmények tanszékei, nagy kiadóvállalatok kutatócsoportjai az *Office of Education* által rendelkezésre bocsátott tanulmányi

összegek felhasználásával módszertani kísérleteket folytattak, korszerű oktatóanyagok előállításán dolgoztak, a kidolgozott módszerek és oktatóanyagok alkalmasságának a gyakorlati oktatásban való felmérését végezték. Az intenzív munka eredményeképpen az 1960-as évek elejétől több világnyelvben nagyszámú, legnagyobb részt az *aural-oral* koncepcióra épült oktatóanyag készült el, és állt részben az NDEA nyári tanfolyamai, részben pedig az érdeklődő iskolakörzetek rendelkezésére.⁹

Mindez jelentős változást hozott a nyelvoktatás terén: az új, korszerű módszerek kidolgozásával, modern oktatóanyagok tömeges előállításával a legkorszerűbb technikai segéd-eszközök nagymérvű használatával, a nyelvoktatók jelentékeny hányadának alapos átképzésével, a kutatások bőkezű támogatásával, külföldön, az idegen nyelv anyanyelvi környezetében működő felsőfokú továbbképző intézmények létesítésével, új, eddig elhanyagolt nyelveknek az oktatásba való bevonásával néhány éven belül lényegesen javult az idegen nyelvoktatásnak azelőtt bizony siralmas helyzete. — 1958 és 1965 szeptembere között összesen 472 nyári nyelvi tanfolyamot (*NDEA Summer Institute*) tartottak, amelyen több mint 21 000 tanár vett részt. A tanfolyamokra fordított kiadások összege mintegy 40 millió dollárt tett ki. A megjelölt időben az NDEA törvény alapján a nyelvoktatás korszerűsítésére mintegy 135 millió dollárt fordítottak.¹⁰

A folyamat 1965 őszén nem állt meg; ellenkezőleg az NDEA törvény meghosszabbításával és kiterjesztésével az irányzat újabb, hatékony hajtóerőt kapott.

Az idegen nyelv ugyan még ma is csak választható (*elective*) tantárgy az amerikai középfokú oktatásban, de most már nem az oktatás Hamupipőkéje, hanem annak elkényeztetett kedvence. A komolyabb főiskolai intézmények kivétel nélkül, de az átlagos főiskolák többsége is minimálisan egy idegen nyelvnek két éven át való eredményes tanulását írja elő felvételi követelményei között. Gyakorlatilag ma az átlagos középfokú iskolában tanuló fiatalok mintegy 25—30%-a tanul egy idegen nyelvet 2 éven át; egy messzebb tekintő kisebbség pedig 3, esetleg 4 éven át folytatja az idegen nyelvi tanulmányait. Nem jelenték-

⁷ HOCKING, Elton: *Language Laboratory and Language Learning*, Monograph 2, NEA, 1964. 120. l.

⁸ U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education: *Language Institutes: Language Development Program: Report on the First Two Years*. No. OE — 5800 — Washington P. C. — Government Printing Office; NEBEL, H. M. Jr.: *The NDEA Russian Language Institute at Northwestern University, 1961—1964*. — Mo-

dern Language Journal, Vol. XLIX., No. 4. 243. l.

⁹ U. S. Department of Health, Education and Welfare; Office of Education: *Completed Research Studies, and Instructional materials* — OE — 12016—63. Washington D. C. — Government Printing Office, 1964.

¹⁰ MILDENBERGER, K. W.: *The Consequences of Prudent Affluence*. — *The Modern Language Journal*, Vol. XLIX., No. 6. 349—353 l.

telen azoknak a száma sem, akik egy második idegen nyelvnek a tanulását is beiktatják tanulmányi programjukba.

Egy megjegyzés látszik még szükségesnek a „két éven át” kifejezés értékével kapcsolatban. Oraszámban ez szintén egészen más jelent, mint nálunk. A nyelvtanítás, mint minden más tantárgy oktatása az Egyesült Államokban, egységesen napi 1, azaz heti 5, a 55 perces órában történik.¹¹ Az alkalmazott tudományos módszerek, a korszerű segédeszközök, különösen pedig az *NDEA Institute*-okban átképzett tanárok jótékony hatása viszont lehetővé teszi azt, hogy a jóképességű diák az idegen nyelv ismeretében lényegesen eredményesebben haladjon előre, mint egy évtizeddel korábbi elődei. A két év alatt elvégezhető anyag terjedelméről hozzávetőleges képet adnak a legújabb kiadású amerikai nyelvkönyvek, amelyeknek első két éves anyaga mintegy 1800–2400 lexikai egységre épül, és amelyek a lényeges nyelvi szerkezetek szinte teljességét magukban foglalják.¹² Gyakorlatilag természetesen az oktatást irányító tanártól, az osztályok összetételétől, az adott oktatási intézményben uralkodó szellemtől, és nem utolsósorban a szülők magatartásától függ, hogy a nagy terjedelmű ismeretanyag elsajátítása mennyiben, a nyelv milyen megnyilvánulási formáiban, milyen szinten történik meg. Az amerikai oktatás alacsony színvonaláról nagyon sokat lehet olvasni, és ha az oktatást keresztmetszetében vizsgáljuk, e bírálatot eléggé megalapozottnak lehet tekinteni. De lényegesen más a helyzet egyes kiemelt tárgyak oktatása, vagy a tehetséges diákok kisebb csoportjainak akadémikusabb jellegű oktatása terén. Itt az alacsonyabb színvonalú oktatás ellenpólusként gyakran igen magas színvonalú, kiváló eredményű oktatást is megfigyelhetünk. Az idegen nyelvek oktatása Ame-

rikában, úgy látszik, a nívótlan zónából mindinkább a színvonalasabb zónába kezd feljutni.

A második vagy harmadik idegen nyelv oktatása sem tanrendi rangjában, sem a ráfordított idő tekintetében nem különbözik az első idegen nyelv oktatásától. Mint bármilyen más tárgy tanítása, a második nyelv is heti 5 órási időkeretben történik. E nyelv oktatásának minőségét nem befolyásolja semmiféle megkülönböztetés. A második nyelv tanulását a diákok akkor és olyan sorrendben veszik fel tanrendjükbe, ahogy azt a tanácsadó tanárakkal (*counselor*) való megbeszélés alapján a legheylesebbnek tartják. Az idegen nyelvet oktató tanár csoportjai különböző korú és más-más tanrendet követő diákokból tevődnek össze. Egyik részük számára az ott oktatott idegen nyelv a második, a többségnek azonban rendszert az első idegen nyelve.

A „választott” tárgyjellegnek van egy, az oktatás szempontjából elég jelentős előnye. A diákok többsége, akik önkéntesen választották a nyelv tanulását, valóban jobban érdeklődnek az idegen nyelv iránt, és gyakran hajlandók önkéntes erőfeszítésre, külön munkára annak elsajátítása érdekében. Másrészt az ilyen önkéntes vállalás sokkal inkább a tehetségesebb fiatalok sajátossága, bár szülői nyomásra elég sok kivétel is van ez alól a tétel alól, és a szabad választás a nyelvtanár részére az átlagos csoportoknál kedvezőbb, együttműködésre később, eredmények elérésére alkalmasabb csoportokat jelent.

A NDEA előtti időkben a középfokú oktatást megelőzőleg idegen nyelv oktatása szervezett formában csak kivételként fordult elő, aminek gyakorlati kihatása a középiskola tanrendjére vagy az oktatás szintjére nem igen volt. Az 1957-es nagy megrázkódtatás hozta létre a *FLES (Foreign Languages in Elementary Schools)* mozgalmat¹³, amelyet ere-

¹¹ Ez az egységes oktatási időkeret az 1890-es évekből ered, amikor mind sürgetőbb lett annak szükségessége, hogy a legkülönbözőbb középfokú intézményekben végzett tanulás valóságos értékét közös nevezőre hozzassák. A *Carnegie* alapítvány foglalkozott behatóan a kérdéssel és dolgozta ki az általa „unit”-nak nevezett mértékegységet: 1 tárgynak 1 éven át napi 1, heti 5, minimálisan ötven perces órában való tanulását. Nem szabad a középfokú oktatás *unit*-ját a felsőoktatási intézmények hasonló nevű mértékével összetéveszteni, amelynek tartalmi értéke az előbbtitől lényegesen eltérő.

¹² Néhány, nagyon gyakran használt tankönyv francia nyelvben: O'BRIEN—LA FRANCE: First Year French. — Ginn and Co. Boston, 1958, XXIII + 518 o. — Ugyanazon szerzőktől: Second Year French, Boston, 1959. XX + 458 o. DALE J. B.—DALE M. L.: COURS ELE-

MENTAIRE DE FRANÇAIS, Heath and Co., Boston, 1964. XXII + 531 o. — Ugyanazoktól: COURS MOYEN DE FRANÇAIS; Boston, 1964. XXI + 543 o. HRW Aural — Oral sorozat: Coté—Lévy—O'Connor: Le Français: Ecouter et Parler. — Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1962. 355 o. (első év). — Langellier—Lévy—O'Connor: Le Français: Parler et Lire. 1963. XII + 492 + 58 o. Kiadó ugyanaz. (második év). Modern Language Materials Development Center: ALM (Audio-Lingual Materials): French, Level One. — Harcourt, Brace and World Co. New York, 1961. lapszámozás nélkül (első év) — French, Level Two. — 1962. X + 356 o. (második év).

¹³ FLES PACKET, ed.: Modern Language Association, 1965. DONOGHE, Mildred R.: Some State Codes of FLES — Modern Language Journal, Vol. XLIX. No. 6. o. 358—360. ALLEN, Edith: Foreign Language Below the

detileg egyes aktívabb iskolakörzetek kezdeményezték, később több állam törvényhozásilag is szabályozott, és amely ma az elemi iskolai oktatás lényeges hányadára kiterjed. A FLES eredményessége még ma erősen vitatott kérdés magában az Egyesült Államokban is, különösen azért, mert az elemi iskolai oktatóknak csak kis hányada rendelkezik a szükséges nyelvismerettel ahhoz, hogy az oktatás valóban eredményes lehessen. Az utóbbi évtizedben az NDEA bőkezű segélyei, a közép-

és főiskoláról kikerült, jobban felkészült fiatal oktatók hatása és az egyes államok saját törvényhozási intézkedései lényegesen módosították az azelőtt nagyon kedvezőtlen helyzetet. Ezek hatására az Egyesült Államok szakemberei komolyan számolnak azzal a lehetőséggel, hogy aránylag rövid időn belül az amerikai középfokú oktatási intézmények lényeges hányada nemcsak kezdő, hanem haladó fokon is kell, hogy foglalkozzék a nagyobb világnyelvek oktatásával.

Csonka József

SZEMLELETVÁLTOZÁS A KÜLFÖLDI FELNŐTTOKTATÁSBAN

A tudományok állandóan bővülő kutatási eredményei — írja BOGDAN SUCHODOLSKI — a szakemberképzés időbeli kereteit egyre erőteljesebben feszegetik, széttolni akarják. Másfelől viszont a modern gazdasági élet tempója magas kvalifikáltágú szakemberek gyors kiképzését igényli, ezért az időben és anyagban folytonosan bővülő képzést rövidíteni szeretné. E két ellentétes követelmény közti feszültség jellemzi az összes mai oktatási rendszert, ennek áthidalása a különböző társadalmi rendszerű országokban közös feladat. SUCHODOLSKI szerint a megoldást merőben új úton kell keresnünk: az általánossá váló és állandóvá tett felnőttoktatásban (11). Érdekeseen cseng egybe a lengyel professzor állásfoglalásával az Indiai Felnőttoktatási Szövetség 1964-i konferenciájának nyilatkozata: „Az élethosszig tartó tanulás korunkban a megmaradás föltételévé vált.” „A gondolkodás és a magatartás hagyományos formái, az irányítás és ellenőrzés régi módjai már nem teszik többé képessé a mai embert arra, hogy megfeleljen azoknak a követelményeknek, amelyeket viharosan változó korunkban a technológia és az iparosodás támaszt az-egyénnel szemben.” (6)

Ezek a fölmérések, amelyek a világ legkülönbözőbb tájain, más-más gazdasági és társadalmi föltételek között születtek, egybehangzóan utalnak arra, hogy az oktatómunka forradalmának egyik területe éppen a felnőttoktatás. Korunkban világszerte megfigyelhető és tanulmányozható, hogy a legkülönbözőbb társadalmi feladatok kitűzése következtében — ezek a feladatok a primitív törzsi babonák eloszlásától a polgári demokrácia legmagasabb formáinak propagálási szándékáig terjednek — gyökeres változás megy végbe a felnőttoktatás szerepének megítélése terén. Éppen ez a megváltozott látás teheti időszűrővé, hogy a

hazai felnőttoktatásról alkotott szemléletünket is revízió alá vegyük.

Miért szükséges ez? Részint azért, mert az emberi tudásanyag kitágulása korunkban a mi oktatási rendszerünk kereteit is feszegeti; egyre égetőbb szükségé teszi az általános műveltségi színvonal megemelését. Másrészt az utóbbi esztendőkből nyilvánvalóvá vált, hogy sem a magyar népgazdaság szakemberszükséglete, sem oktatásügyünk anyagi és személyi ellátottsága nem teszi egyelőre lehetővé ennek az igénynek nappali tanulmányokkal, hagyományos úton történő kielégítését. Ebben a helyzetben nagy feladat hárul a felnőttoktatásra, mert egyre világosabbá válik, hogy a magas általános műveltséggel és korszerű szakmai alapképzettséggel rendelkező állampolgárok képzése jórészt a felnőttoktatás keretei között fog történni. Ez a helyzet viszont át kell, hogy formálja a magyar közvélemény és a pedagógiai szakemberek felnőttoktatásról alkotott véleményét is. Eddig sokan hajlottak arra, hogy a felnőttoktatás különböző formáit amolyan átmeneti szükségességgnek fogják föl, amely a népi demokratikus államformának szükséges új káderek kinevelése, valamint a kulturális forradalommal járó általános művelődési feladatok elvégzése után önmagától elsorvad. A jelen helyzetben azonban elkerülhetetlenül még kell látnunk, hogy az elmúlt húsz év hazai felnőttoktatása egy világjelenség olyan sajátos megnyilvánulása volt, amelynek céljait és feladatait ugyan Magyarország új társadalmi rendszere diktálta, de formája és intézményes szükségessége a modern kor szükségleteiben gyökerezik.

E dolgozatnak éppen az a törekvése, hogy a felnőttoktatás új szemléletét bemutassa néhány újabb külföldi törekvés összehasonlító elemzése nyomán. Az anyag hatalmas volta miatt ez alkalommal a szocialista országok felnőttoktatási irányzatai vizsgálatától eltekintettem; ez a téma inkább ismert oldala. A nyugati polgári államok (NSZK, Belgium, Anglia, USA), a gyengén fejlett tőkés országok (Venezuela, Mexikó, Columbia, Brazília stb.)

Ninth Grade — The Modern Language Journal, Vol. L. No. 2. 101—104 o. HOCKING, Elton: The Decade Ahead — The Modern Language Journal, Vol. XLVIII. No. 1. 3—6 o.