

# NYELVPEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK

Bárdos Jenő

Iskolakultúra-könyvek 24.  
Sorozatszerkesztő: Géczi János

Szerkesztő: Sz. Molnár Szilvia

# **NYELVPEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK**

**BÁRDOS JENŐ**

**iskolakultúra**

Iskolakultúra, Pécs, 2004

ISBN 963 xxx xxx x  
ISSN 1586-202X

© 2004 Bárdos Jenő

© 2004 Iskolakultúra  
Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs  
Felelős vezető: Molnár Csaba

# TARTALOM

<b>SZEMLÉLTETÉS AZ ANGOL NYELVISKOLÁKBAN 1980-BAN</b>	<b>7</b>
<b>AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN</b>	<b>16</b>
<b>NYELVEK ÉS ELVEK</b>	<b>34</b>
<b>A KREATÍV TANÁRI SZEMÉLYISÉG</b>	<b>41</b>
<b>EGYNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG A NYELVVIZSGÁK RENDSZERÉBEN</b>	<b>48</b>
<b>AZ OLVASÁS HATALMA, AVAGY AZ OLVASÁSTANÍTÁSTÓL A SZABADOLVASÁSIG</b>	<b>57</b>
<b>A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA</b>	<b>66</b>
<b>AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE MINT ALAPOZÓ TÁRGY A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN</b>	<b>80</b>
<b>A NYELVPEDAGÓGIA MULTIDISZCIPLINARITÁSA</b>	<b>98</b>
<b>A TUDOMÁNYOSSÁG ESÉLYEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN</b>	<b>111</b>
<b>AZ IDEGENNYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS FEJLŐDÉSE</b>	<b>126</b>
<b>KULTURÁLIS KOMPETENCIA AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN</b>	<b>142</b>
<b>A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK KORLÁTAI</b>	<b>158</b>
<b>ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN</b>	<b>174</b>
<b>A VESZPRÉMI EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁNAK TÖRTÉNETE</b>	<b>187</b>



## SZEMLÉLTETÉS AZ ANGOL NYELVISKOLÁKBAN 1980-BAN

**A** való világban más-más értékrendhez tartozik egy képmagnó és egy kék bádögbögre, akár csak egy fénymásoló és egy meghibásodott zseblámpa. Mi avatja egyenértékűvé ezeket a tárgyakat egy angolai nyelvórán? Tárgy-fetisizmus, *Comenius* szelleme, avagy egyszerűen csak a direkt módszer utórezgései?

Szembesítsük ezeket a tudálékos feltételezéseket, kitalációkat a mindennapi gyakorlat pragmatikus, gátlástalan hömpölygésével: bizony belesápadnak. Ugyan milyen módszer „divatos” ma Angliában: a direkt, a funkcionális, az intenzív, az audiolingvális, avagy az audiovizuális? Netán mindezek együtt, integrált módszerek néven?

Sietve leszögezem, hogy valójában nincsenek tiszta módszerek, csak integrált módszerek vannak. Az audio-vizualitás pedig – legalábbis Angliában – semmiképpen sem módszer, hanem természetes tárgyi háttér minden valamirevaló módszernek, amely beszélt nyelvet tanít.

Kiábrándultság a bonyolult technikai eszközökből? Takarékosság? Mindezek lehetnének okai a képek és tárgyak (reáliák) reneszánszának. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy ezek a természetes eszközök – közvetlenségük okán – alkalmasabbak egyszerű kommunikatív helyzetek kialakítására, amelyekben a „túlélést” a nyelv használata jelenti. Mindez azonban még bizonyításra vár: ezt kísérlem meg különféle szemléltető eszközök és a hozzájuk kapcsolódó módszerek bemutatásával megvalósítani. Megfigyeléseim 1979–80 során tíz nyelviskolában tett látogatáson alapulnak, ezek közül egyben (Living Language Centre, Folkestone) egy hónapig taníthattam is.

### SZEMLÉLTETŐ ESZKÖZÖK

Kezdjük mindjárt egy ősi eszközzel, a táblával. A jó öreg blackboard már régen nem fekete, hanem zöld, de legújában fehér és fémből készül. A fehér szín lehetővé teszi, hogy vetítőernyőül szolgáljon (tér- és időmegtakarítás). Zománcozott felületére rostironnal vagy speciális filctollal írnak. Mivel fém, apró, mágneses figurák megtartására is alkalmas (ennyiben a korábban is népszerű filc-, illetve mágneslábláknak is utóda). Ami a táblán látható, az betű, rajz, séma: vagyis lineáris ábrák. Tónusok, színek visszaadására sokkal inkább alkalmas az írásvetítő (fóliák, transzparenszek), amelyet egyébként tábla helyett is gyakran használnak a tanárok.

Feltűnő, hogy a gazdag technikai háttér ellenére mennyire kedvelik a valós tárgyakat, egyszerű képeket. Az „Inlingua” iskoláiban még ma is erős a direkt módszer hatása. De mi más tehetne az (angol) anyanyelvű tanár egy multinacionális osztályban? Biztos siker a titokzatosan zörgő reklámtáska, amelyből érdekesebbnél érdekesebb tárgyakat lehet elővenni, le lehet írni őket, kézbe lehet adni őket, sőt vissza lehet kérni; egyszerűen: manipulálással rengeteg természetes nyelvi helyzetet lehet előidézni.

Ahogy ezt tapasztalatból tudjuk, a gyermek is direkt kapcsolatot talál tárgyak és nevek között, ezért a direkt módszer hívei reáliákat visznek be a tanterembe és megnevezik azokat. Ilyen értelemben éppenséggel már *Szent Ágostont* is a direkt módszer hívének tekinthetjük, aki i.sz. 389-ben így okoskodik: „A szavakból, csak mint pusztá szavakból mit sem tanulunk, hiszen az csak hang és zaj. Amelyek egyszersmind nem jelek is, azok nem lehetnek szavak sem. Ha már egyszer megtaláltuk a szó kapcsolatát egy dologgal, akkor tudjuk a jelentését is.” – Az „V. Henrik” híres jelenetében Katarina hercegnőt a szobalánya tanítja angolra, *Sir Thomas Elyot*, a Tudor korabeli Anglia teoretikusa szerint: „...nevezzünk meg minden tárgyat, amely csak látható.” Ez a nézet még a 17. században is tartotta magát, hiszen Comenius – jóllehet képeiről híresebb – így fogalmaz: „A szavakat nem szabad a tárgytól elkülönítve tanulni, mivel a szó nem is létezik és nem is érthető a tárgy nélkül. Azzal, hogy a szó és a tárgy össze vannak kötve, léteznek valahol és megfelelnek egy funkciónak.”

Rokonítható szemléltetőeszköz a kép, amely tulajdonképpen nem más, mint a reáliák rögzített vetülete, amely módot ad a tanárnak az ismételésre (minden diák számára azonos feltételeket biztosít), de nem manipulálható.

Képekkel már a kínaiak is tanítottak, amikor nyugaton ezek még legfeljebb a zsoltárok és liturgikus könyvek margóin jelentek meg, vagy állatokat leíró munkákban. Ezért átütő erejű Comenius feltűnése, aki az „*Orbis sensualium pictus*”-ban – amely az „*Ianua linguarum reserata*” továbbfejlesztése –, a bevezető képekben számozással biztosította a kép és a többnyelvű magyarázat (szavak és kifejezések) azonosíthatóságát. A diákok nemcsak megtanulták a szavakat, hanem lemásolták, sőt ki is színezték a képeket. Az első komolyabb hasonló elvű munka *Sadler* „Angol nyelvtan”-a, 1879-ből. Ezek mai utódai a képszótárak, de modern angol nyelvkönyvekben is fellelhető ez a bemutatás (pl. *Hartley-Viney*: „Streamline English”, OUP).

A kereskedelembe is kapható képeket leszámítva (picture cards, flashcards – amelyek többnyire tárgyakat ábrázolnak szuperplánban, vagy jeleneteket kistotálban), a tanár számára legegyszerűbben elérhető forrás a képkivágás. A legtöbb angol nyelviskolában évek alatt tetemes anyagot gyűjtöttek a tanárok (magazinokból, prospektusokból,



plakátokból stb.) –, ezeket többnyire grammatikai tematika szerint csoportosítják.

A hordozható szemléltető eszközök, katalogizált nyelvi játékok, képkivágások stb. lelőhelye az előkészítő szoba, amely más járulékos termekkel szemben (könyvtár, video-szoba, nyelvi labor, társalgó, zene-szoba, tornaterem), ha úgy tetszik, kötelező. A képkivágások szempontjait (mint megannyi más gyakorlati ismeretet) az elméleti tárgyakkal egyenértékűként kezelik a tanárképző kurzusokon. Egyáltalán, a képmagnókról visszajátszott „mikro-tanítástól” a tényleges tanítási gyakorlatig egyértelműen tanítható szakmaként kezelik a nyelvtanítás meghatározó szerkezetét adó módszertant.

Ami a képkivágásokat illeti, az alapvető kritériumokon túlmenően (a kép „tisztasága”, azaz kivehetősége, a nyelvi tartalom és forma összhangja) felbecsülhetetlen értékű az a közvetett hatás, amelyet esztétikailag (kompozíció, szín, tónus, vonalvezetés), illetve országismeretből elérhetünk (cross-cultural understanding).

Hasonlóképpen hasznosak a nagyméretű faliképek, amelyek az osztálytermi munkában még mindig csatát nyernek a diaképekkel és a tankönyvvel szemben. A legismertebb falikép-típusok: séma, folyamatábra, táblázat (wallchart); a plakátszerű reklám (wallposter) és az eidetikus memóriának kedvező, igen részletes, sok tárgyat felvonultató „életkép” (wallpicture). A manapság oly népszerű eszközös nyelvi játékok fő vonzereje szintén a képszerűség.

Külön figyelmet érdemel a tankönyvi kép, amely a komplex tananyag szerves részeként nemcsak magas technikai követelmények szerint készül, hanem nyelvtanuló nemzedékek ízlésformálója, motiváló tényezője, kedvcsinálója; egy ország, egy kultúrtörténeti háttér nagykövete: finoman tervezett önarkép, külföldre szánt imago. Alaptananyag ma már csak a komplex tananyagok teljes fegyverzetében léphet elénk (tankönyv, munkafüzet, tanári segédkönyv, dia, mozgófilm vagy video, ellenőrző (teszt) füzetek, faliképek stb.), különben a kiadó elveszti versenyképességét. Ha felütnék *Eckersley*, *Broughton*, vagy *Abbs* adott korszakot képviselő tankönyveit, nem okoz problémát a megfelelő időrendbe sorolás pusztán a tankönyvi képek alapján. Mitől lesz akkor „modern” ma egy tankönyv? Mi az a képstílus, képmás (imago), amelyet ma modernnek érzünk, modernnek fogadunk el? (A konferencián könnyű volt mindezt egy diaképsorral érzékeltetni, itt csak megpróbálok felsorolni a legfontosabbakat.)

Igen népszerű például (akár fekete-fehér, akár színes kivitelben) az ún. fotó-dokumentarista stílus, amelyben a magazinoktól ellesett drámaiság keveredik apró, életből ellesett pillanatokkal (action photos). A másik lényeges alkotóelem az örökzöld rajzos stílus, amelynek legismertebb típusai (az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladva): sémák, folyamatábrák, térképek; fotószerűen rajzolt tárgyak; karikatúra (cartoon); karikatúra-sorozat (strip cartoons); képregény (comics).

Humor és lendület jellemzi ezeket a rajzokat, ahonnan már egyenes út vezet a kifejezetten szórakoztató magazin-stílushoz, amelyben a fent említettek hol játékos, hogy festői módon keverednek és a fotográfiával feltupírozott megoldásokban mindent fellelhetünk az ötvenes évek nosztalgiával idézett amerikai magazinjaitól olyan apró „manírokig”, mint rézkarc, szecesszió, avagy űrmozikból átmentett science fiction (vö. Streamline English, Oxford University Press; „Strategies” című harmadik kötet, Longman.) Néhány kiadó (főleg a Mary Glasgow Publications) nyíltan hirdeti a nyelvi szórakoztató magazinok létjogosultságát, kiadványaikat életkorhoz és nyelvi szintekhez igazítják. Mindezek élénkségük, frissességük miatt ragyogóan használhatók a nyelvi órán.

Meg kell jegyeznem, hogy az egyszerű képi anyag gazdagságával szemben ritkán vagy egyáltalán nem használnak mozgófilmet (jobban kedvelik a képmagnót), és ugyanez érvényes a diáképekre is, holott mindezek könnyen beszerezhetők a kereskedelmi forgalomban.

A legfontosabb és legáltalánosabb szemléltető eszköz továbbra is a magnetofon, akárha az osztályteremben szólal meg, avagy a nyelvi laboratóriumban. Annak ellenére, hogy egy angol nyelviskola anyanyelvű tanárokkal Angliában működik (vagyis a tanár nyugodtan adhat olyan házi feladatot, hogy a diák menjen el délután a zöldségeshez és vásároljon valamit), azaz elmosódik a határ a nyelvtóra és nyelvi közeg között, mégis mindegyikük kötelességének érzi, hogy a standard (received pronunciation) vagy éppen rétegnyelvi beszélők minél szélesebb kavalkádját villantsa fel nap mint nap a diákok előtt a hangrögzítő berendezések segítségével. Mindegy, hogy dal, hangjáték, hírek: akármi legyen is a rögzített nyelvi anyag: a hangzás összképe mögül előbúvó anyanyelvűség, természetes nyelvhasználat meggyőző erejét semmilyen módszer, semmiféle tanítás sem nélkülözheti. (Gyakran éppen ez, a tudomány által nem eléggé feltárt, megmagyarázhatatlan eredetiség az, amely a leghűbb nyomokat hagyja a hasonlóképpen titokzatos nyelvérzék viaszában.)

A nyelvi laboratórium sohasem volt olyan népszerű Angliában, mint akár a kontinensen, nem is említve az Egyesült Államokat. Szerepe jelenleg méginkább korlátozott: a legtöbb nyelviskolában csak ún. passzív labor van, ahol a diákok a fonotékából kölcsönzött szalaggal, bár tanári felügyelet mellett, de önállóan dolgoznak

Még két olyan eszközről kell szólnom, amelyek használata, sajnos, nálunk még távolról sem általános: a fénymásoló és a képmagnó. A fénymásoló haszna felbecsülhetetlen: minden nyelvtanár gyakorlatból tudja, hogy azonos tanmenetekből, tananyagokból tanított csoportok képe mennyire különböző. Nemcsak arról van szó, hogy a fénymásoló segítségével a legfrissebb anyagokat is sokszorosíthatjuk, hanem inkább a nyelvtóra végső karakterét, hitelességét megadó mázát (finishing

touch) teremthetjük meg naprakész, „testre szabott” anyagokkal. Olyan technikai segédlet ez, amely a mindennapi tanári munka megkönnyítésében szó szerint minden pénzt megér.

Az elterjedt és népszerű TV és képmagnó-kölcsönzőknek köszönhetően ma már a képmagnó használata is általánosnak mondható: főként hallás utáni megértésre (listening comprehension) és társalgásra használják. Mivel ezek a készülékek a tanár távollétében is képesek automatikusan, megadott időben felvételt készíteni, viszonylag kevés befektetéssel látványos video-órát lehet tartani.

Mindezekből az derül ki, hogy a kontinensen (de főként Franciaországban) népszerű klasszikus „méthode audiovisuelle” (vö. CREDIF-BELC) sohasem honosodott meg Angliában. A gyakran *H. Sweet*, vagy *H. Palmer*-féle hagyományokat követő, valamint direkt (Berlitz) módszerekkel is átítatott angliai nyelvtanítási gyakorlat szemléltető eszközökben is az egyszerűsége, egyértelműsége, a leggyakoribb közlés-helyzetek legpontosabb megragadására törekszik. Féloldalas lenne ez a bemutatás a módszertani háttér nélkül.

## MÓDSZEREK

Melyek az új módszerek legszembevetőbb általános jegyei? Elsősorban tanárcentrikusság (és tananyagcentrikusság) helyett tanulócentri-kusság. A tanuló igényei szabják meg a kurzus célját. Mivel a tanár inkább összehangoló, irányító, és nem utolsó sorban lelkesítő tevékenységet folytat és nem „előad a témáról”), fellazulnak a hagyományosan szigorú osztálytermi keretek. Ez elsősorban azt jelenti, hogy nincsenek padsorok, hanem főként csoportos (osztott vagy páros) tevékenységformák. A diáktól elvárt, legfontosabb követelmények (amelyek alapfeltételei az ilyen típusú munkának): oldottság, ellazultság; összpontosító képesség, figyelemkoncentráció és – mindekelőtt – élénkség, mindent elsőprő aktivitás. Egy szerző szerint 10%-ára emlékezünk annak, ami csak hallunk, 50%-ára annak, amit látunk is, de ha csináljuk is, akkor 90% ez az esély. Ez vezethette *Gouin*-t a múlt században, aki egyszerű cselekvéssorokat, ciklusokat el is játszattott. Lehetetlen fel nem ismerni, mennyit átörököltek ezekből a mai, kortárs módszerek; legfeljebb több hely jut ma már a humornak, az életszerű, szórakoztató szituációknak, amely egyfelől oldalom a tanárnak, másfelől hatékony fegyver a memorizálásban. Ezért sem meglepő, hogy népszerű a csoportos beszélgetés (amely korábban csak pszichoterápiai módszernek számított (awareness-type exercises); például mondjon két olyan dolgot magáról, amelyet nem mondana el egy idegennek. Vigyázni kell, hogy ezek a beszélgetések ne váljanak személyeskedéssé vagy túl szentimentálissá.

Kedvelt módszer a role-play (avagy szerepjátzás; például: mit mond a postahivatalnoknak, ha levelet akar küldeni Magyarországra Angliából, légipostával); avagy az ennél bonyolultabb acting, drama techniques (amely magasabb szintű szerepjátzás, hiszen elvár a szereplőktől olyan megnyilvánulásokat, amelyek a hallgatóság számára is egyértelművé teszi a helyzetet: ez már nem individuális, hanem társadalmilag elfogadott viselkedés, közel színészi teljesítmény); valamint a mindig szívesen látott nyelvi játékok, amelyek a humor és versengés elemeivel frissítik fel egy-egy hosszabb óra esetleges monotoniját [pl. szótenisz: két szembenálló csoport (vagy versenyző) azonos kategóriából szavakat mond (gyümölcs, ország, ruházati cikk stb.), esetleg úgy, hogy az előző szó utolsó betűjével kell kezdeni a következő szót. Gondolkodási idő: 1 perc]. A szimuláció tényleges problémamegoldó beszélgetés (például: 4–5 fő újságszerkesztőséget „szimulál”, feladatuk adott újságcikkek elhelyezése limitált helyen, megadott szempontok szerint).

Mi vezetett a közelmúlt nagy módszertani csomópontjaitól („behaviourizmus”, „kognitív módszerek”) ezekhez az integrált módszerekhez, amelyeket összefoglaló néven kommunikatív megközelítésnek szokás nevezni?

Emlékeztetőül szeretném felidézni a fent említett irányzatok jellegzetességeit. Ilyen magaslatok általában akkor jönnek létre, ha kongruencia alakul ki párhuzamosan futó nyelvészeti-pszichológiai és nyelv-elsajátítási elméletek között.

A behaviourista irányzatban például a strukturalista nyelvészet találkozott a behaviourista pszichológiával, és az audio-vizualitással támogatott audio-lingvális módszerekben érte el csúcspontját. Néhány tipikus fogalom felidézésképpen: leltár: n-számú szerkezet, jelentésmentesség, nyelvi viselkedés, nyelvi labor, pattern drill, mechanikus-motorikus készségek, stimulus-response-reinforcement stb. A kognitív irányzat a *Chomsky*-féle nyelvészetet, a kognitív pszichológiát és különféle gondolkodtató aktivitásokból álló módszereket egyesít. Megint csak felidézésképpen néhány alapfogalom: „beépített” genetikai programozottság, hipotézis felállítása, szabálykeresés, hibákból-tanulás, intelligens-megfigyelés, erőfeszítés a jelentés megértésre.

A nyelvtanítás örök kettősége közül:

„nyelvtancentrikus”:  $\longleftrightarrow$  „jelentéscentrikus”

„nyelvtani kompetencia”:  $\longleftrightarrow$  „kommunikatív kompetencia”

A hangsúly az utóbbiak felé tolódott: hogyan lehet a nyelvet célszerűen használni valódi helyzetekben minimális idő- és energiaráfordítással. Ennek következtében a módszernél fontosabbnak tűnik a motíváltság és a tanári rátermettség. Egy hagyományos módszer a négy alapkészség formálása mellett grammatikai tanmenetet követ, s

mindennek mintegy mellékterméke a kommunikatív készség. A kommunikatív kurzusok kezdettől fogva használati (és nem grammatikai) „szabályokat” tanítanak, amelyekben figyelembe veszik, hogy ki kivel beszél, milyen helyzetben és milyen stílusban stb. A tananyagelrendezés ún. functional-notional elvű (functions: amire a nyelvet használok: beleegyezés, visszautasítás, mentegetőzés, rábeszélés stb.; a nyelv szerepe, célja; notions: a nyelv meghatározottsága a szituációban; általános: irány, hely idő, lét, mozgás, stb. (inkább nyelvtani); konkrét: a téma (topic) = lexikai következmények). A kommunikatív nyelvtanítás ma már kidolgozott rendszer (vö.: nyelvészet: *Hymes, Halliday, Widdowson*; módszertan: *Wilkins, C. N. Candlin, Morrow, Brumfit*, stb.; tananyag: a *Threshold, Waystage*-alapú tananyagrendszerek, például 'Mainline English', Longman).

Talán nem érdektelen bemutatni egy viszonylag tipikus órakeretet (Living Language Centre, Folkestone), amelyben ezek a módszerek – a megfelelő audio-vizuális háttér biztosításával – érvényesülnek. Az órák általában 40 percesek, a délelőtti és délutáni foglalkozásokon (4–4 óra) egy-egy szünettel: vagyis minden második óra után van valamilyen szünet. A csoport szintje: középhaladó.

Alapkurzus	4x2 = 8 óra
(többnyire Kernel vagy Strategies)	
Szaknyelv	2x2 = 4 óra
(kereskedelmi vagy természettudományos, Commerce; Scientific and/or Technical English)	
Írásbeli készségek fejlesztése	3x1 = 3 óra
(diktálás, betűzés, fogalmazás stb.)	
Szituatív társalgás (Functional English)	1x2 = 2 óra
Kötetlen társalgás, daltanulás, játék	1x2 = 2 óra
Olvasási gyakorlatok (Reading Comprehension)	1x1 = 1 óra
Képmagnó gyakorlatok (társalgás, vita)	1x1 = 1 óra
Aktív labor	1x1 = 1 óra
Passzív labor (Listening Comprehension)	1x1 = 1 óra
Tesztek, felmérések (ellenőrző óra)	1x1 = 1 óra
Vizsgaelőkészítés (vizsgatechnika)	1x1 = 1 óra
<i>Összesen:</i>	<i>25 óra</i>

Ezen kívül még kötelező 3x2=6 óra önálló, de tanárok által ellenőrzött munka (könyvtár, video, passzív labor, nyelvi játék stb.).

## KÖVETKEZTETÉSEK

Bár az angol nyelviskola technikailag jól felszerelt, mégis az audio-vizuális szemléltetés egyszerűbb formáit használják (képek, tárgyak, magnetofon). Egyfelől a környezet vált igen fontossá, amelyet a rajzolt, nyomtatott vagy gépi közvetítő közegeknél jobban visszaadnak a tárgyak (reáliák). Az audio-vizuális (strukturális-globális) módszert klasszikus formájában nemcsak technikai akadályok, avagy a nyelvtanítás módszereinek alapvető változása ingatta meg, hanem képi síkon az az egyszerű tény, hogy a kép nem egyértelmű, hiszen mozdulatok, tárgyak mást és mást jelenthetnek eltérő kulturális-társadalmi háttérben. De merev képet kapunk a szemléltetésről, ha a jelenlegi kommunikatív módszerek közepette csak a tárgyi világot véljük szemléltető eszköznek: a megváltozott, diákcentrikus tanításban maga az ember is közvetítő közeggé válik. Ezzel magyarázható az angliai nyelviskolai gyakorlat viszonylagos „eszköztelensége”.

A tanítás is lényegében kommunikáció, a közvetítő eszköz pedig hosszú-hosszú ideig a szó volt, később az írás és nyomtatás, majd az elektronikus berendezések. Mindezek egymásra épülnek, egyik sem számolja és nem is számolhatja fel az előzőt. Egészen egyszerűen fogalmazva, a mi korunkban segít a gép, a könyv, a környezet, de a legfontosabb továbbra is az emberi tényező („human factor”). A modern világban a gépek uralják a kommunikációt, most már ebbe a „miliő”-be kell tanárnak s könyvnek integrálódnia. A gép – kihívás: a nyelvtanítás-tanulás egyes fázisait, például a bemutatást, de főképpen az ismétlést, bevésést a gép esetleg jobban csinálja, mint a tanár. Vannak, akik fel sem veszik ezt a kesztyűt és elzárkóznak a gépi tanítás elől, sőt félnek tőlük (megint más kérdés, hogy azokat a tanárokat, akik attól félnek, hogy a gép helyettesítheti őket, valóban le kellene cserélni!).

Mindebben a kavarodásban, amelyet Angliában is a legkülönbözőbb módszerek koegzisztenciája jellemez, mindent át- meg átfon a kommercializmus túlbujánzása. Minden valamirevaló kiadó évente új sorozatokkal kell előálljon, hogy versenyben maradjon. A piac egyre nehezebben áttekinthető, ragyogó munkák válnak kegyvesztetté, újakról esetleg kiderül, hogy nagyobb volt a csillogás, mint a használhatóság. Ez a versengés minden ponton növeli a nyelvtanulás (és anyagának) szórakoztató jellegét, amely önmagában nem baj, de ha a tanár nem vigyáz, könnyen átcúsíthat egy olyan stádiumba, ahol életveszélyesen elszaporodnak a csekély morális felelősségű diákok – hadd peregen a show! –, akik összecserélik a szórakozást a munkával (különösen akkor, ha a tanár szórakoztató munkát kínál).

A finomabb elemzés más jellegű ellentmondásokat is kimutathat. Kétségtelen ellentmondás van a technikai eszközök (a tőlük való elidegenedés) és a tanítás ízig-vérig humán tényezői között. Jelen sorok je-

les olvasói tudom, sohasem kotorásztak beporosodott diatárak között, nem gázoltak át padlásra, pincébe, garázsba kergetett faliképeken és nem jártak álomba szenderült nyelvi laborokban a magyar ugaron: a tanári frusztráció (avagy gyengeség?!) bugyraiban. Másfelől a mai „bolondbiztos” nyelvi kurzusok mellett (a tanári kézikönyv részletesen leírja az alkalmazandó módszereket!) még egy gyengébb tanárnak is elég nehéz rossz órát tartania. Ugyanez az „uniformizálódás” sérti az egyéniségeket tanító egyéniségeket – az itt felvillantott skála két végpontján a szakmai tehetetlenség és a szakma művésze csücsül.

Visszatérve eredendő témánkhoz: milyen legyen a jó szemléltetés?

(1) legyen a természetes tapasztalás kibővítése, amely egy tárgy vagy jelenség sokoldalú bemutatásával valóban eleven szemléletből indul ki;

(2) legyen dinamikus és ne statikus;

(3) legyen motiváló hatású, mert az felkelti a figyelmet, a kíváncsiságot és becsempész, beindít, kiold olyan tevékenységformákat, mint a megértésre való törekvés;

(4) feleljen meg a diák életkorának, érdeklődési körének, intelligenciaszintjének és egyéni tapasztalatának;

(5) ne nyomja el az oktatási folyamatot, hanem csak járuljon hozzá sikeréhez.

Más szavakkal: ne csak színesítse az órát vagy bizonyítsa, hogy a tanár milyen rendkívüli egyéniség, hanem valóban tegye hatékonnyá a tanítást.

Végezetül csak annyit, hogy minden modern (de főként kis) országnak illik nyelveket tudni erkölcsi, politikai és gazdasági szempontból egyaránt; de ez a szigorú szépségű, elszántságot és arányérzéklet megkövetelő társas együttlét: – a nyelvtanulás – csak azoknak sikerélmény, akik valóban tanulni és valóban tanítani akarnak. Azoknak való, akikben ott feszül az előbbre vivő szándék, a nyelvekkel ablakokat nyitogató akarás.

## AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN

**A** nyelvtanítás egy adott nyelv megismerésére és elsajátítására irányuló pedagógiai folyamat. Lényegében az adott nyelv hanganyagának, szerkezeatinek, működésének és az adott kultúrában egyértelmű nyelvhasználatnak a megtanítását jelenti. A nem tudatos nyelvtanulás eredménye a spontán elsajátítás, amely – második nyelv esetén – a célnyelv országában alakulhat ki. Erénye a folyamatos beszéd, magabiztosság a köznyelv használatában; hátránya lehet a nyelvi pontatlanság, az írás, olvasás, illetve a fordítási készségek hiányosságai. Ha nincs mód a nyelv spontán elsajátítására, akkor kerül sor a tudatos erőfeszítéssel kísért nyelvtanulásra, ezt a folyamatot – a tanár szemszögéből – nyelvtanításnak nevezzük.

Bár elméleti megalapozásában a nyelvtanítás a nyelvészet, a pedagógia és a pszichológia eredményeire támaszkodik, gyakorlati megvalósulásában a szakmódszertan, a pedagógiai pszichológia és az oktatástechnika játssza a döntő szerepet. Ahhoz, hogy egy idegen nyelvet jól elsajátítsunk, a szűkebb értelemben vett nyelvtanuláson kívül magas szintű anyanyelvi ismeretekre, műveltségre és fejlett értelmi képességekre (memória, fantázia, alkotó gondolkodás) van szükség.

A nyelvtanulásban ösztönös és tudatos mozzanatokat figyelhetünk meg. Az anyanyelvben például ösztönös a beszédértés és a beszédkésztség kialakulása, de az írás-olvasás már tanult készségek. A nyelvtanítás több mint kétezer éves története az ösztönös, illetve a tudatos elemeket előtérbe állító módszerek állandó csatája. Ennek a szélsőségesen pragmatikus szakmának a mindennapi gyakorlatban kell hatékonynak lennie, így a tanárok többnyire keveset törődnek az elméleti összhanggal. Nem egy értékes módszer esett már áldozatul a divatnak. Bizonyos szempontból a nyelvtanítás hol előbbre lendül, hol meg visszazuhan – akárcsak az inga járása. Napjainkban a nyelvoktatás ingája megint lendült egyet: a kérdés az, hogy merre.

### REFORMÁCIÓ ÉS ELLENREFORMÁCIÓ A 20. SZÁZADI NYELVTANÍTÁSBAN: A BEHAVIORIZMUS ÉS A MENTALIZMUS

A század elején még mindig népszerű Gouin módszere, aki cselekvéssorokkal tanított nyelvet: mondanod is kell, hogy mit teszel. Előbb a tanár mutatta be, majd a tanuló. (Ma sem megvetendő kisgyermekes esetén.) A harmincas évek vége felé több egyszerűsítő módszer válik



ismertté, köztük a Basic English (Ogden), amely 16 igével és 800 főnévvel dolgozott. Ennek mintegy ellentéte az Egyesült Államokban és Kanadában népszerű olvasztató módszer (Reading Method), amely adaptált szövegek nagy mennyiségű olvasásával igyekezett eljutni az autentikus szövegekig. Manapság is hallani *Gattegnor*ról (Silent Way – a „néma” módszer), aki magukkal a diákokkal „taláztatja ki” a nyelvet, miközben ő maga csendben marad. Használtnak ugyan különféle táblákat, illetve apró (*Cuisenaire*-féle) rudacskákat főként a nyelvtani összefüggések szemléltetésére, a diák számára azonban az egyetlen visszacsatolás mégiscsak a tanár (néma) helyeslése vagy elutasítása.

Nem kevésbé furcsa *Curran* (Counselling-Learning – tanácskozó) módszere, ahol a tanár csak tanácsadó, a diák-ügyfelek szoros körben ülnek és beszélgetést kezdeményeznek (a tanulás kezdetén még csak anyanyelven). A célnyelvi megoldást a „tanácsadó” súgja a beszélő fülébe. Később egyre kevésbé használják az anyanyelvet, de a tanulás során bármit megkérdőzhettek a „tanácsadó”-tól, ha valamit nem értenek. Mifelénk is ismert *Lozanov* szuggesztopédiája, aki igyekszik megszabadítani a diák pszichéjét minden zavaró gondtól, nyugtalanságtól, korábbi negatív tanulási emlékektől, mivel a tanulásban a tudatalattinak is fontos szerepet tulajdonít.

Számos módszert felsorolhatnánk még ízelítőül, anélkül, hogy megbontanánk a sort: kis műhelyek ezek, egy-egy országban népszerűvé vált irányzatok, nem tartoznak a század világszerte legelterjedtebb módszerei közé. Mind a mai napig alkalmazzuk viszont a következő négy módszer legfőbb elemeit: öröközöld nyelvtani-fordító módszerét, a többedízíglen eltemetett direkt módszert, a behaviorista elvű audiolingvális módszert és különösen a szaknyelvoktatásban hatékony mentalista módszert. Ez egyáltalán nem meglepő, amennyiben hajlandók vagyunk elfogadni, hogy a nyelvtani-fordító módszer nem csupán a nyelvtan deduktív, formális megközelítése, a direkt módszer pedig nem merül ki az intonáció és a kiejtés túlzott tanításában, hanem bőségesen alkalmazza a modern szemléltetés minden kellékét.

Valóban jelentős módszerek általában akkor keletkeznek, ha bizonyos kongruencia alakul ki párhuzamosan futó nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, illetve nyelvelsajátítási elméletek között. A behaviorista irányzatban például a strukturalista nyelvészet találkozott a behaviorista pszichológiával és az audiovizualitással támogatott audiolingvális módszerekben érte el csúcspontját. A mentalista (kognitív) irányzat a Chomsky-féle generatív nyelvészetet, a kognitív pszichológiát és különféle gondolkodtató aktivitásokból álló módszereket egyesíti.

Vajon mi a fontosabb: az utánzás vagy a megértés; az empirikus vagy a racionális megközelítés? E két módszerben újból előbukkan a nyelvtanítás egész történetében meghúzódó ellentét, jóllehet nem csak a nyelveket tanítók kerülnek szembe ezzel a problémával.

Tekintve, hogy döntően e két irányzat uralta – sőt uralja – a kortárs nyelvtanítást, a kommunikatív nyelvtanítás megértése szempontjából is fontos, hogy vázlatosan utaljunk legfontosabb jellegzetességeikre.

*a) Strukturalista nyelvészet*

- a nyelv:
  - elsősorban beszéd (a szóbeliség elsődlegessége),
  - formák rendszere (egzakt leírás analízissel: corpus, szegmentálás, leltár, osztályozás),
  - véletlenszerű,
  - célja a kommunikálás;
- erős morfológia és morfofonológia, gyenge syntaxis;
- a jelentés „elhanyagolt”;
- a nyelv rendezett, minden nyelvnek rá jellemző mondatmintái vannak.

*b) Behaviorista pszichológia*

- a nyelv viselkedés: helyes szokások kialakítása mechanikus drillekkel;
- diák = Pavlov kutyája;
- a tanulás megfelelő feltételei meghatározzák az eredményt: stimulus – válasz (response)
- helyes válasz jutalmazása – azonnali megerősítés – ismétlés – automatizmus.

*c) Módszer*

- perceptív és motorikus készségek fejlesztése;
- pattern drill és nyelvi laboratórium;
- döntően „mennyiségi” módszer;
- empirikus megközelítés

*1. ábra. A strukturalista megközelítés*

*a) TG (Transzformatív-Generatív) Nyelvészet*

- a nyelv:
  - jelentések rendszere,
  - mentális jelenség,
  - velünk született (beépített nyelvelsajátító berendezés),
  - egyetemes,
  - helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből végtelen számú helyes mondat,
- a helyes szabályok:
  - ismerete: kompetencia,
  - alkalmazása: performancia.

*b) Kognitív pszichológia*

- a nyelv gondolkodási folyamat, terméke a beszéd;
- a nyelv adathalmazából problémamegoldó gondolkodással „kognitív térképet” készítünk;
- hipotéziseket állítunk fel és kipróbáljuk: szabálykeresés.

*c) Módszer*

- a diák megfelelő mennyiségben legyen „kitéve” a célnyelvnek;
- belátáson alapuló tudatos folyamatok: intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás;
- a hiba szükségszerű (– hibaelemzés);
- döntően „minőségi” módszer;
- racionális megközelítés.

*2. ábra. A mentalista (kognitív) megközelítés*

Az összehasonlításból kiderül, hogy a két irányzat számos ponton szöges ellentétben áll egymással. Ennek ellenére (mint ahogy az várha-

tó, hiszen a pragmatika az eklektika melegágya) történtek kísérletek a két irányzat összeházasítására. Az igaz, hogy bizonyíthatóan még anyanyelvünk mondatait sem „kondicionálhatták” nekünk gyermekkorunkban, de az is túl misztikus, hogy a nyelvtudás csak úgy kipattan a nyelvet tanuló agyából. Másfelől az a behaviorista koncepció, hogy a nyelv társadalmi környezetben kondicionált reflex, nem bizonyult tévesnek; a kreativitásnak és újításnak pedig mégiscsak vannak keretei. (Például egy szabály kikövetkeztetése olyan, mintha bemutattak volna egy idegent: felismerem, de nem ismerem. Nemcsak megértésre, begyakorlásra is szükség van – ugyanez a folyamat fordított irányban is igaz.)

Emellett az „eklektika” mellett (annak idején) számos tekintély letette a garast (*Bolinger, Corder, Finocchiaro, Carroll* stb.) és gyakorló nyelvtanárként, évek óta, talán már mi magunk is.

Figyelembe kell vennünk viszont a következő, igen fontos összefüggéseket:

(1) mindkét módszer abból indult ki, hogy mi a nyelv és nem abból, hogy mire jó a nyelv;

(2) mindkét módszer a leltár elemeiből, illetve a szabályokból generált formát és nem a funkciót állította a középpontba;

(3) mindkét irányzat mondatcentrikus, így a beszédműveleteknek csak részét képező mondatot és nem a diskurzust, vagyis a (beszéd)folyamatot vizsgálja.

A kommunikatív megközelítés újdonsága ezekben a tézisekben rejlik, a kérdés az, hogy miként jutott el a nyelvtanítás ezen változásokig.

## A KOMMUNIKATÍV TANÍTÁS BÖLCŐJÉNÉL

*Wittgenstein* már a húszas években megkezdte a „hétköznapi” nyelv tanulmányozását, majd 1962-ben *Austin* („How to do things with words”), 1969-ben pedig *Searle* („Speech acts”) vizsgálta a nyelv kommunikatív funkcióit. A kezdeti próbálkozások után ez a folyamat döntően a hatvanas-hetvenes években indult meg, méghozzá egyszerre több irányból:

(1) a nyelvészetben a mikronyelvészet helyett egyre inkább a makronyelvészet került előtérbe;

(2) az általános nyelvészet mellett felfutottak az alkalmazott nyelvészet, illetve a határterületek diszciplínái, főként a szocio- és a pszicholingvisztika;

(3) a nyelvtanításban a társadalmi igények megváltozásával más elvárás alakult ki: társadalmilag hasznosítható, tehát nemzetközi szinten alkalmazható nyelvtudást kell létrehozni.

## A NYELVÉSZETI HÁTTÉR

A hatvanas-hetvenes évek leíró nyelvészei egyre nagyobb súlyt fektettek a szemantika tanulmányozására, ami lényegében ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy egy szó vagy mondat jelentése nagyban függ attól a szituációtól, amelyben használják. Így – egy egyszerűsített nyelvészeti modell értelmében – tagadhatatlan az átfedés a szemantika és a pragmatika között: Syntax (forma) – Semantics (jelentés) – Pragmatics (nyelvhasználat) – Speech (beszéd).

*Saussure* (1915) óta komolyabban a jelentéssel – ha úgy tetszik hivatalból – a generatív nyelvészek foglalkoztak, de *Chomsky* is csak 1965-ös munkájában („Aspects of the theory of syntax”). Meg kell említeni a harmincas évekből az antropológia (*Malinowski*) iránt vonzódó *Firth* munkásságát, aki a kontextuális nyelvelmélet megalkotójaként úgy vélte, hogy a nyelv tanulmányozását össze kell kötni a társadalomban élő ember természetének tanulmányozásával. Hatása felfedezhető a kortárs brit nyelvészek munkáiban: *Halliday*, a „systemic” nyelvészeti művelője, *Firth* követőjének tartja magát (és tőle már csak egy ugrás *Wilkins* első, kísérleti, szemantikai elvű tananyagrendszere). A szintaktikai összefüggések figyelembevétele mellett döntően logikai lapon elemeznek a „case” nyelvtan hívei, például *Fillmore*. A jelentésvizsgálatok mellett új kategóriákat állítottak fel azok az irányzatok, amelyek a nyelv tagozódásának részletesebb elemzésére törekedtek.

Azt már a 19. században is felismerték, hogy a nyelv se nem statikus, se nem homogén, de csak a dialektológia harmincas évekbeli fejlődése után foglalkoztak részletesebben a nyelvek horizontális (nyelvjáráások) és vertikális (rétegnyelvek) tagozódásával. Megszaporodtak a stílust vizsgáló munkák is (például: a hivatalos és közvetlen stílus helyett egész skálák: *Joos*: „Five clocks”, 1969, fagyos-hivatalos-tárgyszerű-közvetlen-intim). A stílussal kapcsolatosak az úgynevezett regiszter-vizsgálatok (*Gregory*, 1967; *Crystal* és *Davy*, 1969), amelyek ugyan nem jelentenek meglepően újat a hagyományos funkcionális stilisztika ismerői számára, de kétségkívül középpontba állítanak két kategóriát: az elfogadhatóság (acceptability) és a megfelelés (appropriateness) kategóriáit. Sajátos összefonódásuk figyelhető meg a nyelvi normában, amely dinamikus megalkuvás a társadalmi konvenció és a nyelvészeti kodifikáció között, és mint ilyen, érzékeny, központi kategóriája a kommunikációt célba vevő nyelvtanítási folyamatoknak. A kommunikáció célja az információcsere, amely azonban nemcsak a fogalmak „cseréjét” (kognitív funkció) jelenti. Minden megnyilatkozás informál a beszélőről is: neme, kora, társadalmi körülményei, műveltsége, kapcsolata az adott témával és a beszélgetés résztvevőivel stb. Ezen felül résztvevői vagyunk egy kommunikatív folyamatnak, amelyet nemcsak nyelvi klisékkel, hanem paralingvális eszközökkel is

megpróbálunk irányítani. Mindebben az a közismert tény tükröződik, hogy minden közlésünkben a közlés tartalmán túlmenően viszonylag pontosan körülírható a beszélő szándéka és érzelmi állapota („I’m sorry I burnt the toast this morning”). Ezekkel a megállapításokkal már erősen a szociolingvisták vadászterületére tévedtünk, akiket főként az érdekelt, hogy miként működik a nyelv. Modelljeik, amelyeknek kiindulópontja valamikor *Shannon* és *Weaver* (40) információelméleti elképzelése volt, sokat finomodtak az eltelt évek során.

Ezen a ponton helyénvaló bevezetnünk a kommunikatív kompetencia fogalmát, méghozzá Hymes (71) szállóigévé vált mondatával: „Vannak a (nyelv)használatnak olyan szabályai, amelyek nélkül a nyelvtani szabályok hiábavalók” („There are rules of use without which the rules of grammar are useless”). Közismert példával érzékeltetve a fentieket, csak a nyelvtani szabályokat ismeri az, aki a következőképpen kér tüzet: „... egy gyufa tulajdonosa ön?”

Ebből következően a kommunikatív kompetencia tartalmazza:

- (1) a nyelvi kompetenciát (a tudatban tárolt jelrendszer),
- (2) a nyelvi performanciát (a nyelvtanilag helyes mondatok szerkesztésének képessége);
- (3) az interakciós készséget [a hagyományos, integrált nyelvi készségeken túlmenően a funkció, a szituáció („szociális” jelentés) és a feedback figyelembevétele].

Egészen egyszerűen szólva, a lexika és a nyelvtan maximálisan helyes megtanítása szükséges, de nem elégséges feltétele a kommunikatív készségek kialakításának: a nyelv használatára vonatkozó ismereteket is el kell sajátíttatnunk. A kommunikatív kompetencia segítségével már egy árnyaltabb modellt mutathatunk be. (*ld. a 3. ábrát*)

Az eddigi ismertetés érzékelteti, hogy miként válhatott a „mire jó a nyelv?” kérdés izgalmasabbá, mint a „mi a nyelv?” kérdés és egyzersmind talán azt is, hogy miként hatotta át a formacentrikus nyelvészetet a funkcionálisizmus. Ez természetesen hatott a nyelvtanításra is, ahol ugyanígy a formára összpontosító módszerek helyett a funkcióra figyelő módszerek kerültek előtérbe. A funkcionálisizmus felé sodródó nyelvtanítás tehát, mint ahogy azt már az eddigiekben is láttuk, a következő forrásokból meríthet. (*4. ábra*)

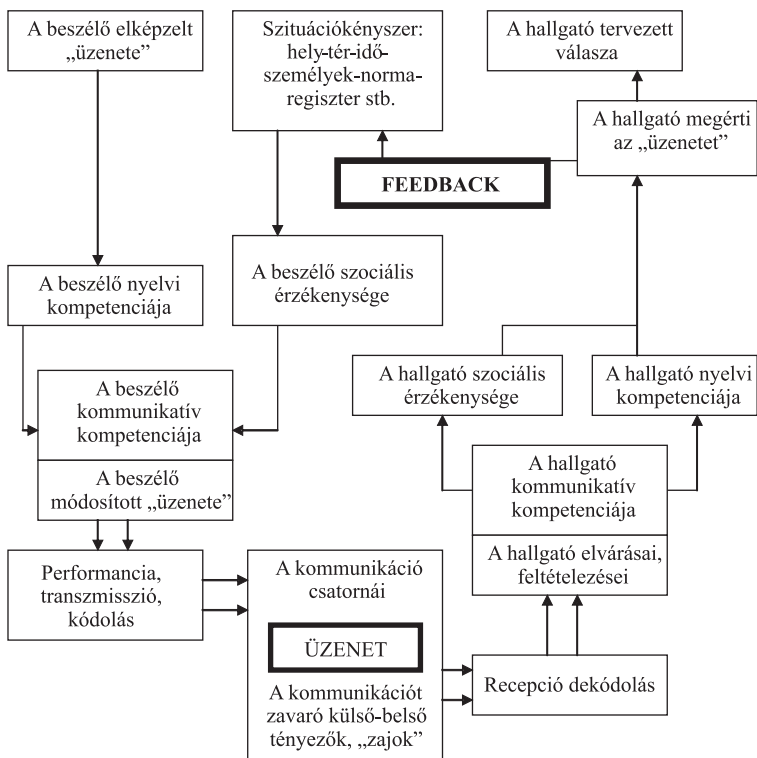
A forma → funkció eltolódás következménye magasabb szinten, hogy diszkrét mondatok helyett inkább mondat sorokra, mondatláncokra, illetve ezek összefüggéseire (diszkurzus) figyelünk; a folyamat elemei helyett inkább a folyamat irányát, mozgását vizsgáljuk. Olyan jelenségekről van tehát szó, amelyek „túl vannak a mondaton”. A hagyományos szövegelemzés valójában a kódolás mikroszkopikus elemzése volt (vö. strukturalista IC Analysis vagy kognitív TG), így a nyelvtanításban is a mondat mint a tanítható legnagyobb egység jelentkezett. Az

egész szövegre kiterjedő, makroszkópikus elemzés *Harris*-nél (52) figyelhető meg, nemkülönben a regiszterek – már korábban említett – kutatóinál. Rajtuk kívül *Hassan* (68) munkáját kell megemlítenünk, aki azt vizsgálta, hogy mi tartja össze a nyelvet (szöveget) mint egészet. Ebből fakad a szövegkohézió fogalma, amelynek segítségével azt is bebizonyíthatjuk diákjainknak, hogy a mondat szintű ismeret nem elegendő. A szövegkohézió bizonyos (1) nyelvtani-lexikai eszközök segítségével jön létre (így például fontos a névmások és névelők pontos használata, a szóismétlések, szinonimák, párhuzamos szerkezetek tudatos alkalmazása), valamint (2) megfelelő logikai formák nyelvi megvalósulásával (így például, felsorolás, egybevetés, példa bemutatása, kiegészítés, kontraszt megengedés stb.).

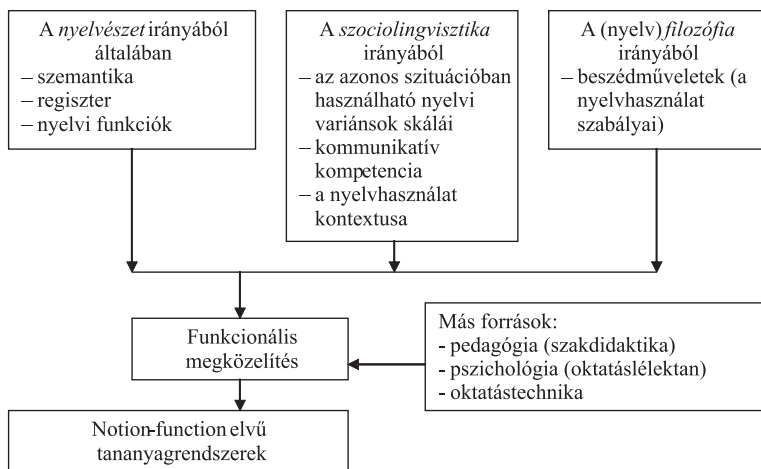
Különösen az utóbbiaknak óriási jelentőségük van a fordítástechnikában és a szaknyelvoktatásban (vö. *Widdowson* ezirányú munkái). A szövegkohézió azonban nem elegendő az értelmezésben, emellett a szövegkoherencia fogalmát is be kell vezetnünk. Ez sarkítva azt jelenti, hogy szövegkohéziótól mentes beszédjelenségek is lehetnek értelmesek („szövegszerűek”, *Hassan*), mert a szituáció értelmesen összefűzi őket, koherenssé válnak. Például:

– Kinyitnád az ajtót? – A kádban vagyok. (Én is hallom a csengést, de most képtelen vagyok – visszautasítás.)

– Segítene felvinni ezt a ládát? – Sajnos, nagyon későre jár. (Nem akarok segíteni – visszautasítás.)



3. ábra. Variáció az eredeti kommunikációs modellekre



4. ábra. A kommunikatív nyelvtanítás forrásai

## A NYELVTANÍTÁSI HÁTTÉR

A módszerek kavalkádjától függetlenül (a franciák az audiovizuális módszereket használják, sőt exportálják, a britek a szituatív módszerekre esküsznek), elementáris erővel jelentkezett az az igény, hogy a legfontosabb világnyelvek tanításában egységes módszertani elveket, nemzetközileg „csereszabatos” követelményszinteket alakítsanak ki az európai országokban. Anglia belépése a Közös Piacba, a vendégmunkások megjelenése, egyáltalán a nemzetközi együttműködés Európa-szintű megerősödése egyre több embert késztetett arra, hogy felnőtt fejjel, valóban kommunikáció-képesen elsajátítson egy második nyelvet. Az áttörés végül is az Európa Tanács (Council of Europe) égisze alatt egyesült kutatóknak és gyakorlati szakembereknek sikerült (Trim, Van Ek, Alexander), akik – Wilkins úttörő munkásságára támaszkodva – viszonylag egységes tananyagelrendezést (notional-functional approach), valamint követelményszinteket dolgoztak ki (Threshold, Waystage).

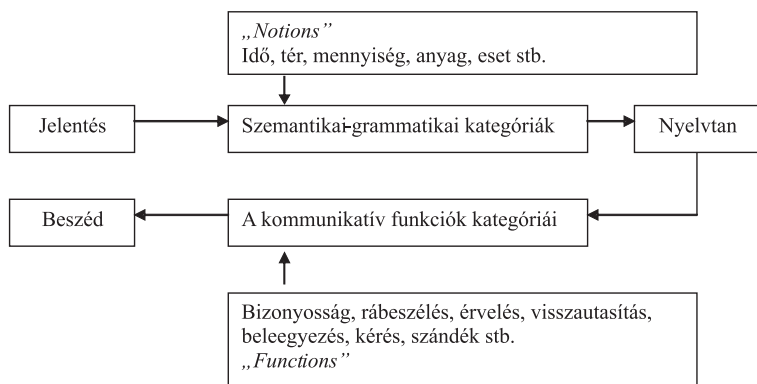
## A KOMMUNIKATÍV NYELVTANÍTÁSI IRÁNYZAT ELSŐ KOMOLY CSATÁJA

A nyelv természetének funkcionális értelmezése, a Halliday-, illetve Fillmore-féle nyelvelírás és egy döntően kognitív nyelvtanítási elkép-



zelés szabják meg ekkor a fejlődés irányát. Már megjelentek az első jelentéscentrikus pedagógiai nyelvtanok (vö. *Leech és Svartvik*, 1975), amelyekben a hagyományos nyelvtani rendek helyett ún. notion-ök, szemantikai kategóriák szerint csoportosítják a nyelvtani jelenségeket, például tér, idő, az anyag és tulajdonságai, kapcsolat fogalmak között (mód, eszköz, eredmény, ok, feltétel, kontraszt stb.), kapcsolat emberek között, stb. Ezek a nagyobb fogalmak természetesen még további kategóriákra bomlanak, például idő: időpont, időtartam, gyakoriság, egymásutániség, időkapcsolatok (jelen-múlt-jövő) stb.

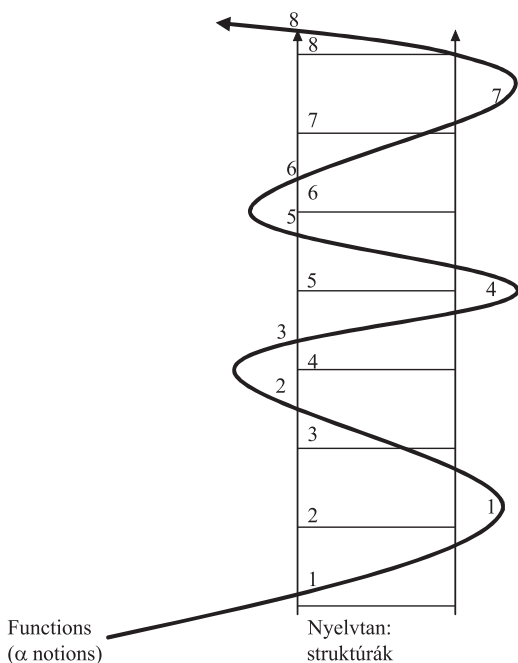
Wilkins-nek azt a feladatot kellett megoldania, hogy miként jut el a nyelvet tanuló a jelentéstől – az adott nyelv nyelvtanán keresztül – gondolatainak megfogalmazásáig. Elképzelését (*Munby*, 1978, kategóriáival kiegészítve) egyszerűsített formában a következőképpen képzelhetjük el:



5. ábra. Jelentéstől a beszédig

Bár a tananyagok megközelítésének és tagolásának számos alaptípusa ismeretes (például: fonológiai, lexikai, strukturális, tematikus, szituatív, stilisztikai, retorikai, országismereti stb.), mégis világszerte a strukturális (fokozatosság szerint elrendezett morfológia) és a lexikai-tematikus (témák szerinti szómezők, például: család és rokonság, az autó részei stb.) megközelítés a legelterjedtebb. Ezekhez képest kétségkívül új a fenti „notional-functional” elv, ám a tananyaggá rendezhetőség legfontosabb kritériumait meg kell tartanunk: fokozatosság, összekapcsolhatóság, linearitás, rendszerszerűség, tanulhatóság, taníthatóság stb. Veszélyes terepre tévedtünk, hiszen még régi, „bevett” tananyagelrendezéseket sem vizsgáltak olyan szempontból, hogy a tananyagszerzők elképzelése a fokozatosságról egybeesik-e a valóságban elsajátított anyagrészek sorrendjével. Egy valami azonban bizonyos: nem megfelelő tanítási módszerekkel ez a megközelítés is ugyanúgy leltárrá válhat, mint egy sor nyelvtani kategória.

Mivel a kommunikatív kompetencia tartalmazza a nyelvi kompetenciát, az új módszer teoretikusai természetesen nem mondhattak le a struktúrákról sem. A legtöbb új típusú tananyag Brumfit (79) elképzeléseit tükrözi, melynek lényege – a struktúrák fokozatosságának megőrzése mellett – a kommunikatív funkciók azonnali tanítása. A rendszerben az egyes funkciók – egyre magasabb nyelvi szinten – többször is visszatérnek (lásd a 6. ábrát). A kérdés az, hogy ennek az új megközelítésnek van-e új módszere?



6. ábra. Kommunikatív tantervek szerkezete (Brumfit, 1979 nyomán)

## A KOMMUNIKATÍV NYELVTANÍTÁS GYAKORLATA

Kezdjük mindjárt Morrow (81) közismert tanácsaival:

(1) Tudd, hogy mit csinálsz (végig az egész órán legyen világos, hogy mikor milyen célnyelvi művelet elsajátítására koncentrálnunk).

(2) Az egész több, mint a részek összege (vagyis ha a kommunikációt analitikusan elemi részeire bontjuk, akkor már a lényegéből vesz el valami).

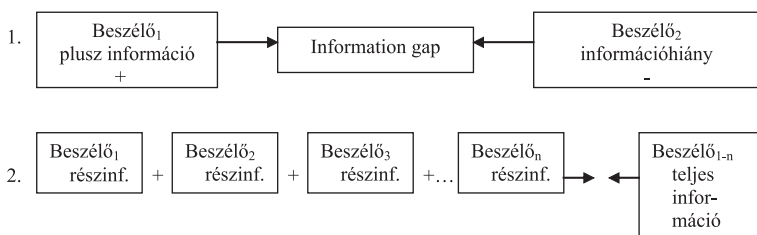
(3) A folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák (nemcsak a formákat kívánjuk imitálni, hanem az egész kommunikációs folyamatot – minden anyanyelvi beszélő az adott nyelvre jellemző „forgatókönyv” szerint kommunikál, és ez nem feltétlenül azonos a célnyelvvel: azt is el kell sajátítani).

(4) Tanulni csak tevékenyen lehet (kommunikációs készséget csak a kommunikáció gyakorlásával lehet elérni).

(5) A hiba nem mindig hiba (a nyelvtanulás különböző szintjein más és más jelenségeket kell hibának tekintenünk).

Tapasztaltabb kollégáim némi csalódottsággal állapítják meg, hogy az első, negyedik és az ötödik alapelvet mindig is alkalmazták, anélkül, hogy a kommunikatív módszer híveinek tudták volna magukat. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen az első elv (racionális megközelítés), meg az utolsó (a hiba szükségszerű) mindig is szerepelt a kognitív típusú módszerek alapelvei között, sőt még a második is összecseng bizonyos kognitív (és Gestalt) pszichológiai elképzelésekkel. A harmadik a diszkurzus fontosságának kiemelése, a negyedik pedig az akár *Piaget*-, akár *Leontyev*-féle interiorizáció hangsúlyozása. Természetesen rendkívül fontos, hogy helyes alapelvekből induljunk ki, de a gyakorlat számára ezek még mindig túlzottan általános okfejtések.

Véleményem szerint az igazán jó kommunikatív gyakorlatok, eljárások, fogások lényege, rendező elve, mozgató rugója az, hogy jól gazdálkodnak az információval. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a társalgás résztvevőinél valamiképpen információhiányt kell elérni, ebből előáll az „információs szakadék” (information gap), amit beszédtevékenységgel kell áthidalni. Vegyünk egy példát a nyelvi játékok területéről: egyik beszélőnknek egy kartonlapra, meghatározott sorrendben kell arcképeket elhelyeznie. A vele szemben ülőnél van az információ: egy ugyanilyen kartonlap, de beragasztott képekkel. Ugyanezt a hatást azzal is elérhetjük, ha megosztjuk az információt a beszélgetés résztvevői között, a teljes „igazság” azonban csak mindegyikük kikérdezése után tudható meg. A fenti két elvet a következőképpen szemléltethetjük:



7. ábra. Információhiányos állapotok

## KOMMUNIKATÍV TÖREKVÉSEK AZ OSZTÁLYTEREMBE

Tanárcentrikusság helyett tanulócentrikusság figyelhető meg, jobban fel kell mérni a tanulók kommunikatív igényeit: ez módosíthatja a kurzus célját. Mivel a tanár inkább összehangoló, irányító és nem utolsó-sorban lelkesítő tevékenységet folytat (és nem „előad a témáról”), fel-lazulnak a hagyományosan szigorú osztálytermi keretek. Néha tényle-gesen is. Gyakran megtörténik, hogy a tanárok a társalgásoknak inkább megfelelő rend (például: kör) szerint ültetik diákjaikat. A diáktól elvárt legfontosabb követelmények (amelyek alapfeltételei az ilyen típusú munkának): oldottság, ellazultság, összpontosító képesség és – minde-nekelőtt – élénkség, aktivitás. Népszerűek a csoportos beszélgetések, amelyek korábban inkább pszichoterápiai módszernek számítottak (awareness-type exercises). Például: mondjon két olyan dolgot magá-ról, amelyet nem mondana el egy idegennek. Természetesen vigyázni kell, hogy az ilyen beszélgetések ne váljanak túl szentimentálissá vagy személyeskedéssé. Így bőven jut hely a humornak, az életszerű, szóra-koztató szituációknak, ami egyfelől oltalom a tanárnak, másfelől haté-kony, jól motiváló fegyver az unalmas, örökös memorizálásban. Ked-velt módszer a role-play, avagy szerepjátszás, például: mit mond a pos-tahivatalnoknak, ha levelet akar küldeni Magyarországra Angliából, lé-gipostával. Ennél bonyolultabb az acting, drama techniques, amely ma-gasabb szintű szerepjátszást igényel, hiszen olyan megnyilvánulásokat vár el a szereplőktől, amelyek a hallgatóság számára is egyértelművé teszik a helyzetet: ez már nem individuális, hanem társadalmilag elfo-gadott viselkedés, közel áll a színészi teljesítményhez. Mindig szívesen látott eleme a tanításnak a korábban már bemutatott nyelvi játék, amely a humor és versengés elemeivel frissíti fel egy-egy hosszabb óra eset-leges monotonitását. A szimuláció tényleges problémamegoldó beszél-getés. (Például négy-öt fő újságszerkesztőséget „szimulál”, feladatuk újságcikkek kiválogatása és elhelyezése limitált helyen, megadott szempontok szerint.) Bár az oktatástechnika fejlődése egy pillanatra

sem torpant meg, mégis azt mondhatjuk, hogy ismét nagyobb hangsúlyt kapnak a tanulás-tanítás ízig-vérig humán tényezői: a tanár-diák kapcsolat, a motiváltság, a személyiség változása, a nyelvtanulási folyamat kultúrérzé-keny mivolta. Döntően mégis az eklektika jellemzi a nyelvórákat: bemutatják a nyelvtant – ma már inkább szituációkban; beszélgetnek a társalgási témákról; laborban automatizálják a leggyakoribb szerkezeteket – csakúgy, mint régen. Inkább az össztanulási időnek csak kis töredékét képező csoport- vagy páros munkában adnak kommunikatív feladatokat.

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a kommunikatív nyelvtanítás újat hozott a célkitűzésekben, a tananyagrendszerekben, tudományos értelemben vett módszerrel azonban nem rendelkezik. Akadnak ugyan olyan eljárások, fogások, amelyek kétségkívül ennek az irányzatnak az újításai, de eklektikusan alkalmaz korábbi, ismert módszereket is céljai elérésében. Nehézségei abból a – a tananyagban is jelen lévő – kettősségből erednek, hogy egyszerre kell megtanítani a formákat és funkcionális jelentésüket is. Fennáll annak a veszélye, hogy felületes nyelvtanárok úgy kezeljék a nyelvet tanulót, mint aki természetesen ismeri a nyelvi formákat, csak azt nem tudja, hogy mikor kell ellenkezni, beleegyezni stb. Ez természetesen vulgarizálás, de kétségtelen, hogy sokkal eredményesebben lehet alkalmazni a kommunikatív módszereket olyan diákok esetén, akik már korábban számottevő ismereteket szereztek a formákról, csak még nem használták a nyelvet.

A másik veszélyes pont az egyértelmű totalitás-igény. Közismert, hogy az emberek általában olyasmit képesek megjegyezni, amiben rendszert fedeznek fel. Az interakciókban legfeljebb a sztereotípiák szintjén állíthatjuk, hogy kikövetkeztethető rendszerük van, és így az óráinkon is születhetnek „balesetmentes” társalgási gyakorlatok. Többen úgy vélik, hogy ez éppen ezért nem is igazi kommunikáció, hiszen a való világban sem a nyelv, sem a nyelvet beszélő, sem a nyelvet tanuló nem sztereotípia. Más szavakkal, igazán sohasem jósolható, hogy mi lesz a következő „helyes válasz”. Ezen a ponton egyébként, ahol a kommunikáció valódivá tágu, egyszerre annyi extralingvális elem jelentkezik (tárgyismeret, műveltség, memória, fantázia és más pszichikus tevékenység stb.), hogy az messze meghaladja a nyelvtanítás-nyelvtanulás kereteit.

A harmadik problémakör az új módszerek relatív toleranciája a hibákat illetően. Igen nehéz meghúzni a határvonalat, hogy mely hibákat „engedjük meg” és melyeket ne. Bizonyos hibák elnézése kétségkívül segíti a folyamatos beszéd kialakulását, ugyanakkor csökkenti a nyelvi korrektséget és esetleg el is mélyíti a hibát (fossilization). Ezt mindig csak „ott” és „akkor” lehet eldönteni; kritériuma a helyes arány, megtestesítője a tanár.

## MI VÁRHATÓ A KÖZELJÖVŐBEN?

A jelen nagy csatája kétségkívül a folyamatos beszéd – nyelvi korrektség (fluency ↔ accuracy) ellentéte körül zajlik. *Krashen* (81) úgy véli, hogy a nyelvet vagy elsajátítjuk (acquisition), vagy tanuljuk (learning), de a kettő közül az elsajátítás az elsődleges. Az elsajátítás eredménye a folyamatos beszéd (fluency), míg a korrektségre törekvő tanulás eredménye a „monitor”, amely gátolja, korlátozza a beszélőt, hiszen formákra és szabályokra irányul, és ezek visszakeresése időt vesz igénybe. Az elsajátítás a jelentésre koncentráló megértéssel történik (éppen ezért szerinte a hallás utáni készség szintje egyenesen arányos az elsajátítással), és a „bemeneti” anyagból kizárólag a mindenkori nyelvtanuló számára megérthető anyagnak van fejlesztő hatása. Minél több megfelelő szintű, autentikus anyagot kell hallgatni, és el kell fogadni, hogy a nyelvet tanuló, ha még nem kész a beszédre, minduntalan „visszazuhan” anyanyelvébe. Döntően fontos tehát az anyagkiválasztás, de nem elegendő („tisztá forrás”). Várható, hogy az ezzel kapcsolatos kutatások változásokat idéznek elő a különféle készségek elsajátításának sorrendjében, időzítésében (nem biztos, hogy mindjárt kezdettől fogva minden készséget integráltan kell fejlesztenünk).

Számos módszer igyekezett már jobban figyelembe venni a nyelvet tanulók személyiségét, felhasználva a pedagógiai pszichológia eredményeit. Nem vitás, hogy sok felnőtt diák szinte a „pszichikai halál” állapotába kerül, amint a nyelvvórán elveszíti egy élet keserves munkájával összehozott egyéniségét. Ez legtöbbször – különösen ha az önbizalom és a motiváció is hiányzik – olyan mértékű aggodást, feszültséget eredményez, hogy az valóságos mentális blokkot vált ki, amely megghiúsíthatja a nyelvtanulást. Nemcsak a tanárnak kell tehát komoly pedagógiai-pszichológiai felkészültséggel indulnia e szellemi kalandra, hanem a diákokat is fel kell világosítani a nyelvtanulás lehetséges stratégiáiról.

Végül, de nem utolsósorban: kevés módszerről bizonyítható, hogy igazán eredményes. Paradox módon ennek az ellenkezője is igaz. Nincs olyan módszer, amelyben ne lehetne olyan ötletet vagy megoldást találni, amely illik mind a tanár egyéniségéhez, mind a diákok tanulási stílusához. Egy nyelvtanulási kísérlet kudarca legtöbbször egy közös emberi vállalkozás (tanár-diák) s nem pedig egy módszer kudarcát jelenti. A tanításban fontos tényező a tanár, de a tanulásban, a nyelv elsajátításában a tananyag, a technikai felszereltség, a tanár és még bármi más csak körülmény a diák szempontjából. A már letűnt módszerek igazságmagvát tovább élteni a nyelvtanárok mindennapi gyakorlata. Vajon megértenénk-e a kortárs módszereket – nélkülük?

- Alexander, L. G. – Van Ek, J. (1977): *Systems Development in Adult Language Learning: Waystage*. Council of Europe, Strasbourg.
- Allen, H. B. and others (1972): *Teaching English as a Second Language*. McGraw Hill, New York.
- Allen, J. P. B. – Corder, S.P. (1973): *Readings for Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. OUP.
- Bell, R. T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Batsford Academic, London.
- Bolinger, D. (1968, 1975): *Aspects of Language*. Harcourt, Brace Jovanovich, New York.
- Brumfit, Ch. – Johnson, K. (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. OUP.
- Byrne, D. (1976): *Teaching Oral English*. Longman.
- Byrne, D. (1979): *Teaching Writing Skills*. Longman.
- Caroll, J. B. (1966): *The Psychological Research and Language Teaching. Trends in Language Teaching*. McGraw Hill, New York.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Mass., MIT Press., Cambridge.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. Harcourt, Brace Jovanovich, New York.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.
- Coulthard, M.: (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman, London.
- Crystal, D. – Davy, D. (1969): *Investigating English Style*. Longman, London.
- Curran, C. A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press, Apple River, III.
- Dakin, J. (1973): *The Language Laboratory and Language Learning*. Longman, London.
- Fillmore, C. – Langendoen, T. (1971): *Studies in Linguistics: Semantics*. Holt Rinehart and Winston, New York.
- Finocchiaro, M. (1974): *English as a Second Language*. Regent.
- Firth, J. R. (1934–51): *Papers in Linguistics*. OUP.
- Fodor, J. D. (1977): *Semantics: Theories of Meaning in Generative Grammar*. Harvester.
- Gattegno, C. (1963): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions, New York.
- Gouin, F. (1880): *L'art d'enseigner et d'étudier des langues*. Paris.
- Gregory, M. (1967): Aspects of varieties differentiation. *Journal of Linguistics*, 3.
- Gregory, M. – Carroll, S. (1978): *Language and Situation*. Routledge and Kegan.
- Halliday, M. A. K – McIntosh, A. – Stevens, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman, London.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, London.
- Halliday, M. A. K. – Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, London.
- Harris, Z. S. (1952): Discourse Analysis: a Sample Text. *Language*, 28.
- Hymes, D. – Gumperz, J. J. (1970): *Directions in Sociolinguistics*. Holt Rinehart and Winston, New York.
- Joos, M. (1969): *The Five Clocks*. Harcourt, Brace, New York.
- Kelly, L. G. (1976): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Krashen, S. D. (1981): The „fundamental pedagogical principle” in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35. 1–2.
- Krashen, S. D. (1981): Second language acquisition and second language learning. Pergamon. Oxford.

- Lado, R. (1964): *Language Teaching: a Scientific Approach*. New York, McGraw-Hill.
- Leech, G. (1969): *Towards a Semantic Description of English*. Longman.
- Leech, G. – Svartvik, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*. Longman.
- Leontyev, A. N. (1964): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. CUP.
- Lozanov, G. (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach, New York.
- Lyons, J. (1970): *New Horizons in Linguistics*. Penguin.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Longman, London.
- Morrow, K. – Johnson, K. (1981): *Communication in the Classroom*. Longman.
- Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. CUP.
- Ogden, C. K. (1934): *The System of Basic English*. Harcourt, New York.
- Oller, J. W. Jr. (1979): *Language Tests at School*. Longman, London.
- Piaget, J. (1971): *Structuralism*. Routledge and Kegan, London.
- Pimsleur, P. – Quinn, F. (1971): *The Psychology of Second Language Learning*. CUP.
- Rivers, W. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English*. OUP.
- Saussure, F. (1959): *Course in General Linguistics*. Philosophical Library, New York.
- Searle, J. R. (1969): *Speech Acts*. CUP.
- Shannon, C. E. – Weaver, W. (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. , University of Illinois Press, Urbana.
- Stevick, E. W. (1976): *Memory, Meaning and Method*. Newbury House, Rowley, Mass.,
- Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press, Washington, D. C.
- Trim, J. L. M. (1977): *A European Unit/Credit Systems*. Council of Europe, Strasbourg.
- Valette, R. M. (1977): *Modern Language Testing*. Harcourt, New York.
- Van Ek, J. (1975): *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level*. Council of Europe, Strasbourg.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. OUP.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. OUP.
- Wittgenstein, L. (1962): *Logikai-filozófiai értekezés*. A bevezetést írta: Bertrand Russell. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wright, A. (1976): *Visual Materials for the Language Teacher*. Longman, London.

## **A KOMMUNIKATÍV NYELVTANULÁSSAL KAPCSOLATOS GYAKRAN EMLEGETETT ANGOL NYELVKÖNYVEK ÉS TANANYAGOK JEGYZÉKE**

- Abbs – Ayton – Freebairn: *Strategies* (75). Longman.
- Abbs – Freebairn (1977–83, etc.): *Starting/Building/Developing/Studying/Opening Strategies*. Longman.
- Alexander, L. G. (1978): *Mainline Beginners*. Longman.
- Andrews, J. (1975): *Say What You Mean in English*. Nelson,
- Arnold – Harmer (1979): *Advanced Speaking Skills*. Longman.
- Byrne, D. (1978): *Materials for Language Teaching*, 1, 2, 3. (MEP)
- Byrne, D.–Rixon, S. (1974): *Communication Games* (British Council)
- Byrne – Holden (1976): *Insight*. Longman.
- Byrne – Holden (1981): *Going Places*. Longman.
- Byrne – Wright (1975): *What do you think?* Longman.
- Cook, V. J. (1974): *English Topics*. OUP.
- Crystal – Davy (1975): *Advanced Conversational English*. Longman.



- Doff – Jones (1980): *Feelings*. CUP.
- Geddes – Sturtridge (1976): *Listening Links*. Heinemann.
- Johnson, K. (1981): *Communicate in Writing*. Longman.
- Johnson – Morrow (1979): *Approaches*. CUP.
- Jones, L. (1977): *Functions of English*. CUP.
- Jones, L. (1979): *Notions in English*. CUP.
- Jupp – Milne (1968): *Guided Course in English Composition*. Heinemann.
- Jupp – Hodlin (1975): *Industrial English*. Heinemann.
- Kaleidoscope. English for Juniors*. Un. of York, Macmillan.
- Kerr, J. Y. K. (1979): *Picture Cue Cards for Oral Language*. Practice, Evans.
- Maley – Duff (1975): *Sounds Interesting*. CUP.
- Maley – Duff (1978): *Variations on a Theme*. CUP.
- Maley – Duff (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. CUP.
- Maley – Duff (1979): *Sounds Intriguing*. CUP.
- Maley – Moulding (1981): *Learning to Listen*. CUP.
- Menné, S. (1975): *Q-Cards, Tenderden*. Kent, Paul Norbury.
- Morgan – Percil (1977): *Vital English*. Macmillan.
- Morrow – Johnson (1979): *Communicate*. CUP.
- O'Neill – Snow (1977): *Crescent English Course*. OUP.
- O'Neill – Scott (1975): *Viewpoints*. Longman.
- O'Neill (1976): *Interaction*. Longman.
- Viney – Hartley: *Streamline English*. OUP, Departures (78); Connections (79); Destinations (82)
- Wadcyn – Jones, P (1978): *Act English*. Penguin.
- Wadcyn – Jones, P. (1979): *Impact*. Penguin, ; Dialogues (79); Pairwork (81)
- Weller – Meredith (1980): *Getting Through*. Edward Arnold.
- White, R. V. (1979): *Functional English*. Nelson.
- Wright – Betteridge – Buckby (1979): *Games for Language Learning*. CUP..

## NYELVEK ÉS ELVEK

**A**ligha maradhatott észrevétlen a honi tanárság előtt az a szellemi berkekből kiinduló törekvés, amely – anyagi eszközök híján – a tanári tekintély visszaállításának egyik módját a tanári öntudat feltámasztásában látja. Része ennek számos jelentős művelődéstörténeti,<sup>1</sup> iskolatörténeti<sup>2</sup> tanulmány; a szellemi munka fellelőseit megidéző rádió- és tv-sorozatok;<sup>3</sup> nemkülönben a nagyközönségnek szánt irodalmi önismeret<sup>4</sup>. Újabban már szűkebb témánkról, a nyelvtanulásról-nyelvtanításról is jelent meg őszinte aggódást, felelősségérzetet és reményt sugárzó folyóiratcikk.<sup>5</sup>

Különleges élmény ezek tükrében *Fülöp Károly*<sup>6</sup> cikkét olvasni, aki rendkívüli fegyvelmezettséggel, gazdag és megbízható statisztikai háttérrel az utóbbi két-három évtized nem éppen szívdertítő nyelvtanítási lehetőségeinek minden zegzugát bejárja. Helyenként összehasonlító elemzésekkel az alap- és középfokú iskolák nyelvtanításának jelenére összpontosít. Nyugodt határozottsággal – sine ira et studio – kalauzol tények, lehetőségek, igények (és igénytelenségek) áthatolhatatlannak tűnő útvesztőjében.

Aki figyelmesen áttanulmányoz minden adatot, táblázatot, érvelést – megdöbben: ennyire rosszul állunk? Néhány terhelő adat:

- az összes általános iskolai diáknak csak 3%-a tanul második idegen nyelvet;
- az összes általános iskolai diáknak csak 3,3%-a tanul orosz tagozaton;
- az összes középiskolás közül csak minden ötödik tanul nyugati nyelvet;
- az összes középiskolás közül csak minden huszadiknak (!) van esélye, hogy kommunikációképes nyelvtudást alakítson ki;
- a szakmunkásképzőkben (kivéve a kereskedelmi és vendéglátóipari tagozatokat) nincs idegen nyelvi óra (ez az összes magyar középiskolai diákság egyharmada) stb.

A tanulmányból mindent megtudhatunk: óraszámok, osztályok, iskolák, létszámok, tantervi célkitűzések stb. – ez hát a „kert”. Csakhogy a kert olyan, amilyen a kertésze. Márpedig a jelen áldatlan gazdasági helyzetben úgy tűnik, hogy csak „belülről” jöhet a segítség: a tanárságnak magának kell fordítania sorsán. Én tudom, hogy a fenyéren nem tenyésznek különleges ambíciók, pedig igényes tanár s diák nélkül lehetetlen kiemelkedő eredményeket elérni. Törekvő tanár és törekvő gyermek. A tanulmányból az derül ki, hogy a legtöbb helyen a jelző lekopik: a tanár is elég lenne, ha volna.

Minden helyes (és helytelen) eszme, elgondolás személyeken keresztül valósul meg. Megvannak a (tanulmányban is ismertetett) helyes

döntések, de – az eszközellátottság hiányosságai ellenére – szakmai körökben általános az a vélemény, hogy az emberi tényezők gátolják a haladást. Milyen jelenségekről van szó? (1) Igen sok tanár hagyja el a pályát, vagy eleve meg sem próbálja. (2) Kiveszőfélben vannak a tanáregyeniségek, tudós tanárok; hiányukkal a tantestület szétesik mint közösség, s az adott iskola mint folytonos szellemiség megszakad, többé már nem nevel. (3) Az átlagok szeretete és az igénytelenség meghozta gyümölcsét, divatossá vált a valódi vagy tettetett közöny és jelképe: a büszke nyelvtudatlanság.

*Ortutay Gyula* szerint: „Az írásnak néha éppen az az akadály, hogy a főszereplőt nagyon is szeretjük – eleve semmi kedvünk a tárgyilagosságra.”<sup>7</sup> Valahogy így vagyok én a nyelvtanítással, és a cikk eddigi bakugrásai – a kiváltó tanulmányhoz képest föltöbb méltatlanul – egy csöppet sem szenvedélymentesek. Ezért – anélkül, hogy a szenvedély jogáról lemondanék – mondandómat valamivel fegyelmezettebben három anomália köré csoportosítom.

1. Az iskolában tanított nyelvek aránya és a mai magyar társadalomban hasznosítható nyelvek aránya nem azonos. A probléma jobb megértése kedvéért célszerűnek látszik felvázolnunk a nyelvtanításban illetékes intézmények, személyek hierarchiáját.<sup>8</sup> (A felsorolás tehát a beleszólási jog nagysága szerint halad és nem fontossági sorrendben):

<i>Szint</i>	<i>Intézmény</i>	<i>Problémák</i>	<i>Termék</i>
Politikai	Szaktárcák (minisztériumok) (esetleg országos hatáskörű kutatóintézetek)	Melyik nyelvet? Minek? Milyen óraszámban?	Jelentések az oktatás helyzetéről
Nyelvészeti	Kutatóintézetek, ill. magánzók, ált. és alk. nyelvész, szociolingvista	Melyik nyelvészeti modellt? Mit, mennyit? Melyik társ. rétegnek milyen nyelvre van szüksége?	Tudományos és pedagógiai nyelvtanok, tanulmányok
Pszichológiai	Kutatóintézetek, pszichológus, pszicholingvista	Milyen tanulási modellt?	Tanulás-elméletek, tanulmányok stb.
Pedagógiai	„Hivatásos” pedagógusok  Tanár („szürke, mezei”)	Hogyan lehet a fentieket arányba állítani, variálni, kiegyensúlyozni? Hogyan tanítsam meg?	Tanterv, tanmenet, tananyag, tankönyv. Módosítások, saját tananyag

Mindezek alapján igaznak tűnik a mondás: az iskola politikum.<sup>9</sup> Valóban, az orosz nyelv oktatásának kötelezővé tétele az adott időpontban

(1949) aligha tűnik pedagógiai döntésnek, hiszen a pedagógiai kockázatvállalás minden kritériumát kimerítette: nem volt elegendő tananyag, felkészült tanár stb. Az orosz-magyar kultúrkapcsolatok ellenére az orosz nyelv idegen a közel ezer éve latincentrikus, második idegen nyelvként főként németet tanító magyar iskolarendszerben. Hogy a program mégiscsak sikeresen beindult, az nem magyarázható pusztán a háború utáni évek nyitottságával, lelkesültségével, tenni akarásával. Nem kis érdeme van ebben az „átképzett” német, francia vagy éppen görög-latin-szanszkrit szakos tanároknak, akik lehet, hogy nem voltak képzett russzisták, de jó tanárok voltak. Később éppen őket – a muszáj-Herkuleseket – vádolták azzal, hogy a szakmai fejlődés kerékkötőivé váltak. (Manapság sokkal több képzett russzistánk van, viszont kevés jó tanárunk.)

A hatvanas évek derekától sorsunk úgy alakult, hogy külgazdaságunk egyre erőteljesebben fordult a KGST-n kívüli piacok felé. Egybeesik ez a turizmus fellendülésével, az ország nyitottabbá válásával. Megnövekedett az igény a kevésbé tanított nyugati nyelvek iránt. Ezt bizonyítják a különféle felmérések<sup>10</sup> és az Állami Nyelvvizsga arányszámai<sup>11</sup> is:

Nyelv	Alapfok		Középfok		Felsőfok	
	1981	1982	1981	1982	1981	1982
Angol	5,6	8,7	34,6	33,6	14,3	14,0
Német	7,5	9,8	18,0	18,2	12,5	12,0
Orosz	2,7	3,6	10,1	10,7	6,5	4,6
Francia	1,3	0,8	4,0	4,7	3,2	3,2

Ha nem egészen indokolatlan részrehajlással a táblázatból kiragadjuk a számunkra legfontosabb nyelveket: az orosz és az angolt, kiválglik, hogy a jelentkezés aránya megközelítőleg 1:2 vagy 1:3 a különféle szintek szerint, amennyiben az orosz nyelvből jelentkezettek számát egységnyiinek vesszük. Anélkül, hogy az Állami Nyelvvizsga arányszámait abszolutizálnánk (miért éppen azt, vagy éppen csak azt), további bizonyítás nélkül is valószínű, hogy a jelenlegi 3% helyett az összes általános iskola közel 20%-ában kellene második idegen nyelveket tanítanunk (lehetőleg: angol, német, spanyol, francia stb. sorrendben) ahhoz, hogy – a lemorzsolódást és zsákutcát most nem is számítva – az igényekkel összhangba kerüljünk. Félreértés ne essék, ez a fejlesztés nem az orosz nyelv rovására képzelendő el, sőt!

Közismertek az orosz nyelv tanításával kapcsolatos fájdalmaink, főként az alacsony hatásfok.<sup>12</sup> Bár a legtöbb iskolatípusban uralkodó alacsony óraszám miatt ez – a tanulmányi idő növekedése ellenére – nemcsak hogy jósolható, hanem valósággal törvényszerű. Intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám lenne a korszerű. Tovább rontja az orosz nyelv tanításának hatásfokát az alacsony motiváltság. Hovatóvább egy magyar diák gyakrabban jut el egy nyugati országba, mint a Szovjetunióba, sőt ha ki sem mozdul szülőhelyéről, ott is többször fordul elő, hogy németül vagy angolul kell megszólalnia, mintsem oroszul. Márpedig a kellő motívum hiánya vagy megléte determináló jellegű valamennyi tárgyban.<sup>13</sup>

2. A tanárképzés „végterméke” eltér (több is és kevesebb is) a mai iskola igényétől. Egy olyan országban, ahol a nyelvek természetes úton nem sajátíthatók el, csak taníthatók, a nyelvtanítás kulcskérdése a nyelvtanár. Márpedig a friss diplomás – „félkész termék”. Ez egyfelől abból következik, hogy az egyetem (főiskola) az egyetlen olyan hely, amely a nyelvtanulás mindhárom célját, funkcióját egyesíteni képes: a nyelvet nem csak kommunikációra használják, hanem a nyelv az irodalmi művek élvezetének és a tudományos gondolat kifejezésének is eszköze. Ezért is hagyhatják ott olyan sokan a nyelvtanári pályát, mert a nyelvi biztonság birtokában és egy kultúra ismeretével lehetnek külkereskedők vagy rádióriporterek, újságírók vagy – ritkább esetben – irodalomtörténészek és nyelvészek is. Erről az egyetem nem tehet. Arról viszont már igen, hogy miért nem irányul ez a képzés jobban a nyelvtanárság valódi specifikumaira (a tanári színpad: az osztálytermi beszéd művészete; megjelenés és megjelenítés; interakció, kommunikáció az osztályban; kulturáltság és tapintat; technikai felkészültség stb.). A nyelvtanár közvetlenül alkalmazott tudományai közül – helyesen – a pedagógiai pszichológiáról, szakmódszertanról esik legtöbbször szó, de kevés az olyan mű vagy műhely (tisztelet a kivételnek), ahol taníthatóvá-tanulhatóvá tisztult volna (1) a nyelvtanítás két és félezer éves módszertani fegyvertára mint „stílusgyakorlat”, ahogyan a zeneszerzést tanulóknak is ki kell próbálniuk letűnt századok mestereinek stílusát (tömören: a hagyományok ismerete nélkül nincs igazi egyéniség); (2) a modern nyelvtanár szakmai műveltségének tényleges tartalma (amely a rokon és kritikai – feed-back – alkalmazott tudományokkal való lépéstartáson kívül olyan trivialitásokat is megold, mint a szeretve-gyűlölt nyelvtudás – mindennapi szöges ágyunk – ébrentartásának és fejlesztésének technikája hátrányos körülmények között); (3) a gyakorló tanárok továbbképzésének korszerű tematikája (számos olyan kiváló nyelvtanárt ismerek, aki immár évtizedek óta néhány szerencsésnek mondható diák előtt „bizonyítja”, hogy ért ehhez a mesterséghez; ha ugyanezek a tanárok gyakorló kollégáikat tanítanak, felkészült-

ségük az ország nyelvtanítási gyakorlatát emelné tanítványaik sugárzása révén; a jelen helyzet a szellemi energia pazarlása).

Mire megfelelő számú tanárt képzünk a második idegen nyelvek tanítására, generációk futnak át az iskolarendszeren nyelvektől szinte érintetlenül. A legnépesebb nyelvtanári gárdát, az orosz tanárokat<sup>14</sup> kellene rábírni arra, hogy képezzék át magukat egy második idegen nyelv tanítására is (mivel legtöbbszörnek nem egy második idegen nyelv a második szakja). E tekintetben – gondolom – nemcsak az orosz szakos tanárokat, hanem az iskolaigazgatókat is „motiválni” kellene, hogy valóban ez a leghatékonyabb és leggyorsabb segítség.

3. Ha a kívánt és társadalmilag hasznos nyelvtudás az alacsony határfok, a féloldalasság (csak orosz) vagy a zsákutca (szakmunkásképző) miatt az iskolai oktatás egyik szintjén sem érhető el, akkor megszerzése felnőttkori pótcselekvéssé válik, amikor az életkor és az életkörülmények már az eredményesség ellen hatnak. Vállalati oktatási központok tucatjaiban képeznek munkaidőben súlyos ezrekért „kiválasztottakat” nyolc hét alatt „nyelvre”, mert az már biztos, hogy ők utaznak a licencvásárlás ügyében, csak ez az apróság, a nyelv maradt, amit még „el kell intézni”. Ugye milyen gazdagok vagyunk? A túlguló nyelvpiacon a kevés állami hely (amely még „olcsó”) mellett feltűntek a kufárok és a második gazdaság kolompolása közepette – jó vagy csapnivalóan rossz színvonalon egyaránt – megszabadítják a „polgárt” a közoktatás emelésére sajnált anyagi javaktól.

Amennyiben egyértelmű, hogy sem a tanárképzést, sem az iskolai rendszer fejlesztését (pl. csoportbontás stb.) a jelen gazdasági helyzetben jelentős összegekkel radikálisan emelni nem tudjuk, „belterjesen” kell gazdálkodnunk. A nyelvtanulás-nyelvelsajátítás készségtárgy, s bár más ilyen jellegű területeken (pl. sport) a korai képességvizsgálatok és a tehetséggondozás bevett rendszer, a nyelvtanulás terén gyakorlatilag ismeretlen. Pedig nyelvtanulási alkalmassági vizsgálatok alapján tudjuk,<sup>15</sup> hogy a sikeres tanulásra leginkább predesztináló adottságok: a hangutánzás (hallás) fejlettsége és a memória, a nyelvtani szerkezetek iránti érzékenység, valamint a gyors logikai felismerő készség. (Ebből az első kettő nem, a második kettő viszont korrelál az intelligencia-hányadossal. Ezért is lehetséges, hogy néha magas IQ-val rendelkező tudósok gyatrán beszélnek idegen nyelveken és nem túl nagy szellemiségű emberek közel tökéletesen utánoznak.) Párhuzamos osztályok esetén kiválogatással (streaming) kellene a jobbakat egy tanulócsoportba tenni, és attól sem szabad idegenkednünk, hogy a valóban tehetségeseket – megfelelő felvételi vizsgák sikeres letétele után – országos beiskolázású, speciális tagozatú iskolákba küldjük.

Méltatlanul és szándékosan figyelmen kívül hagytam most számos olyan intézményt (vagyis kollégákat), ahol és akik most is korszerűen

és hatékonyan tanítanak nyelveket. Remélem, hogy itt-ott tudatosan szélsőséges és kategorikus mondataimmal sikerül olyan zsilipeket felnyitnom, netán gátakat áttörnöm, amelyekből nem mindent elnyelő ár, hanem a közös akarát turbináit forgató hasznos erő származik.

A reformkorban – és később is – kiváltképp gyakran idézték Besse-  
nyei ama híres gondolatát a „Magyarság”-ból (1778), miszerint: „Min-  
den nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” Besse-  
nyei ezt a következtetést az „anglus” és a „francia” nyelv fejlődésé-  
nek, megerősödésének az elemzéséből vonja le. Ám azóta megint for-  
dult a világ, s inkább azt mondhatjuk, hogy ma már csak kevés nemzet  
engedheti meg magának, hogy csak a maga nyelvén legyen tudós. Ez  
egyébként korántsem csökkenti Bessenyei igazságát, legfeljebb értel-  
mezőinek szűkkeblűségét mutatja: ugyanó ugyanitt, illetve egy  
levelében<sup>16</sup> írta le a következő mondatokat: „Valljuk be, hogy nagyon  
megszűkülünk a magyarságba, melynek ugyan bőségében soha nem  
voltunk.” „A francia, az anglus szóba ezerszer mélyebb bölcsesség  
fekszik már, mint valaha a deák szóba volt.” Mert nem elég „egy hazá-  
nak dolgait csak tudni”, és aki „csak egy nemzetnek dolgait érti, látja,  
talán a nagy mindenre nézve semmit sem tud”. Mert a fő cél: a nagy vi-  
lág egészét áttekinteni, hogy „megláthassuk hazánknak is e nagy tükör-  
ben mind erejét, mind gyengeségét”.<sup>17</sup>

## JEGYZET

- 1 Kosáry Domokos (1976): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 758.
- 2 Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 966–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 671.
- 3 Híres Alma Materek, Híres Könyvtárak stb.
- 4 Nemeskürty István (1983): *Diák, írj magyar éneket*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 5 Sarbu Aladár (1984): *Nyelvgondok*. Valóság, 1. 61–67.
- 6 Fülöp Károly (1984): *Idegen nyelvek a mai iskolában I–II*. Pedagógiai Szemle, 3. 4.
- 7 Ortutay Gyula (1977): *Kis Lajosról*. Tiszatáj, 1977/4. Másodközlés: (1983) *Kis Lajos emlékkönyv*. Hódmezővásárhely, 12.
- 8 Bell, R. T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Batsford, 25.
- 9 Állítólag Mária Terézia mondta. Vö. Kosáry, i. m. 408.
- 10 Barna Géza – Gárdus János (1982): *A gazdasági hatékonyság és az idegen nyelvtudás közötti összefüggések miskolci és Miskolc környéki ipari üzemekben végzett felmérések és vizsgálatok alapján*. Modern Nyelvoktatás XIX. évf. 1–2., TIT, Budapest. És Terestyéni Tamás (1980): *Idegennyelv-tudás a magyar lakosság körében*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, XII. évf. 13.
- 11 A megadott számértékek a legnagyobb gyakoriságú nyelvek arányát fejezik ki az eredeti számok körülbelül százszoros kicsinyítésével. Az összes nyelvből nyelvvizsgára jelentkezettek száma évi 12–13000 fő körül mozog. (Eddig még nem publikált adatok, az ELTE ITK éves statisztikai összesítései.)

- 12 Bálint István (1984): *Reformtankönyv vagy tankönyvreform*. Pedagógiai Szemle, 1. 61.
- 13 Vö. Bálint, i. m. 63.
- 14 Szentkúti Jánosné (1984): *Idegennyelv-oktatásunk – az általános iskolából nézve*. Köznevelés, XL. évf. 5. 8.
- 15 Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York, Harcourt, Brace Jovanovich. Valamint Pimsleur, P. – Quinn, T. (1971): *Psychology of Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- 16 Némedi Lajos (1961): *Bessenyei György levele a budai egyetem tanáraihoz*. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve VII.
- 17 Kosáry Domokos kommentuma. Vö. Kosáry, i. m. 428.



# A KREATÍV TANÁRI SZEMÉLYISÉG

## NÉHÁNY STÁCIÓ A NYELVTANÁRRÁ ÉRÉS FOLYAMATÁBÓL

### GENEZIS

Már az egészen kicsiny gyermekekben él a kíváncsiság, amely a megismerés iránti vágy legköznapibb formája. Édestestvére ez annak a nyitottságnak és érzékenységnek, amellyel az élővilág környezetét elfogadja, sőt befogadja. Több ennél annak a kisdíáknak az esete, aki játékait maga köré gyűjtve, „iskolásdit” játszik velük, s e tevékenység közepette az élmények elvárásának („Mi történik majd az órán?”) és az erre adandó reakcióknak (készenlét) egy olyan intenzív fokát éri el, amelyet már – némi túlzással – beállítódásnak (diszpozíció) nevezhetünk. Ha ehhez a „játékhoz” rendelkezik a megfelelő fiziológiai és pszichikai adottságokkal is, akkor valósággal rátermett erre a pályára. Ám a „hozott anyag” csak feltétele bizonyos képességek kifejlesztésének, amelyhez elsősorban gyakorlásra (tevékenység) van szükség, és ebben a tanulékonyság mellett az állhatatosság, a szívósság, a kitartás a legfőbb erény. Könnyebb dolga van annak, akiben hajlam és adottság (rátermettség) a képességek fejlesztése során olyan eleveenségbe torkollik, amelyet bizvást nevezhetünk tehetségnek. Kifejezetten szerencsés, ha mindezekhez a gondolkodásnak oly könnyedsége, rugalmassága és eredetisége társul, amely alkalomadtán mind eleganciájával, mind tüzetes aprólékosságával, mind az újrafogalmazás bátorságával kitűnik. Élénk pedagógiai interakció (szabad szellemű iskola; széles látókörű, elkötelezett tanári kar stb.), igényes követelményrendszer és ösztönző, pozitív szocializáció esetén jelöltünknek minden esélye megvan arra, hogy kreatív személyiséggé váljék.

### IN VITRO

Hősünk eközben – kifogyván iskoláiból – bevez a bölcsészkarra, és megismerkedik a tudománnyal, minekutána mindent tudni fog: a dolgról. Minden részismeretének még vagy tíz alpontja leend, és a végtelenbe nyúló elemzések lavínáinak lezúdulása után már minden bizonytalan, elemeire hullik szét. Jelöltünk makacsul még mindig nem adta fel azt az elképzelését, hogy kreatív tanáregyenység legyen, sőt úgy érzi, hogy közelebb került hozzá, hiszen már tudja, hogy mi a kreativitás és azt is, hogy mi a személyiség.

1. Értelmi tényezők:
  - a gondolkodás hajlékonysága, mennyisége, eredetisége, kidolgozottsága;
  - problémaérzékenység, több megoldás megadása;
  - az átlagnál valamivel jobb IQ.
2. Motiváció:
  - kíváncsiság, nyitottság;
  - vonzódás a problémákhoz, vállalkozókedv a megoldásukra;
  - a rendcsinálás szeretete stb.
3. Személyiségjegyek:
  - autonóm személyiség, önálló (belső) értékrend;
  - nonkonformizmus;
  - elmélyült (megszállott), önfogadó karakter, hajlam a humorra, játékoságra;
  - ellentétes jellegű tulajdonságok egyensúlyban tartásának képessége: pl. konvergens és divergens gondolkodás; férfi-női tulajdonságok stb.
  - széles körű érdeklődés, jó ízlés, eredetiség.

Megjegyzendő, hogy a személyiség a pszichológia egyik legösszetettebb és eddigelé megfelelően még meg nem határozott fogalma, amelyet többnyire a stabilnak mondható személyiségvonások, tulajdonságok összességéként, illetve – ezek pszichikai jellegének megfelelően – típusokban vagy elméletekben adnak meg. Ettől némileg eltér a személyiség fogása a pedagógiában, ahol hagyományosan annak biológiai (észlelés, emlékezés, figyelem stb. fejlettsége+ösztön, temperamentum, hajlam stb.), illetve társadalmi (irányultság, ismeretek, készségek, jártasságok fejlettsége stb.) összetevőit vizsgálják. A történelmi materializmus a személyiség lényegét a társadalmi viszonyok összességének fogja fel.

- |               |   |
|---------------|---|
| Hippokratész: | szangvinikus, kolerikus, melankolikus, flegmatikus (testnedvek szerint: vér, sárga és fekete epe, nyálka).  |
| Kretschmer:   | aszténias (szkizotim), piknikus (ciklotim), atlétikus (viszkózus) (testalkat és elmebetegségek alapján).  |
| Jung:         | extrovertált, introvertált (libidó irányulása szerint).   |
| Jaensch:      | integrált, dezintegrált (érzékelés, észlelés, emlékezet és gondolkodás együtt, illetve külön működése szerint).   |
| Pavlov:       | művésztipus, tudóstípus (képekben szintetikusán, illetve elvontan analitikusan) + középtípus (szabályos, átlagos). Ingerület és gátlás erőssége, mozgékonyasága és kiegyensúlyozottsága szerint: <ul style="list-style-type: none"> <li>– erős, gyors, kiegyensúlyozott;</li> <li>– erős, gyors, kiegyensúlyozatlan;</li> <li>– gyenge, lassú, kiegyensúlyozatlan;</li> <li>– erős, lassú, kiegyensúlyozott.</li> </ul> |
| Eysenck:      | skála szorongás és hisztéria között az ingerület és gátlás dominanciájától függően.   |
| Sheldon:      | endomorf (piknikus), viscerotóniás, mezomorf (szögletes) szomatotóniás, ektomorf (aszténias) cerebrotóniás.   |
| Binet:        | objektív-szubjektív, realista-álmódzó, racionális-irracionalis.   |
| Allport:      | centrális (kardinális) és másodlagos jegyek.  |
| Cattel:       | forrástulajdonságok (faktoranalízis), erg-metaerg.  |
| Kovaljov:     | érzelmi, intellektuális és akarati tulajdonságok és folyamatok állapotjelzői  |

Ám a kétely csepegtetése már az elmélet szintjén megindul, és világossá válnak a következő összefüggések:

- a konvergens és a divergens gondolkodás az intelligencia bizonyos aspektusai;
- a divergens gondolkodás nem azonos a kreativitással;
- az intelligencia szükséges, de nem elégséges feltétele a kreativitásnak (egy bizonyos IQ szinten felül nincs szignifikáns összefüggés a kreativitással);
- a kreativitásnak nincs összefüggése a személyiség típusokkal.

A legutóbbi állítás némi magyarázatra szorul. Természetesen végeztek olyan méréseket, amelyek a kreatív tanári személyiség tulajdonságait próbálták rögzíteni (Witty, Kratz, Nowogrodzki), mint ahogy többen is megkísérelték azt, hogy tanári személyiség tipológiát állítsanak fel (Adelson, Andersen, Búzás, Faragó, Komoly, Ranschburg). Az úgynevezett kreatív tulajdonságok azonban egyik tanári személyiség típusal sem azonosíthatók. Sőt, a tulajdonságcsoporthoz elemzésénél is legfeljebb kíváncsi, illetve kizáró tulajdonságokról beszélhetünk.

Amennyiben mindez ifjú és tapasztalatlan, ám lelkes kollégák fejében némi zavart okoz, az érthető, hiszen az efféle leíró tudományok (taxonomikus) célmodelleket adnak, leírják, hogy miből kell álljon egy kreatív személyiség (pályaprofil, a tanári modell szerkezete stb.), vagyis csupa olyan dologról szólnak, amelyek a való életben így nem léteznek, csak „in vitro”. A valóságban van egy konkrét diák egy konkrét iskolában egy konkrét pedagógussal s velük e sok tudomány az általános szintjén. A pedagógiai helyzet: a tanár(ok)-diák(ok) interakció mindig a különös szintjén létezik.

Még egy fontos dolog szól amúgy jóra való jelöltünk mellett (aki mindezek ellenére még mindig kreatív tanáregyéniség szeretne lenni). Még nem érkezett el életében a nagy Ő, más szavakkal: az alkalom. Az alkalom akkor érkezik el, amikor jelöltünk, kétségbeesetten egyedül, először lép be egy tanterembe.

## IN VIVO

Ha eddig csak félt, most igazán meg is ijedhet, hiszen tantárgyáról, a nyelvről kiderül, hogy mint más többszörösen véletlenszerű jelrendszerben, itt is a szokás az isten, s ha valami konformista, akkor az egyszerű köznyelv nagyon is az. Ráadásul alapfokon a nyelv még inkább cél, mint eszköz, minek következtében a lehető legkonvergensebb gondolkodást igénylő megnyilatkozásokat kell jutalmaznia: pontosan memorizált sztereotípiákat, a „jó”, sőt minden logikával szemben is „csak az-a-jó” megoldásokat.

Másfelől az egész közoktatási rendszer országos és tanórákig lebontott tanmeneteivel, jogszabályokkal támogatott hierarchiájával látszólag ke-

vés teret hagy az egyéni kezdeményezéseknek. Hosszú esztendőket vehet igénybe, amíg ez a „gúzsba kötve táncolás” emelt fővel vállalt küzdelemmé válik, és egy egészes (csak rá jellemző) tanári viselkedés dramaturgiájának kialakulásával a pedagógiai hatás fő tényezőjévé érik.

Az eddigiekben – bár hevenyészve – a tanári személyiség kialakulását történeti (aszinkron) szempontból kísértük figyelemmel. Kíváncsinos, hogy egy keresztmetszetet is bemutassunk (szinkron). A nyelvóra, a nyelvtanár legjellegzetesebben mindennapi tevékenysége, kiválóan alkalmas arra, hogy benne (és mögötte) a nyelvtanári munka rétegeit feltárjuk, jellegzetességeit bemutassuk.

### **A NYELVÓRA MINT A „JÉGHEGY CSÚCSA”**

Gyakorló kollégáim jól tudják, hogy milyen hihetetlen mennyiségű előkészületet igényel az (ehhez képest) rövid és gyakran teljesen más-ként lezajló interakció, amelyet jobb híján nyelvórának nevezünk. Holott a diákokban – mint ahogy azt különféle vizsgálatokban bizonyították – jó esetben leginkább egy impresszió marad meg, amelyet a tanár viselkedése (mint közvetlen pedagógiai hatóerő: példa) döntően befolyásol. Jobbára a tanár kezdi az interakciót: amint belép az osztályba, láthatatlan csápokkal „szondázza” a koponyákat; ezek azok a pillanatok, amikor még (és persze közben is) módosíthat elképzelésein. Orientáció, tájékozódási reflex ez, amelyben fő adottsága, az empátia segíti: e lélektani lakmuszpapír színeváltozása a jelzés, hogy mit tegyen a következő pillanatban. Ez biztosítja azt a lépéselőnyt, amelyből tőkét kovácsolhat. Nem radarra hasonlít ez az empátia, inkább olyan, mint az éticsiga szarvacská; mindenfelé bekukkant, vizsgálódik, de ha valami durva hatás éri, villámgyorsan visszakozik, s idő telik bele, amint újra elkezd.

A pillanatnyi fizikai állapot, technikai és módszertani felkészültség, összpontosítás azok a tényezők, amelyek az óra végső színezetét (finishing touch) végül is megadják, természetesen együtt azokkal a szakmai állandókkal, amelyeket a szakértelem talpköveinek nevezhetnénk. Nagyjából ettől felfelé helyezkednek el tehát a nyelvtanári munka olyan sajátosságai, amelyek tanulhatók-taníthatók, vagy legalábbis fejleszthetők. Ettől lefelé olyan értékek helyezkednek el, amelyek ugyan a nevelői hatásra egyáltalán képes személyiségnek feltétlenül alkotóelemei, fejleszthetők s taníthatók is, de minőségi változásokról csak legfeljebb tíz-húsz esztendő távlatában beszélhetünk. A fent említetteket kívánja bemutatni az itt következő ábra, amely nem tudományos modell, hanem csak szemléltetés.

A harsányabb címkéknek (sámán, lelkész, gyógyító) az a magyarázata, hogy jobban kiemelik a lényegét. A nyelvtanár gyakran nyelvtudásával és műveltségével „kápráztatja el” hallgatóit, harmóniára való törekvése viszont még a legmegátalkodottabb diákokat is csillapítani képes.

A lelkész itt természetesen nem vallási értelemben szerepel, hanem csak mint a szellemi kert fűvésze, aggódo tekintetű, de gondra bátor kertész, aki nyes, kötöz, tetejez és csonkáz, de ha kell ojt vagy szemez. Ez egy-szersmind utalás arra is, hogy csak az igen szűk látókörű tanári hiszi azt, hogy orosz, angolt vagy kémiát tanít; nemesítő munkájának alapja az ember, egyetlen tényleges értékteremtő funkciója pedig a tudatformálás. A nyelvtanár valójában egy új tudatot formál (sztereo-tudat), amellyel egy adott kultúra túllépésének a lehetőségét biztosítja.

## A (NYELV)TANÁRI KREATIVITÁS FELTÉTELEI

Abszolút értelemben véve, a kreatív tanári személyiség alkotása – történeti szempontból – az emberfők sorában kialakított alkotóképesség, amely a pedagógiai interakció folyamán egy adott nevelési stílus hatására az iskolai szocializációban formálódik.

Felelőtlenség lenne komoly tudományos mérések nélkül még csak kísérletet is tenni arra, hogy a kreatív tanári személyiség összetevőit megadjuk. Viszonylag kockázatmentesen feltárhatók viszont a kreatív tanári személyiség létrejöttének feltételei, ha úgy tetszik, kritériumai, amelyeknél akár csak egyetlen tényező hiánya is megghiúsítja a kreatív személyiség kiteljesedését.

– *Empátia.* A megértés-megérzés kettősségében a másokra figyelés képességét jelenti, egyben a pedagógiai interakció feltétele. Ugyanolyan fontos a tanári munkában, mint az értés a beszédben.

– *Kommunikációképesség.* Nemcsak megérteni kell diákjainkat, hanem meg is kell értetni magunkat. A kapcsolatteremtésben nemcsak a tőlünk közvetlenül függő kommunikatív készségeket jelenti (beszéd, mimika, mozgás stb.), hanem a közvetve ható, de általunk mozgatott tárgyi világot is, így a szemléltetés minden eszközét és a tanítás tárgyi közegét, környezetét.

– *Polifónia.* A tanításban egyszerre több forgatókönyv is pörög: amit elképzeltem az óráról (óravázlat), amilyen az óra valójában, amit én mondok, amit az éppen megszólaló diák mond, amit a többiek gondolnak, tesznek. Ez nem egyszerűen megosztott figyelem, hanem inkább szimultán sakkjátszma vagy méginkább párhuzamosan, több géppel vetített filmszalag, amelynek egyidejű futása biztosítja a tanár számára az áttekintést, az ötletgazdagságot, a gyors változtatás lehetőségét, az improvizációt, az apropókat, és ha valóban elemében van, akkor esetleg az óra eredetiségét is.

– *Mély szakismeret.* Nem egyszerűen a tanárság legközvetlenebbül ható tudományainak megvalósulásáról van szó (pl. szakmódszertan, oktatástechnika vagy nyelvtudás), hanem egy olyan tudásról, amely bármikor, bármilyen szinten, az általános iskolától az Akadémiáig képes újrafogalmazni egy adott tananyag lényegét, de ha szükséges, egy-

egy témáját a legapróbb részletességgel, kidolgozottsággal is képes elemezni. Tömören: az igazi tudás az interakció résztvevőitől, az alkalomtól, annak céljától stb. függően képes fókuszát változtatni.

– *Tűrőképesség.* A fizikai és szellemi állóképesség a napi munka legfontosabb feltétele, de jelentős toleranciát igényel a kritika (sőt önkritika) elviselése, nemkülönben a diákok minőségi koegzisztenciája iránti tapintat (vagyis az a tény, hogy gyakran igen eltérő kvalitású diákokkal van dolgunk egyetlen tanulócsoporthoz). A tűrőképesség egyik fokmérője a megtartás képessége is, hiszen eltanácsolni valakit mindig könnyebb.

– *Fejlődőképesség.* A szakmai és emberi megújulás képessége, amely fennmaradásunkat biztosítja az új és újabb generációk „barbár inváziójában”.

A fenti képességek a tekintély és a tehetség, a nevelési stílus és a tanári személyiség színszűrői szerint módosulhatnak.

## FUROR PEDAGOGICUS

Számos konvergens gondolkodást igénylő területen a gép már gyorsabb és megbízhatóbb, mint az ember, vagyis a magunk teremtette versenyben az emberi lényeg (pl. a kreativitás) elsődlegessége naponta megméretik. Néhány szakértő egyenesen azt állítja, hogy a modern társadalmak fennmaradása attól függ, hogy mennyire képesek és mennyire mernek valóban kreatív kortársaikra támaszkodni. Ezért olyan pedagógiai rendszerekre van szükség, amelyek az emberből legelidegeníthetlenebb sajátját: az alkotóképességet tudják kihozni. Ennek egyik eszköze (közege) a kultúrákat átlépő és erényeiket egyesíteni képes nyelvtudás. A kérdés csupán az, hogy létezik-e nálunk olyan társadalmi elvárás, amely igényli ezt a túllépést, amely nem tekinti e másságot betegségnek, amely igényli és befogadja kompetens és szuggesztív tanárok valóban kreatív „termékeit”. Ez olyan igény, amely a társadalomban is hajlandó éltetőnek felfogni az élővilág természetes sokféleségét.

## IRODALOM

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség kialakulása.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.  
 Bartha Ferenc (1981): *Pszichológiai értelmező szótár.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Copley, A. J. (1983): *Tanítás sablonok nélkül.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
 U. Komoly Judit (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
 Kuzmina, N. V. (1963): *A pedagógiai képességek kialakulása.* Tankönyvkiadó, Budapest.

- Lénárd Ferenc (1981): *Emberismeret a pedagógiai munkában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leontyev, A. N. (1964): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1976, szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Peck, D – Whitlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1975): A szülői magatartás és a nevelői attitűdök hatása a gyermeki viselkedésre. In: *Ifjúság és pszichológia*. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ryans, D. G. (1978): Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata. In: *Neveléslélektan II. Szöveggyűjtemény*. (Egys. jegyzet) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salamon Jenő (1983): *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

# EGYNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG A NYELVVIZSGÁK RENDSZERÉBEN

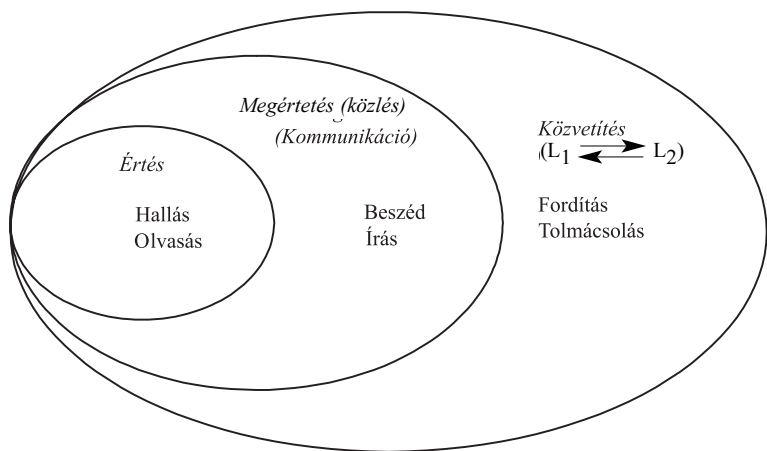
## A NYOLCVANAS ÉVEK

**A** 80-as években több tanulmányban<sup>1</sup> foglalkoztam a nyelvvizsgák összehasonlító elemzésével. Általánosságban elmondható, hogy a külföldi nyelvvizsgák gyakorlatilag még ismeretlenek voltak az országban, csak kevesen tettek le ilyeneket követségeken, és a szakma is jobbra az angliai, mintsem az amerikai vagy ausztrál vizsgákat ismerte. Tekintettel azonban arra, hogy az 1957-ben megindult nyelvvizsgáztatás a 70-es évek végére jól mérő rendszerre terebélyesedett, a nemzetközi összehasonlítás mindenképpen szükségessé vált. Különösen jót tett a nyelvvizsgának az 1979-es reform, amely megszüntette az írásbeli szűrő jellegét és a szóbeli készségek vizsgálatát megfelelő arányokkal preferálta. A szakmai igazsághoz hozzátartozik persze, hogy a tesztelési technikák kronológiájában (ad-hoc tesztelés, docimológiai vagy diszkrét pontos tesztelés, integrált tesztelés)<sup>2</sup> a magyarországi gyakorlat ad-hoc tesztelésnek számít. Jóllehet a tesztek rangos és nagy gyakorlatú tanárok különféle szűrőin estek át, a szó szoros értelmében vett standardizált tesztek sose váltak, és a Rigó utcában kifejlesztett ütembankok is experimentális jellegűek. (Talán éppen ezért jobban megőrizték arculatukat, s nem váltak olyan sápadttá, mint egyes tesztbateriák matematikai statisztikával agyonborotvált teszt-szekvenciái.). Nem kétséges az sem, hogy – hasonlóan kortársaihoz – az akkori feladatrendszerket mai szemmel már kissé egysíkúnak találjuk.

A vizsgált területeket illetően azonban a Magyar Állami Nyelvvizsga – gyakran részletesebben, mint kortársai – értékelő rendszerében elég határozottan ragadta meg azt a kettősséget, finom játékot, amely egy egyénben a nyelvi tartalom közvetítése (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) és a készségek fejlettsége között fennáll. (A hagyományos készségfelosztást: négy alapkészség, már akkor is szívesebben értelmeztem hat integrált készségként, amelyben az értés kategóriájába a hallás és az olvasás; a megértetés (közlés) kategóriájába a beszéd és írás; és a közvetítés kategóriájába a fordítás és tolmácsolás tartozik. Ebben a felosztásban az is világos, hogy értés nélkül nincs megértetés (közlés), és megértetés (közlés) nélkül nincs közvetítés. (1. ábra)

A 80-as évek legismertebb vizsgatípusait, vizsgarendszereit – megfelelő összehasonlításban a Magyar Állami Nyelvvizsgával – a 2. ábra szemlélteti.





1. ábra. Integrált készségzemplélet

[illegible]

2. ábra. A nyolcvanas évek

Az eltelt 10–15 év egyik legfontosabb változása a kínálat növekedése. Ez nemcsak azt jelenti, hogy egyre több, alaposan kidolgozott, nemzetközileg is elismert nyelvvizsga versenyez a piacon, hanem azt is, hogy specifikációit tekintve egyre többféle nyelvvizsga valósul meg (többek között ezért vált szükségessé olyan projektek kidolgozása, amelyek a nyelvvizsgák egybehangolásával foglalkoznak. Közülük a legismertebb az ESU Framework)<sup>3</sup>. Az utóbbi évek jellegzetessége az is, hogy a vizsgák szerkezetében ugrásszerűen megnőtt a szóbeli vizsgák aránya (még olyan „konzervatív” vizsgák, mint a TOEFL is beadták derekukat és már kínálnak szóbeli vizsgát is, jóllehet, csak kiegészítésképpen). Fontos sajátossága az elmúlt éveknek továbbá, hogy jelentősen nőtt a szaknyelvi vizsgák aránya. Mindez persze nem tudta megszüntetni a szaknyelvi vizsgarendszereknek azt a jól ismert dilemmáját, hogy egy széles, tágabb értelemben vett szaknyelvi területet vizsgáljanak (például népszerű tudományos stílus) vagy pedig egy szűk szakma mások számára hozzáférhetetlen „tolvajnyelvét”. Azt sem rejtegethetjük, hogy szakmánk szempontjából lényeges az első nyelvtanári nyelvvizsgák megjelenése, amelyek között jelenleg is a CEELT a legismertebb.

Általános jellemzésként az is elmondható, hogy a világ zsugorodásával, a magyar lehetőségek növekedésével újabb nyelvi éhség szakadt az országra, amelyben egy középfokú nyelvvizsga végcél jellegét az élet mint tollpihét fújta el, hiszen egy ilyen első kapu mögött újabbak tűntek fel, és az idegennyelvi tudás szintjének emelkedése a személyiség minőségi fejlődésének egy-egy grádicsává vált. A fent csak lazán vázolt „mást követel az élet” vonások a tanításban és a vizsgáztatásban is változást követeltek, de a három tényező közötti diszkrepancia továbbra sem szűnt meg. Az ebből fakadó torzszülöttek tárgyalása egy másik dolgozat tárgya lehetne.

Melyek tehát a 90-es években a vizsgarendszerek létének jellegzetes vonásai Magyarországon? Mindenekelőtt beindult a versengés az országba betörő ismert nemzetközi vizsgarendszerek; kevésbé ismert, nem akkreditált nemzetközi vizsgák; a Magyar Állami Nyelvvizsga; és a már régóta hátul kullogó állami iskolarendszereken belül megvalósuló vizsgák között. Vizsgatechnikai szempontból mindenképpen szembevetendő az a sokféle feladat, amelyet az integrált tesztelés hozott létre a vizsgáztatás nemzetközi gyakorlatában. Ezek a vizsgafeladatok a Magyar Állami Nyelvvizsgában is megjelentek, a tanári rutinnak köszönhetően jó szinten, bár – nemzetközi összehasonlításban – még most sem vetjük ezeket alá nemzetközi, úgynevezett „független” (context-free) vizsgálatoknak. A manipulatív, integrált vizsgafeladatok megjelenése, amelyek között szövegkiegészítés, irányított fogalmazás, tömörí-

A vizsgált nyelvi tartalom és készség kategóriái		Vizsgák felsorolása												Cambridge UCLES/RSA					Magyar állami nyelvvizsgák			
		AEB	Arels Oral	City and Guilds	ETS – TOEFL	ELI – UM	ELIDU	Inst. of Linguists	JMB	LCCEB	PITMAN	RSA	Trinity College	PET	FCE	CPE	Translation	CEELT				
kiejtés																						
nyelvtan	X				X	X								X	X	X	X			X	X	X
szókincs						X	X	X	X						X			X			X	X
hallásértés	X	X	X		X	X	X	X	X					X	X	X	X	X			X	X
olvasás	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X
hangos olvasás															X				X			
társalgás			X						X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X
szituációk			X	X					X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X
fogalmazás						X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X
diktálás	X	X							X				X	X	X	X	X	X	X			
tömörítés	X	X		X									X	X				X		X		
fordítás anyanyelvre								X										X	X			
fordítás célnyelvre								X	X								X			X	X	X
tolmácsolás								X														X

3. ábra: A kilencvenes évek

tés (mint írásos feladatok), valamint szituatív szerepmegoldó, képleírás-  
son alapuló szituatív vagy kifejezetten feladatcentrikus vizsgarészek  
(mint szóbeli feladatok) a legjellemzőbbek.

A 90-es évek legismertebb (főként brit) vizsgáit a Magyar Állami  
Nyelvvizsgálóval való egybevetésben a 3. ábra mutatja.

## A KÉTNYELVŰSÉG FORMÁLIS ÉRTELMEZÉSE

Amennyiben a címben szereplő kétnyelvűség formális jelenlétét ku-  
tatjuk a nyelvvizsgákon, megállapíthatjuk, hogy a helyzet e tekintetben  
semmit sem változott, hiszen kizárólag a Cambridge típusú vizsgáknak  
van egy külön ajánlott fordítás része, de az Institute of Linguists fordí-  
tási vizsgáinak szerkezete gyakorlatilag nem változott és a Magyar Ál-  
lami Nyelvvizsga is megtartotta kétnyelvűsége törekvő karakterét.

A British Council megbízásából a közelmúltban a Magyar Állami  
Nyelvvizsgálóról felmérést készítő szerzőpáros<sup>4</sup> egyik lényegi kritikája ép-  
pen az, hogy a fordítás ténye, kimondva vagy bújtatva, a Magyar Állami  
Nyelvvizsgán kényszer és nem pedig külön kérhető valami. A demokráti-  
kusság köntösébe bújtatva ez az érvelés fölöttébb logikus és szimpatikus,  
viszont elfogadása a Magyar Állami Nyelvvizsgának épp azt a megkülön-  
böztető jegyét szüntetné meg, amelytől ez a vizsga Közép-Európa eme or-  
szágában létjogosult (miért is készítené egy anyagi lehetőségeiben egyéb-  
ként is korlátozott magyar agytröszt standard angol nyelvvizsgákat, ha azt  
az angolok (amerikaiak, ausztrálok) sokkal hatékonyabban megcsinál-  
ják?). Az egyenműsítésben persze nem kell feltétlenül a világméretű  
nyelvvizsga-szindikátusok piacéhségét látnunk, elég ha az angolok ismert  
„más nyelv főbiájára” gondolunk vagy arra, hogy világméreteken töme-  
ges kétnyelvű vizsgák kivitelezése megoldhatatlan lenne egy-egy vizsga-  
hálózat számára. Nyilvánvaló, hogy Magyarországon a kétnyelvűségnek  
még mindig fontos oka az, hogy sokan fordítási tevékenységben használ-  
ják a nyelvet (amely kétségtől gyakorlatlaltal elsajátítható, tanult készség  
– jöllehet az írás, olvasás is az). Nem elegendő viszont azt mondani, hogy  
csak azért kérünk fordítást ezen a vizsgán, mert a felhasználó ezt kéri (sze-  
rintem is lehetne ez külön adagolható), de az utóbbi időben az egyre ne-  
hezebben értékelhető integrált teszt típusok megjelenésével (v.ö. kiábrán-  
dolás a szövegkiegészítésből (close procedure) és a diktálásból kiinduló  
fogalmazásból (dictocomp) az is kiderült, hogy a fordítás teszttechnikai  
szempontból nem is mér olyan rosszul. Azt már talán hozzá sem kell ten-  
nem, hogy a fordítások autentikusságának elbírálását viszont csak valódi  
kétnyelvűek oldhatják meg jól (innét a magyarok „csak mi, csak mi” bi-  
zonyossága).

Összességében, ha az eddig felhozott érveket tipológiai szempontból  
vizsgálom (a kétnyelvűség megoldhatatlan a nagy nemzetközi vizsgá-

kon; a magyaroknak nem érdeke a csak angol nyelv (vagy német nyelv stb.) nyelvvizsga, mert azt esetleg az anyanemzet jobban csinálja stb.), arra a következtetésre juthatok, hogy csak bürokráciai csapdákat, érdekeket, a világ újrafelosztását, az aranyborjú körüli táncolást stb. vizsgálhatom. A címben megadott lehetőség: a kétnyelvűség a nyelvvizsgán ilyen értelmezése – és a nyelvvizsgák csak ezt az értelmezést ismerik – tragikusan felszínes, megdöbbentően szakszerűtlen. Milyen is lehetne akkor a kétnyelvűség valódi vizsgálata a nyelvvizsgán?

## **A KÉTNyelVŰSÉG VALÓDI TARTALMA A NYELVVIZSGÁKON**

A kétnyelvűség valódi áttűnéseit a nyelvvizsgán csak a vizsgák menetéről felvett, részletes pszicholingvisztikai térkép tükrözhetné. Különlegesen izgalmas élmény lehetne egy videóra felvett nyelvvizsga reflektív vizsgálata, amelyben az érintett jelölt az erre a célra kitalált feladatok, illetve vizsgálatok megoldásával, elvégzésével felidézne a vizsga történéseinek változékony nyelvállapotait. Ebből azt is kideríthetnénk, hogy van-e olyan, hogy egynyelvű egyáltalán a nyelvvizsgán (akármilyen nyelvvizsgán) vagy inkább a közismert metanyelvi állapot köpönyege fed be mindent (v.ö. interlanguage, approximative system stb.). Hasonlóképpen érdekes lehet annak a vizsgálata is, hogy a vizsgáztató milyen típusú kétnyelvűséget képvisel. Ezeknek a személyeknek az ütköztetése a vizsgaanyaggal (egyes esetekben ütközete a vizsgaanyaggal) igazi vadászmező az alkalmazott nyelvészet kutatóinak.

Közismert dolog például, hogy a Magyar Állami Nyelvvizsgán a helyesen laboratóriumban lefolytatott hallásértési feladat az elég nehéz szöveget kétszer futtatja, a célnyelven megszólaló feladatokhoz viszont magyar kérdéseket mellékel. Ez a feladvány így egészen másfajta kihívást jelent egy szukcesszív kétnyelvűnek, mint egy szimultán, felnőtt, tiszta, rendezett (coordinate) kétnyelvűnek. A kérdés ebben az esetben nem az, hogy most szakszerű vagy nem szakszerű bűjtatott fordítással vizsgálni a hallásértést, hanem egyszerűen csak az, hogy a valódi kétnyelvűek egy jelentős százaléka számára az ilyen feladat egyszerűen igazságtalan. A fordítás egy fontos, de valójában természetellenes, tanulható és gyakorolandó komplex készség, amelyet nálunk főként az utilis esse elve támogat, de ismerjük el, hogy gazdag kommunikációval lehet leélni egy egész emberéletet több nyelven (és elismerten jó nyelvi szinteken) anélkül, hogy fordítani tudna valaki. Válasszunk ki természetesen egy kétnyelvűséggel foglalkozó szakkönyvet és benne a szokásos tipológián túlmenően (rendezett és vegyes (coordinate/compound); korai és késői; szimultán és szukcesszív; balansz és domináns; additív és szubtraktív; két külön memóriatárolás és közös memóriatá-

rolós stb. kétnyelvűség) ott találhatjuk mindazt, amelyeket az agy plasztikussága és dinamikussága a kétnyelvű nyelvvállapothozban produkált korábbi hiteket, elképzeléseket megingatandó. Tévhitnek bizonyult, hogy a bilingvis kevésbé érti a világot, de az is, hogy a bal félteke dominanciája minden nyelvtanulási formánál érvényesül jobbkezesekben. Ma már tudjuk, hogy normális esetben a hároméves vegyes kétnyelvűsége hétéves korra letisztul; tudjuk, hogy a második nyelv tanulásánál – különösen az elején – jobb félteke dominancia, sőt szélsőséges esetekben a tanult nyelv és az agyszerkezeti megoldás között összefüggés mutatható ki. Ma már egyre inkább azt látjuk, hogy az egy nyelvűségnek is lehetnek súlyos korlátai, a kétnyelvűség pedig – különlegesen beépült kapcsoló (code switching) segítségével – inkább másfajta életélményt jelent (v.ö. kétnyelvű szépirodalom vagy *A. Burgess: 'Gépnyarancs'*<sup>5)</sup>). Általánosságban inkább csak azt mondhatjuk el, hogy a kétnyelvűség különféle állapotaira nincsenek tekintettel a nyelvvizsgák és a téma az ezzel foglalkozó kutatóintézetek térképén is fehér folt. Hovatovább már olyan irányzatok is vannak, amelyek a kétnyelvű vizsgát illegálisnak bélyegzik, mivel azok „megkülönböztetőek” bizonyos népcsoportokkal szemben.

Jóllehet ezek a badarságok súlyos politikai tölteteket rejtegetnek, mégiscsak struccpolitika a nagy nyelvvizsgáknak ez az elképzelése (akik az egynyelvű vizsgát egynyelvű folyamatnak tartják), hiszen ténylegesen és a valóságban csak az egynyelvű anyanyelvű számára az: ők viszont ritkábban tesznek nyelvvizsgát a saját anyanyelvükből.

A könnyednek jelzett feladat: a kétnyelvűség tényleges tartalmának kutatása a nyelvvizsga folyamatában irratlan munka, de érdemes beleharapni, hogy lépést tarthassunk azzal a nemzetközi igénnyel, amely egyre korszerűbb és szakszerűbb vizsgafeladatok kifejlesztését szorgalmazza.

## **A NYELVVIZSGÁK FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB IRÁNYAI A KILENCVENES ÉVEKBEN**

Természetes, hogy az eddigi trendek tovább folytatódnak: az idegen nyelvek fontosságának egyfajta közvetett tükröződéseként a nyelvvizsgák abszolút száma tovább nő. Bár a szaknyelvi vizsgák kiválóan őrzik presztízsüket, az is nyilvánvaló, hogy ebben a még „több”-ben az általános nyelvvizsgák száma növekszik gyorsabban. Miután a politikai-gazdasági viszonyok nagyobb mobilitást eredményeznek, magasabb szintű nyelvismeret fiatalabb korban is elérhető. Ennek következtében várható, hogy egyre több ifjúsági nyelvvizsgát fejlesztenek ki és ez majd végre-valahára Magyarországon is megvalósul. A legszerencsésebb természetesen az lenne, ha az iskolarendszerben – egy átfogó és átgondolt

idegennyelv-tanítási politika folyományaként – jól definiált nyelvi szinteket írhatnánk le, és akkor az iskolarendszeren belül kialakulhatna egy nagyon jól mérő értékelő rendszer. Mindenképpen szerencsétlen, ha az iskolák, akár általános, közép- vagy felsőoktatási intézményről lett-légyen szó, egy külső vizsgarendszert választanak munkájuk elbírálására. Egy jólfejlesztett iskolai értékelő rendszer esetén valójában ez válna a szűkebb értelemben vett „államivá”, és a nagytekintélyű kutatóintézet által kifejlesztett, többszörösen kipróbált és hitelesített vizsgahelyeken ajánlott vizsga pedig a társadalmilag elismert külső nyelvvizsgává. Alighanem a nyelvvizsgáztató helyek, nyelvvizsgáztatók és a nyelvvizsga anyagok akkreditációjára is sor kerül majd, ennél csak a Magyar Állami Nyelvvizsga európai rendszerekbe történő beillesztése lehet nagyobb horderejű. Az európai szintű együttműködésnek természetesen megvan a maga csapdája, hiszen a szellemi neokolonializmus kísérteteit bizonyos tanárképzési és Tempus modellek után fölösleges szaporítani. Lényeges szempont Magyarországon az is, hogy az emberek megértsék, hogy a nagy nyelvvizsgák egy központból történő sugárzásának szakmai oka van (például TOEFL: Educational Testing Service, Princeton, N. J. USA). Ezek a vizsgarendszerek nem létezhetnek kutatás és vizsgákat kifejlesztő agytröszt nélkül, és központi menedzselést igényel a vizsgák biztonsága, titkosítása és a tömeges vizsgák szinkronizálása. A magyar közvélemény egy ilyenfajta monopóliumnak csak a politikai felhangjait fogta fel, az értelmét nem. A világbanki projektekben a nyelvvizsgák átalakítására elkülönített összegek kérész életű segélynek bizonyulhatnak abban az esetben, ha nem a tartalmi fejlesztés céljaira fordítatnak, hanem formai változtatásokra. Utóbbi esetben megtörténhet, hogy egy szétveretés után – a segély megszűntével – a megmaradt részek nem lesznek képesek eltartani magukat.

## JEGYZET

- 1 Bárdos, J. (1985): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Requirements, Levels and Methods. In: E. Tettamanti (1985): *Language Teaching in Hungary*. National Institute of Education, Budapest. 50–91.
- 2 Spolsky, B. (1976): Language Testing: Art or Science? 4th International Congress of Applied Linguistics. In: *Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart.
- 3 Davies, S. – West, R. (1989): *The Longman Guide to English Language Examinations*. Longman.
- 4 Crighton, J. – West, R. (1993): *British Council Foreign Language Examinations Consultancy: Hungary*. Report and Recommendations. Manuscript. Budapest.
- 5 Burgess, A. (1962): *A Clockwork Orange*. Heinemann.



# AZ OLVASÁS HATALMA, AVAGY AZ OLVASÁSTANÍTÁSTÓL A SZABADOLVASÁSIG

Az olvasástanítás intervalluma az idegen nyelvek tanításában a jelek felismerésétől az értelmezésen át a folyékony olvasás tudatos fejlesztéséig tart. A beszédértés fejlesztéséhez hasonlóan az olvasási készség megerősítésében is különféle képességekre támaszkodhatunk, mint például az elváráson alapuló kitalálás vagy a rövidtávú memória fejlettsége. Könnyebben olvasnak azok, akik toleránsak az ismeretlen szavak iránt, gyorsan felfogják a nyelvtani jelentéseket, könnyedén megkülönböztetik a lényegi mondanivalót a mellékes részletektől, valamint irányjelzőként képesek használni a diskurzus legfontosabb útjelzőit.

A fenti címet ('Az olvasás hatalma') *Stephen Krashen* azonos című munkájától vettem kölcsön, hiszen vele állok itt most perben (de nem haragban), amikor bizonyítani kívánom, hogy a tudatos olvasástanításnak is van helye a nap alatt. E konferencia résztvevői több előadásban is élvezhették Krashen professzor kemény kutatási eredményekkel alátámasztott és mégis szórakoztató okfejtéseit a második idegen nyelv elsajátításáról és benne az olvasás szerepéről. Szerinte csak az önkéntes, kötetlen olvasásnak (FVR, free voluntary reading) van egyedül értelme, annak is csak akkor, ha az egész egy folyamat (így szerencsésebb, ha magyarul szüntelen önkéntes szabadolvasásnak nevezzük: SZÖSZ). Ismervén Krashen korábbi elméleteit, egyáltalán nem meglepő, hogy az önkéntes, kötetlen olvasásról szóló elméletét szembeállítja a tanítás „kényszerhelyzeteivel”. Jómagam ugyanúgy hiszek az olvasás hatalmában, mint a tanítás erejében, mégis, bizonyos pontokon kénytelen vagyok szembeszállni Krashen professzor javaslataival. Az elkövetkezendőkben először tömören az általa kifejtett legfontosabb gondolatokat foglalom össze.

## KRASHEN OLVASÁSI HIPOTÉZISE

Könyvének első részében (és a konferencián elhangzott előadásában is) Krashen saját kutatásaira és a szakirodalomra támaszkodva tételesen bizonyítja, hogy az önkéntes, kötetlen olvasás következtében jobb lesz

(1) az olvasásértés színvonala; (2) az írás stílusa; (3) a szókincs helyes, célszerű és gazdag felhasználása; (4) a helyesírás pontossága; (5) a nyelvtani korrektség.

Ezekkel a következtetésekkel még könnyű egyetérteni, viszont Krashen ennél jóval tovább megy, azt állítja, hogy az olvasás úgy álta-

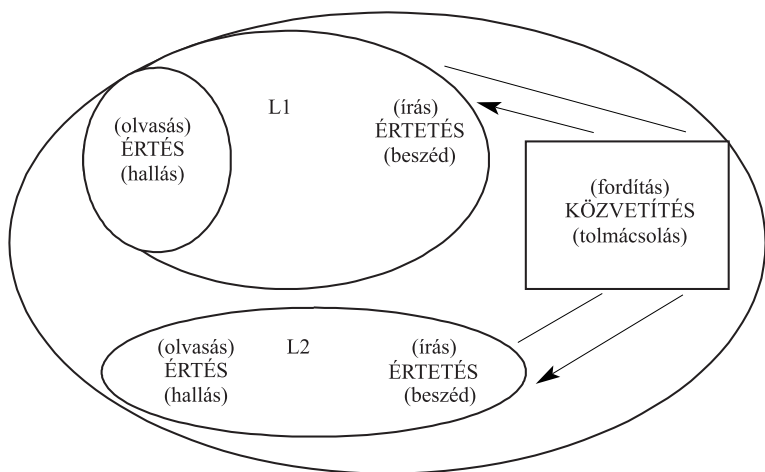
lában hatékonyab, mint a tanítás. Azt fejtegeti, hogy a tanítás azért eredménytelen, mert a készségeket is úgy fejleszti, hogy tudatos szótanulási, helyesírási és más szabályokat állít fel és ezeket kívánja automatizálni. A tanítási gyakorlatok, különféle drillek örökké ezekre a szabályokra utalnak és így valójában csak tesztelnek. Más szóval minden tanítási cselekmény (vö. örökös hibajavítás) erre a tudatos rendszerre emlékeztet. Ez a rendszer pedig, bármilyen jól építjük fel, nem lehet elég komplex a nyelvhez képest. Végül, de nem utolsó sorban, az olvasási kompetencia tanítás nélkül is megszerezhető. (Külön fejezetek szólnak arról, hogy miként jut el a szüntelen, önkéntes szabadolvasás híve a legegyszerűbb nyelvezetű képregényektől a tinédzser regényekig; az igénytelenebb, kisebb szókincsű közhely-irodalomtól a jobb művekig.)

Tekintettel arra, hogy már korábban is elismertem, hogy az olvasásnak feltétlenül híve vagyok (saját nyelvtanulási élményeimben is kulcsszerepet játszott), aligha várható tőlem, hogy olyan evidenciákat cáfoljak, hogy a fejlett olvasási készség a többi nyelvi készséget is javítja vagy akár azt aényt, hogy egyes gyermekek az iskolába kerülés előtt már elsajátítják az olvasás elemi szintjeit. Számomra inkább a tanítás eredménytelenségére vagy szükségtelenségére vonatkozó következtetések számítnak provokatívnak, azért abban a hitben, hogy az olvasáson kívül a tanításnak is van ereje és hogy az egyes készségekben (mint például az olvasás) a tudatosításnak is van szerepe, azt kívánom bebizonyítani, hogy Krashen elképzelése a szabadolvasásról (1) nem új; (2) egyfajta tanulótípusnak kedvez, tehát elitista; (3) nincs ellentmondásban mindazzal, amit manapság a tanárképzésben az olvasási készség fejlesztéséről tanítunk; (4) nem elegendő, szükség van a tanítás által elért tudatosság ikerképzetére, valahogy úgy, ahogy sok tehetséges jobbféltekés nyelvi egészlegességet a bal félteke foglal rendszerbe.

A bizonyítás során arra is mód nyílik, hogy az olvasási készség tanításának néhány aspektusát újból értelmezzük.

## ALAPFOGALMAK AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG KÖRÜL

Valamikor az olvasást passzív, vizuális készségként tartották számon, mint a négy alapkészség egyikét, amely tanult és nem elsajátított készség, csakúgy mint az írás. A négy alapkészségnek ezeket az alapvető különbségeit először *Marcel* (1853, 1869) dolgozta ki. Manapság már gyakrabban beszélünk szimplex és komplex készségekről, amelyeket az értés, értetés és közvetítés kategóriáiba sorolunk (*lásd 1. ábra*). Ebből az ábrából az is kiderül, hogy nincs kommunikáció (vagyis értés és értetés) a kettő összhangja nélkül, míg a két nyelv közötti közvetítéshez mindkét nyelv alapkészségeire szükség van.



1. ábra. A nyelvi készségek rendszere

Az olvasás tehát egy olyan nyelvi készség, amelyben egy írott szöveg értelméhez a következő mozzanatokon át jutunk el:

- (1) azonosítás (ez valójában a betűk felismerését jelenti);
- (2) dekódolás (ez a betűfelismerésen túl sorrendiségük érzékelése is);
- (3) megértés (amely a szó, illetve a kifejezések szótári jelentésének felfogása).

Mire egy idegen nyelv tanulására sor kerül, általában mind a néma, mind a hangosolvasás technológiája már kialakult az anyanyelvben (vagyis azonos írásrendszerekben az olvasási készség elemeinek túlnyomó többsége transzferálabilis). Manapság igen sok kutatás vizsgálja az olvasás fiziológiáját és a gyorsolvasás problémakörét, hiszen az olvasási sebesség, mint az egyénre jellemző fejleszthető készség, nem függ az olyan állandóktól, mint az adott nyelv átlagos szóhossza (annál inkább a fixációk számától, regressziótól, rövidtávú memóriától stb.).

Az olvasás tanításának a következő fontosabb technikáit ismerjük:

- (1) betűző olvasás (ez a betűk nevük szerinti hangoztatását jelenti, illetve időnként egymással is összekapcsolt hangokat);
- (2) szótagoló olvasás (a már felismert és összekapcsolt betűformák szótagok szerinti hangoztatása);
- (3) szóképes olvasás (vagy egész-szavas olvasás, amely főként az angolszász területekről, illetve a kiejtéstől nagyon eltérő írásképeket használó nyelvekből került át Magyarországra).

A fenti három célképzetből az elsőt már nem alkalmazzuk; a második, amely kiváló a magyar mint idegen nyelv tanításában, alkalmatlan az angol mint idegen nyelv tanítására. Az viszont természetes, hogy mindhárom a technikai fogások óriási fegyvertárát fejlesztette ki, amely nem tárgya ennek a dolgozatnak.

Fontos még az alapfogalmak között megemlíteni az olvasás legismertebb típusait:

- (1) egy speciális információ lokalizálása (scanning);
- (2) a lényeg kiszűrése, vagyis a legfőbb pontok tisztázása (skimming);
- (3) intenzív olvasás (amelyet analitikus olvasásnak is nevezhetünk: a szöveg minden részletére kiterjedő elemző olvasás);
- (4) extenzív olvasás (avagy szintetikus olvasás, a szöveg viszonylag gyors tempójú, általános megértésre törekvő olvasása, mint például a szépirodalom olvasása).

## **AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG HELYE A NYELVTANÍTÁS TÖRTÉNETÉBEN**

Az olvasási készséget jóformán a jelen századig nem tekintették önálló készségnek, egyaránt része volt irodalmi elemzéseknek, biblia-magyarázatnak, különféle fordításoknak stb. A folyamatot magát persze kiválóan ismerték, a jelek értelmezésétől a folyékony olvasásig (vö. az ábécék és szerepük az ősi civilizációkban; beszédértelem-gyakorlat és intenzív olvasás a görögöknél; a fordítás fejlettsége a rómaiaknál stb.). Ebből a komplex folyamatból csak egyetlenegy ragadok ki, amely az évszázadok során kétségkívül valószínűs bálványává fejlesztette az intenzív olvasást, ugyanakkor a tudatos olvasástanítás hatalmas fegyvertárát is kialakította. A részletes irodalmi elemzések fordításokkal is kísért magyarázatai formálták az auctorok olvasásának azt a trendjét, amelyben az olvasatot egy praelectio előzte meg az elkerülhetetlen commentummal és glossával (az előbbi a nyelv grammatikai, helyesírási, döntően korrektségbeli elemeiről adott részleteket, míg a másik, a glossa, a jelentés és stílus, pragmatikával is határos világot vizsgálta). Ezeket követte egy intenzív, értelmező olvasás, ugyanezek a formációk vezettek a magyarázó olvasásokhoz, a szövegmagyarázatoktól hemzsegő irodalmi elemzésekig (lecture expliquée). Ezt a hagyományt terhelte később a legkisebb lehetséges elemig lebontó nyelvtani elemzés, és máris felismerhető a látszólag olvasási célt teljesítő nyelvtanifordító módszer egyik jellegzetes tevékenysége. Igazolható, hogy egyszerűsített olvasókönyveket már a görögök is használtak, de extenzív olvasásról csak jóval a reneszánsz után és a Gutenberg-galaxis megvalósulása óta beszélhetünk.

## AZ OLVASÁSKÖZPONTÚSÁG NEM ÚJ

A kortárs kutatás, de különösen az amerikaiak diszkrét bája, hogy a történetiség aspektusát tökéletesen mellőzni képesek (célbavett szerzőnk is elismerte, hogy félelmetes szakirodalmi tájékozottsága dacára, soha életében nem hallott Claude Marcelról). A nyelvtanítás/nyelvtanulás huszonöt évszázados történelmében sokszor találkozunk olvasáscentrikus módszerekkel. A középkori nyelvtanításnak/nyelvtanulásnak az a bizonyos „kolostori” útja valójában könyvekből, olvasás útján történő tanulást jelent, méghozzá a legnagyobb tudatosság mellett, szemben a piacterek kommunikáción alapuló, helyzetek és érdekek diktálta nyelvelsajátításával. Olvasásközpontúnak tekinthetjük *John Locke* sorok közti fordításait, amelynek későbbi módszerszintű megfogalmazása az ún. *Hamilton*-módszer. Folytathatnánk még a sort, de úgy gondolom elegendő, ha itt most egy híres szerzőt és egy kiemelkedő módszert ismertetek.

### CLAUDE MARCEL

A múlt század egyik legeredetibb nyelvtanári tehetsége, Claude Marcel, nagyjából a krími háború és a kiegyezés között vált ismertté olyan ultramodern elképzeléseivel, amelyben a nyelvet a szellemi kultúra részeként, a nemzetközi kommunikáció eszközeként fogja fel; a nyelvek tanulmányozását pedig az idegen nyelven való gondolkodás művészetének tartja. Meggyőződése, hogy a jó nyelvtanulás alapfeltétele 25–30 könyv elolvasása. Az olvasást az osztálytermi munka középpontjába állította, ugyanakkor az általa először leírt alapkészségek közül az írást hanyagolta. Tanítási technikái közül a legfontosabbak a következők: hallásértés tanári olvasatra; olvasás utánzással; beszélgetés az olvasottak alapján. Elemzéseiben (*lásd irodalom*) olyan gondolatok is feltűnnek (mint például az, hogy bizonyos fókig az olvasó visz jelentést a nyomtatott szövegbe), amelyek az olvasási folyamat mint interpretáció modern felfogásának is eleget tesznek. Lényeges eleme Marcel tanításainak (szemben mindazzal, amit Krashen állít), hogy ő az olvasás tudatos tanítását együtt képzelte el a kedvtelésből folytatott olvasással, vagyis az önkéntes, kötetlen olvasással (*free voluntary reading*).

### AZ OLVASATÓ MÓDSZER

Ígéretemhez híven egy módszert is bemutatok: a húszas évek olvasatós módszerét, amely egy válsághelyzet következményeként jött létre. Arról van szó ugyanis, hogy a nyelvtani-fordító módszer válságát, valamint a direkt módszer szélsőségeit érzékelvén egyes országok (Kanada és az Egyesült Államok) felméréseket készítettek a korabeli nyelv-

tanítás helyzetéről, amelyben nemcsak az akkori módszereket vették számba, hanem a diákok véleményét, valamint a tanári felkészültséget is (Tizenkettek jelentése (1900), Coleman-jelentés (1924–29), a Bengáli-projekt (1920–26) stb.). A jelentések egyáltalán nem meglepő módon kaotikus állapotokat regisztráltak. Igen bölcsen már akkor arra figyelmeztették a tanárokat, hogy ne váljanak nyelvtanítási szélsőségek rabjaivá és végső konklúzióként arra jutottak, hogy a rendelkezésre álló idő nem teszi lehetővé a nyelv összes készségének egyforma fejlesztését. (Nyilvánvalóan megsejtettek abból valamit, hogy a nyelv túl komplex, ha nem is így fogalmazták meg és ösztönösen az olvasási készségre szavaztak, anélkül, hogy bizonyítottan vehették volna az összes többi készségre gyakorolt áldásos hatását.) Sok ember megtanult az olvasató módszerrel is idegen nyelveket, annak ellenére, hogy az olvasás/olvasatás ebben az értelmezésben nem önkéntes, kötetlen szabadolvasás. Nagyon is tudatos, átgondolt rendszerben működött e módszer. Tisztában voltak például azzal, hogy kezdő tanulóknak nem adhatnak eredeti szövegeket, ezért az irodalmi művek olvasásakor, de egyéb tananyagok készítésekor is, a szövegeket szándékosan és rendszeresen „gyengítették”. Az egyszerűsített szövegek gyakorlata tért itt vissza az ókorból, kifejezetten a nyelvtanulás igényeihez idomítva, miszerint egyszerűsíteni lehet az információ mennyiségét (szereplők ritkítása, történetek kurtítása), a nyelvtant (bár, hogy melyik a nehéz szerkezet és melyik kevésbé, azt nem könnyű eldönteni), valamint a szókinccset. Az olvasató módszer megoldotta a szógyakoriság és elosztás problematikáját egyszerűsített olvasókönyveiben, mert a szavak kiválogatását tudományos módszerekkel kutatott szógyakoriság-listák alapján végezte (West, Thorndike stb.). Ugyanakkor tekintettel voltak arra is, hogy egy-egy nehezebb szó megfelelő eloszlásban (vagyis ritkán) kerüljön az olvasó szeme elé, és így eleget tettek a lexikai szelekció és disztribúció alapelveinek. Különösen *Michael West* vált híressé 1926-tól megjelent könyveivel (*New Method Readers*), amelyek, mint később megannyi más kiadó a modern korokban is (Oxford University Press, Macmillan, Collins, Heinemann, Longman stb.) három-ötszáz szavas grádicsokban követték egymást a szógyakoriság-listáknak megfelelően. Úgy tűnik, hogy mind Claude Marcel, mind az olvasató módszer, az olvasási készség helyes arányait az ösztönös és tudatos oldal harmonizálásában lelta meg.

## AZ ÖNKÉNTES, KÖTETLEN OLVASÁS ELITIZMUSA

Krashen példákkal bizonyította, hogy a szüntelen önkéntes szabadolvasás, hagyományosan és bizonyíthatóan a gazdagabb társadalmi osztályok gyermekeinek sajátja. Általa elismerten ehhez elsősorban

könyvek kellenek, valamint szabadidő és háborítatlan nyugalom, amelyben az olvasás fokozatosan szenvedéllyé válik. A háromforintos Olcsó Könyvtár, a négyforintos Diákkönyvtár és az ötvenforintos hanglemezek után a szociológusok is igazolhatják, hogy a jelenlegi könyv és CD-árak mellett Magyarország már kevésbé lehet a tömegek kultúrájának nagyhatalma.

Az önkéntes, kötetlen olvasás akkor működik igazán, ha az iskolai könyvtárban vagy más könyvtárban van nyugodt sarok, ha a családi otthonban is van könyvtár és főként nyugalom, ha az egyénben van hajlam az elmélyülésre stb. és most kezdődhetne csak igazán vagy még ötven, támadott szerzőnk által is elismert kritérium felsorolása. A biológiai alkalmazkodásnak idős generációk számára már alig érthető szakaszában (mindig így volt e világi élet...) talán nem is a televízió jelenti a legnagyobb veszélyt az olvasási kultúrára, hanem a személyi számítógép. A televízió ugyanis még többnyire egész mondatokban beszél, de a számítógép valójában már nem nyelvi kultúra. Nemcsak a szegénységből, hanem egész más jelenségek köréből kellene – sejtállapottól függetlenül – az embereket kiszakítani, hanem egy életstílusból is, amelyben az elvonulás egy könyvvel a kerti padra, avagy a patakpart-ra legfeljebb egy évben egyszer teljesülő ritka idill.

Nem nyilváníthatom persze az önkéntes, kötetlen olvasás minden *Krashen*-i kritériumát elitistának, hiszen mindössze annyit szeretnék bizonyítani, hogy tudatos olvasástanításra is szükség van. Márpedig a tudatos olvasástanításhoz is könyvek kellenek.

## **A TUDATOS OLVASÁSTANÍTÁS NEM HIÚSÍJTJA MEG AZ ÖNKÉNTES SZABADOLVASÁS MEGVALÓSULÁSÁT**

Az olvasástanítás jelenlegi gyakorlata is hangsúlyozza az extenzív olvasás primátusát – ugyanakkor teljesen tudatosan bánik azzal a jelenséggel, amelyet Krashen az önkéntes szabadolvasás természetes folyamataként érzékelt (a képregénytől a „jó” regényig) – vagyis a fokozatosság általános didaktikai követelményét. A tudatos olvasástanításban alapfokon a jelek azonosítása szócentrikus olvasással ismert anyagon történik; középfokon mondatcentrikusan az ismerttől már valamelyest eltérő átalakított példákon keresztül. Középfokon egyszersmind ismeretlen szavakat is tartalmazó, legalább bekezdés szintű szövegek olvasása folyik, míg haladó szinten természetes, hogy nem korlátozott nehézségű szöveget olvasnak. Ezek a jelenségek aligha gátolhatják az olvasási készség természetes fejlődését, azt viszont el kell ismerni, hogy egyes speciális olvasási készséget fejlesztő technikák tönkre tudják tenni az olvasási élményt vizsgáljellegükkel (például a szöveg-ki-egészítés: cloze procedure). Mindebből nyilvánvaló, hogy olyan taná-

rok számára, akik képesek az olvasási élményt – mint a kultúrákba való átlépés bensőséges folyamatát – különféle technológiák kedvéért megzavarni, kiváltképp ajánlott olvasmány Krashen munkája.

## MEGVÁLASZOLATLAN KÉRDÉSEK

Az előzőekben, ha röviden is, remélhetőleg sikerült Krashen téziseit és a saját antitéziseimet megvilágítanom, maradt viszont néhány olyan kérdés, amellyel vagy a szerző maradt adós, vagy a kutatások nem voltak elég körültekintőek.

A szerzőnek indokolnia kellene, hogy miért nem tesz különbséget (1) az angol anyanyelvű olvasás, (2) az angol mint második nyelv angol nyelvű országban élő, de nem angol anyanyelvű egyed számára, (3) az angol nyelvű olvasás nem angol nyelvű országban élő külföldi számára nagyon eltérő helyzetei között. Egyszerűbben szólva, szabad-e egy egész könyvön át ennyire elhanyagolni a közeg fontosságát?

Elképzeltető, hogy egy ösztönös, angol célnyelvű olvasó, egy nem angolajkú országban, korábbi latin és német tanulmányok alapján, egész kiválóan előrehalad angolajkú szabadolvasásban: csak meg ne szólaljon. Úgyis kérdezhetnénk, miként valósul meg az önkéntes, kötetlen olvasás olyan egyedek esetében, akik fonetikailag képzetlenek és még a szótárból sem tudnak utánanézni az adott szavak kiejtésének. Még egyszerűbben: hogyan lehet kiküszöbölni ezt a problémát tudatos olvasástanítás nélkül?

A szüntelen önkéntes szabadolvasás jelenségének feltárásakor feltétlenül kezelni kellett volna a nyelvérzék (számomra nem egyenlő a LAD Chomsky-féle fogalmával) lehetséges megnyilvánulásait. Ugyanis vannak olyanok, akik az utánzás rendkívül fejlett képességeivel, briliáns memóriával és más összetevőkkel élőnyelvi kommunikációban képesek szivacsként felszívni a célnyelv nedűit. Meggyőződésem, hogy a csak olvasással nyelvet elsajátító személy ugyanígy különleges képességekkel rendelkezik, amelyet szintén érdemes lenne feltérképezni. Ez utóbbiból az is következne, hogy nem mindenkinek ugyanott van a kapu, amelyen át a célnyelvi kultúra teljességébe beléphet. Alighanem olyan személyek vannak előnyben az olvasás útján történő nyelv-elsajátításban, akik már széleskörű ismeretekkel rendelkeznek a világról, egy kontextusban könnyen szelektálnak a fontos és nem fontos elemek között, igen fejlett mind a rövidtávú, mint a hosszútávú memóriájuk, hiszen a kettő együtt segíti a predikciót, hogy tudniillik mi várható a szövegben. Nem elég, ha rendelkeznek az ismeretlen szavak iránti kellő toleranciával, ha nincs különleges nyelvtani érzékenységük a mondaton belüli kapcsolatok felismeréséhez, a nyelvtani jelenségek megértéséhez stb.



A fenti három kérdés megválaszolásával, a kutatások továbbfolytatásával még inkább élethű portrét rajzolhatunk arról az ideálról, aki a szüntelen önkéntes szabadolvasás segítségével sajátít el nyelveket.

## IRODALOM

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Krashen, S. D. (1993): *The Power of Reading*. Englewood, Colorado, Libraries Unlimited, Inc.
- Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. London, Chapman and Hall.
- Marcel, C. (1869): *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language*. New York, D. A. Appleton.
- Thorndike, E. L. (1904): *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. New York, Teachers College.
- Thorndike, E. L. (1921): *The Teacher's Word Book*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1926): *The Measurement of Intelligence*. New York.
- West, M. P. (1926): *Learning to Read a Foreign Language: An Experimental Study*. New York, etc.: Longmans, Green and Co.
- West, M. P. (1927): *New Method Readers*. Calcutta, Longmans, Green 1927-től folyamatosan.
- West, M. P. (1953): *A General Service List of English Words*. London, Longman.
- West, M. P. (1960): *Teaching English in Difficult Circumstances*. London.

# A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA

## A NYELVTANÍTÁS A KILENCVENES ÉVEKBEN

**B**ár a tudomány a kilencvenes években jelentős erőfeszítéseket tett a homály felszámolására, mégis úgy tűnik, hogy a nyelvtanulás valóban lényegi, minőségi mozzanatai továbbra is spekuláció és belátás, ösztön és józan ész között oszcillálva jelennek meg a mindennapi tanári munkában. Egyszerűbben szólva, hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuíció között. (Ezzel persze a kortárs nyelvtanítás minden olyan kreatív osztálytermi újítását, amely direkt módon a kutatási eredményekkel vagy elméleti megfontolásokkal nem magyarázható, egyöntetűen az intuíció körébe soroljuk.) A tanári intuíció szó, mint gyűjtőfogalom, azokat a sejtéseket vagy éppen művészi megfontoláson alapuló megoldásokat jelenti, amelyeket ez az erősen pragmatikus és performatív jellegű szakma sugall. Ezek a megsejtések távolról sem lekezelendők, elég, ha felidézzük *Prendergast* módszerét, amelyben mondatgenerálással tanít nyelveket a múlt század második felében. (Megsejtésében Chomsky transzformatív-generatív nyelvtana rejlik, de a tudományos leírásra még közel száz évet kellett várni.) Hasonlónak tekinthetjük Gouin cselekvéssorait, amelyek nemcsak a cselekvésben való tanulás, hanem a memória fejlesztésének és a fizikai mozgásnak látványos egybekapcsolásai. (A tudományos magyarázat megint később jelentkezett és közel száz év múlva vált népszerűvé egy hasonló elvű módszer: *Asher* cselekedtető módszere, a Total Physical Response.)

A szűkebb szakma számára az elmúlt két évtized első számú meglepetése kétségtől az volt, hogy a kommunikatív elvű módszerek ilyen jól tartják magukat (bár a jelenlegi eklektikában a hetvenes évek végének ortodox kommunikatív nyelvtanítása már csak alapelveiben ismerhető fel). Öröndetes ez a tartósság, hiszen korábban éppen a túl sűrű paradigmaváltások, a politikára vagy divatra emlékeztető csapongások voltak azok, amelyek rombolták a nyelvtanítás, mint szakma tekintélyét: nemegyszer a folyamatban résztvevők türelmetlensége, a kitartás és állhatatosság hiánya váltotta ki őket. (Ugyanis a nyelvtanítás történetének közel 40 címkézhető módszere közül legalább 10–15 olyan akad, amelynek segítségével – a módszer nyilvánvaló „hibái” ellenére – számos embernek sikerült nyelveket megtanulnia.) Tekintettel arra, hogy az utóbbi húsz évszázad ismert nyelvtanítási gyakorlata egyben a szakma bölcsességének is hordozója, nagyon nehéz olyan új módszert kitalálni, amelyről ki nem derül, hogy az valójában régi szokások ele-

gye egy kis friss körítéssel. Lehet persze az inga lendülésének gazdasági vagy politikai oka is (vö. Magyarország 1949–1989: az orosz mint idegen nyelv primátusa az iskolában), de a szakember számára a legizgalmasabb mégiscsak az a csata, amelyet a nyelvészek, a pszichológusok és a nyelvpedagógusok vívnak egy még egyszerűbb és logikusabb nyelvtanítási elmélet kedvéért. Az idegen nyelvek tanításának többévszázados mindennapi gyakorlata mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelynek absztrakciójaként a nyelvpedagógia mint alkalmazott interdiszciplináris tudományág létrejött. A jelen dolgozat célja éppen az, hogy bemutassa a nyelvpedagógiai gondolkodás tudatosulását és strukturálódását anélkül, hogy távol kerülne ettől a mindennapi gyakorlattól.

Minden tudomány vagy tudományág, amely megfelelően körülírható szakterülettel rendelkezik és kellőképpen strukturált ahhoz, hogy kidolgozza saját eljárásait az ismeretek megszerzésére, valamint technikáit az ismeretek átadására és alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet „belső szervülésnek” nevezhetünk. Ennek a folyamatnak az eleje többnyire kevésbé érzékelhető a kívüllálók számára. Szintén bizonyos, hogy minden viszonylag új tudományág kialakulásakor szakadék tátong a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között, ezért az adott tudományág művelőinek kötelessége, hogy az új terület önállóságát, tartalomszerkezetét, tudományosságát stb. bizonyítsák. A nyelvpedagógia is alkalmazott tudomány, amely még távolról sem fejezte be a túlzott elméletieskedés vagy a szűk prakticismus szélsőségeinek nyesegetését, jóllehet a megfelelő arányok biztosítása nélkül a fejlődés elképzelhetetlen.

## A NYELVPEDAGÓGIA KIALAKULÁSA

### A BELSŐ FEJLŐDÉS NÉHÁNY ÁLLOMÁSA

*Roger Bacon* görög nyelvtana (1272), vagy *Erasmus*: „Colloquiorum libere”-e (1524), szakmai súlyuk ellenére, csak kettő abból a többszáz, majd később több ezer könyvből, amelynek egyetlen feladata az volt, hogy segítse a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát. Hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok (grammatika, retorika) a nyelvtanulás szolgálóányaivá váltak. Szerzőiket nem aggasztotta az a gond, hogy megfelelnek-e valamely szaktudomány szigorúsági követelményeinek, minthogy ilyenek még nem léteztek. Így munkáikat a tárgy iránti vonzódás, az elmeél, ismereteik részletessége és – az előbb említetteket is áthatóan – a hasznosság, az „utilis esse” filozófiája mozgatta. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe egészen a 19. század végéig fennmaradt, amikor a korábbi századok gazdag

gyakorlata ellenére, jelentős beszűküléssel kialakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtani-fordító módszer prototípusa. Naivitás lenne azt gondolnunk, hogy egy ilyen gazdag gyakorlat során maradt olyan területe a szűkebb értelemben vett metodikának, amely ne körvonalazódott volna (legfeljebb tételesen nem jelentkezett). Külön könyvekben, de integráltan is tárgyalták a nyelvi tartalom közvetítésének főbb területeit: kiejtés, nyelvtan, szókincs; sőt pragmatikai megjegyzések is felbukkantak (vö. praelectio: commentum és glossa). Embrionális formában a készségek fejlesztésének igénye is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak (amennyiben eltekintünk a monologikus beszédől, mint a retorikai vizsgálódások legfőbb tárgyától). Annak ellenére, hogy Marcel már leírta az alapkészségeket, Prendergast megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, Gouin felfedezte az ige és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek a jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen.

## **A NYELVTANULÁS FOLYAMATÁNAK TUDATOSULÁSA AZ ÚJ TUDOMÁNYOK: A NYELVÉSZET ÉS A PSZICHOLÓGIA TÜKRÉBEN**

A modern nyelvek nemzeti nyelvekké válása, majd a nyelvrokonság felfedezése alaposan átformálta a hagyományos filológia világát. Megannyi spekulatív és univerzális nyelvtan után valóban üdítően hatott a fonetika rendszeres tanulmányozása, amely mint ilyen, nemcsak egyszerűen a modern nyelvészet szálláscsinálója, hanem a nyelvtanulás/nyelvtanítás tudatosságát jelentősen fokozó friss tudomány. Éppen Henry Sweet volt az, aki a múlt század utolsó évében megírta a nyelvpedagógia alapművét a nyelvek gyakorlati tanulmányozásáról ('The Practical Study of Languages', 1899). *Paul Passy* és társai, de maga Henry Sweet is szinte hittérítő fanatizmussal vitték be az új tudomány, a nyelvészet legmarkánsabb ágazatát: a fonetikát a nyelvtanulásba. Először jelent meg az az igény is, hogy a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglaltassék. Így bukkannak fel Henry Sweetnél a nyelvészet és a pszichológia (főként a fonetika és asszociatív pszichológia), mint a nyelvtanításról szóló gyakorlati és elméleti ismeretek támogatói, rokon és egyben kritikai tudományok. Az 1. ábra azt mutatja be, hogy miként határozták meg a kor kiemelkedő teoretikusai a nyelvtanítás elméletéről szóló korai műveikben a nyelvpedagógia interdiszciplinaritását meghatározó legfontosabb tudományterületeket.

<i>Adott mű:</i>	<i>Tudományok:</i>
H. Sweet The Practical Study of Languages (1899)	Nyelvészet + pszichológia
O. Jespersen How to Teach a Foreign Language (1904)	Nyelvészet + pszichológia + idegen nyelvek tanításának gyakorlata
H. Palmer The Scientific Study and Teaching of Languages (1917)	Nyelvészet + pszichológia + neveléstudomány

*1. ábra. A nyelvpedagógia rokon- és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint*

## **A HUSZADIK SZÁZADI MÓDSZEREK ÁTVÁLTOZÁSAI: MÓDSZEREKBŐL ELMÉLETEK**

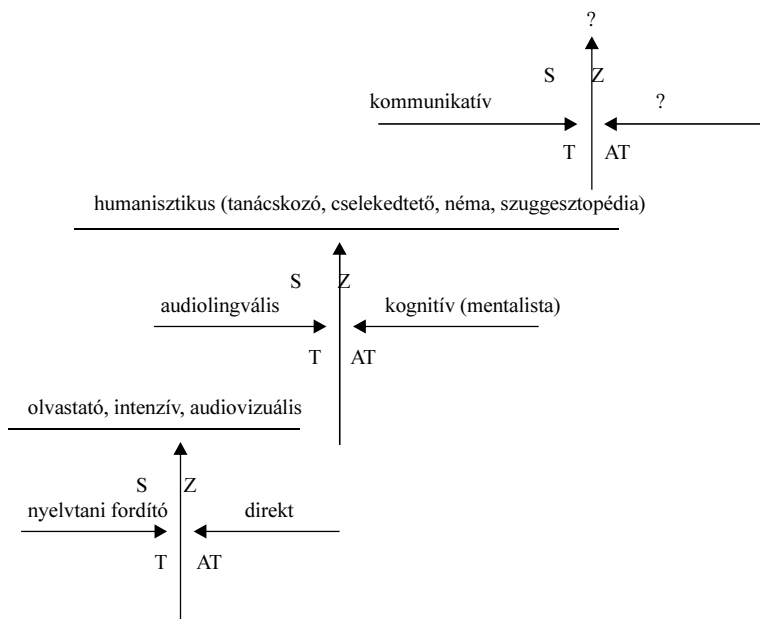
A huszadik században a nyelvtanítási szakma gyakorlata (amelyet itt most praktikus megfontolásokból összességében azonosnak tekintek az erre vonatkozó bölcselettel, vagyis az addigi nyelvpedagógiával) olyan mennyiségi és minőségi változásokon esett át, amelyek divatszerű hullámzásokat okoztak a nyelvtanítás technológiáiban. Az előző fejezetben leírtak alapján a század első évtizedeitől fogva már igen nehéz bármilyen nyelvtanulási/nyelvtanítási elképzeléssel előállni úgy, hogy értelmüket, alapelveiket ne kellene kifejteni a rokon tudományok tükrében, azoknak megfelelő értelmezésben.

Ez az a pont, amikor a módszerfogalom hierarchiájában különválaszthatjuk az egyszerű módszereket és az ún. nyelvtanítási elméleteket. Az utóbbi annyival több a módszernél, hogy az adott nyelvtanítási stratégiát magyarázó, értelmező és támogató tudományok elméletei sajátos kongruenciába kerülnek, amely lehetővé teszi, hogy a módszer hatékonyságát tudományos alapon magyarázzuk. (Olyan összefüggést viszont nem sikerült bizonyítani, hogy a tudományosan leginkább magyarázható módszer feltétlenül a leghatékonyabb is.) A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a rokon és kritikai tudományok miképpen kapcsolódnak egybe a felsorolt nyelvtanítási elméletekben.

<i>nyelvészet</i>	<i>pszichológia</i>	<i>pedagógia (didaktika- szakmetodika)</i>
fonetika	+ asszociatív pszichológia	= direkt módszer
strukturizmus	+ behaviorizmus	= audiolingvális módszer
transzformatív / generatív nyelvelmélet	+ kognitív pszichológia	= mentalista módszer
makro-lingvisztika	+ szociálpszichológia	= kommunikatív stratégiák

*2. ábra. Néhány módszer mint nyelvtanítási elmélet*

A nyelvtanítási módszerek 20. századi tökéletesedését némi távlatból könnyen magyarázhatjuk a hegeli tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel. Eszerint a nyelvtani-fordító módszernek tökéletes ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja majd fel számos kiegyensúlyozottnak tűnő módszer, közöttük talán leginkább az audiovizuális. Egy újabb tézis-antitézis ellentétben csap össze a behaviorista és a kognitív tanuláselmélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichologizáló módszerek oldanak fel, bár szelídségük látszólagos, hiszen a tananyagcentrikusság és a zárt iskola ellen lázadnak. A fejlődés logikája azt sugallja, hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsőprő tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő.



3. ábra. A módszerek 20. századi fejlődése

## AZ ELNEVEZÉSEKRŐL

Közismert, hogy a 20. században a már exponált rokon és kritikai tudományok jelentős fejlődésnek indultak, megteremtették a saját szaknyelvüket, amelyet a nyelvpedagógia igyekezett átvenni. Így kevésbé alakult ki saját terminológiája: főként az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a didaktika szókincsét használja. Kettős fejlődés tanúi vagyunk, hiszen a nyelvtanulásról/nyelvtanításról szóló elméle-

tek egyre strukturáltabbak és a szakmai gyakorlat is egyre tudományosabbnak akar látszani, viszont a nyelvpedagógia maga, a kritikai tudományok szókinszének használata ellenére, jórészt mégis megmaradt az empiria szorításában. A helyzetet bonyolítja az a tény, hogy a legélesebb csaták éppen akkor lángoltak fel a nyelvtanítási elképzelések körül, amikor a nyelvpedagógiai szakma túlzottan direkt és leegyszerűsített módon fogadta el a nyelvészet és a pszichológia együttes tanácsait (lásd audiolingvális kontra kognitív módszer). Ugyanakkor bizonyítható, hogy a nyelvpedagógia már elérte a strukturáltságnak és a szakterületek pontos kijelölésének azt a fokát, hogy nagyjából a hatvanas évek vége, a hetvenes évek eleje óta egy kialakult tudományágról beszélhetünk. Az elnevezések mindeközben természetesen a legszélesebb skálán mozogtak az egészen szűk szakdidaktikától kezdve a pedagógiai nyelvészetig (Educational Linguistics).

(Az elnevezések sokféleségén persze nem kell meglepődnünk, hiszen például *Kant* a pedagógiát alkalmazott etikának tekintette és a herbarti rendszerben is a filozófiából kifejlett tudományok, nevezetesen a logika, a metafizika és esztétika kategóriájában a legutolsó oszlik művészetekre, illetve etikára. Ennek az etikának az állam szintjén a politika, az egyén szintjén a pedagógia a megvalósítója. Az elnevezések és értelmezések hasonlóan különbözőek az erős herbarti hatás alatt álló magyar klasszikusoknál (*Kármán, Fináczy, Weszely, Kornis* stb.), *Kármán Józsefnél* például a pedagógia a kultúra tudománya, *Weszelynél* a pedagógia a nevelés és a művelődés egymásra vonatkoztatott elmélete stb. Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a tudományokban szinte mindig lehetséges empirizmus és racionalizmus kettőssége még tovább árnyalja a lehetőségeket, akkor nem meglepő, hogy a didaktikának is megannyi értelmezése ismert, *Fináczy Ernőtől Nagy Sándoron át Báthory Zoltánig*.)

A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy a hagyományos idegennyelvi tantárgypedagógia döntően módszerközpontú alkalmazott didaktika, míg a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát az eddigieknél sokkal jobban figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia didaktikával is érintkező határterületeit ötvözi. A továbbiakban azt kívánom megvizsgálni, hogy mi is a nyelvpedagógia tényleges tartalma, tartalomszerkezete, legfőbb kutatási és alkalmazási területei.

## A NYELVPEDAGÓGIA TARTALOMSZERKEZETE

### INDUKTÍV MODELLEK

Vizsgálódásainkat az egyszerűség kedvéért az induktív-empirikus modellekkel kezdjük. A 4. ábra azt szemlélteti, hogy a Magyarországon használt leggyakoribb nyolc angolszász nyelvpedagógiai kézikönyv mely tématerületekkel foglalkozik leginkább.

Fontosabb témák	Ismert teljeskörű metodikák							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Inyt. elméletek						X		
Módszerek(történeti és új)		X	X					X
Tantervi témák		X						X
Iny. elsajátítás és kétnyelvűség		X				X		
Készségek	X	X	X		X	X	X	X
Dialógusszöveg	X				X	X	X	
Nyelvtan	X	X	X			X	X	X
Szókincs		X	X		X	X	X	X
Kiejtés	X			X		X		X
Diák és tanár		X	X				X	X
Tesztelés		X						
Oszt. munka szervezés				X	X	X	X	X
Audiovizuális eszközök				X	X			
Hibajavítás	X			X			X	
Gyakorlás				X		X		

4. ábra. Ismert angolszász metodikák tématerképe (1 – Rivers–Temperley; 2 – Long–Richards; 3 – Celce–Murcia–McIntosh; 4 – Hubbard–Jones; 5 – Willis; 6 – Harmer; 7 – Lewis–Hill; 8 – Nunan)

Mint várható volt, a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése viszi el a pálmát, ezeken kívül kiemeltnek tekinthetjük még az osztálytermi történésekkel kapcsolatos vizsgálódásokat. A tanár- és diákszerep, a módszerek összehasonlítása vagy a hibajavítás témái második helyre szorultak. Hasonló arányokat mutat az Egyesült Államokban készült 1991-es felmérés, kivéve azt a tényt, hogy a kurzusok ott erősen módszerközpontúak (lásd: 5. ábra). (Ez egyben azt is mutatja, hogy néhány év alatt is jelentősen elmozdultunk a hagyományos, szűkebb értelemben vett idegennyelvi szakmetodika irányából a tágabb értelmű, a pedagógiai tartalomra és folyamatra jobban koncentráló nyelvpedagógia irányába.)

A szakszerűség fokozásának érdekében már most is érzékelhető, hogy jelentős változások következtek be a tanári szerepek megítélésében. A döntéshozó, problémamegoldó szerepeken túlmenően előtérbe került a preventív tanítás, amely megelőz, előre lát, feltár, megold bizo-



nyos problémákat. Ez a szemlélet a tudatosságnak egy sokkal magasabb szintjét tételezi fel, a tanítási folyamatban pedig külön-külön és együtt is érzékelő reflektív tanári személyiségeket teremt.

A kommunikatív nyelvtanítási irányok eklektikája sem képes elfedni azt a tényt, hogy súlyos hiányosságok érzékelhetőek a kultúra közvetítésének professzionalizmusában. Mint tudjuk, a nyelv kultúrába ágyazott és a közvetítők iránti magas műveltségi igényt a nyelvi reprodukció egy viszonylag magas szintjén többnyire adotttnak vesszük. Márpedig az idegenajkú műveltség időnként oly távol áll az idegen nyelvek tanáraitól, mint a strukturalizmustól a jelentések világa és a műveltségnek e foghíjasságból eredő beszédhibái az anyanyelvű tanárokat legalább annyira sújtják. Meggyőződésem, hogy a nyelvmesterek kora lejárt, a nyelvvidomárok helye a nyelvtanítási piac különféle cirkuszi sátraiban van. A kultúrából kultúrákba való átlépés élménye személyfüggő ajándék mind a tanár, mind a diák részéről.

<i>Téma</i>	<i>Intézetek száma</i>	<i>Hetek száma</i>
Hagyományos és új módszerek	34	89
Nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasáskészség	30	32
Beszéd és kiejtés	29	29
Nyelvtan	25	20
Tesztelés	24	19
Hallás utáni megértés	23	19
Tantervkészítés	19	16
Szókincs	19	13
A módszerek általában	19	20
Óravezetés	16	18
Országismeret	13	10
Kommunikatív nyelvtanítás	12	21
Tananyag-értékelés	11	9
Nyelv és tartalom	11	10
Hibaelemzés	10	9
Technológiai újítások	8	8
Szaknyelvoktatás	6	6
4 készség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

*5. ábra. Metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban: a résztvevő intézetek száma és az egyes témákra szánt idő (Christine Uber Grosse)*

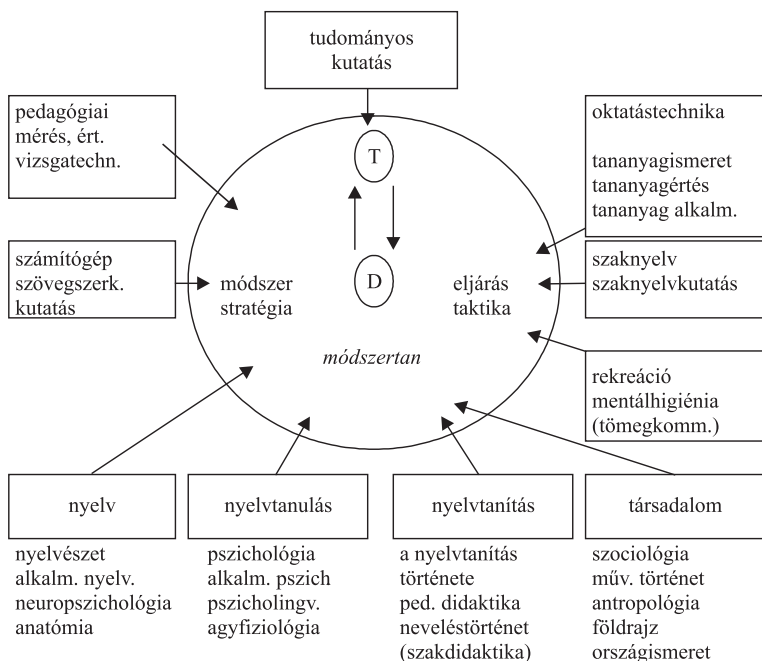
## **SPEKULATÍV MODELLEK**

Aki felüt néhány régi metodikát, azt tapasztalja, hogy a szerző(k) a folyamat legfontosabb összefüggéseit kiragadva teremti(k) meg a leírás arányait. Ezt az elmélkedést a legegyszerűbb formájában a 6. ábra mutatja.

1. KI: a tanár személyisége és a tanári színpad (a beszéd művészete; megjelenés és megjelenítés, kommunikatív készségek).
2. KINEK: a diák személyisége, motiváció, életkor, attitűd, tanulási készségek, utánzási készség, nyelvtani érzékenység, a memória fejlettsége stb.
3. MIT: pedagógiai nyelvtan, a kultúrába kötött szókincs statikussága és dinamikus változásai, beszédfunkciók és a társalgás forgatókönyvei, a készségek automatizáltsága stb.
4. HOGYAN: a metodika célrendszere; tantervek, tanmenetek; módszerek, lépések és folyamatok, nyelvtanítási elméletek; értékelés és visszacsatolás stb.
5. MINEK A SEGÍTSÉGÉVEL: az audiovizuális háttér, tárgyak, képek, hang- és videószalagok, integrált nyelvi laborok, számítógépes nyelvtanítás stb.

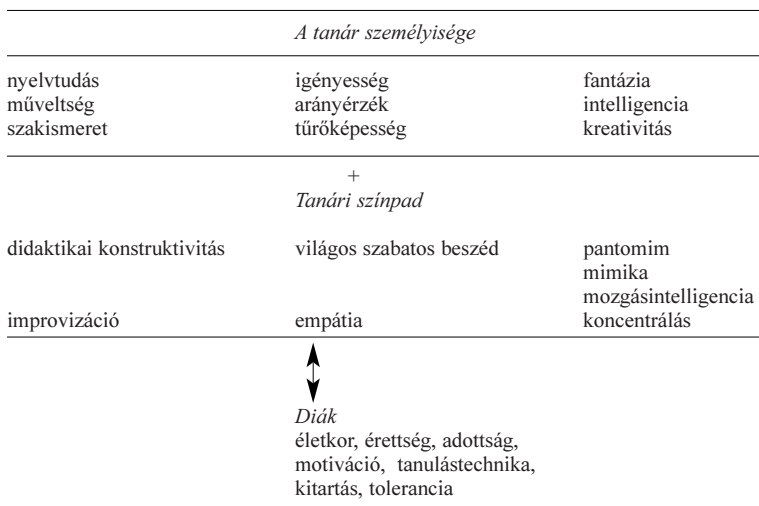
6. ábra. Az idegen nyelvek tanárainak „közvetlen tudományai”

Hasonló modellt az általam 1986-ban leírt, a tanár-diák interakciót középpontba állító, de mégis módszertan-centrikus modellt, amelynek erénye az, hogy bemutatja azokat a területeket, amelyekkel a nyelvpedagógia távolról rokonítható és feltüntet olyan új szakterületeket is, amelyek mindenképpen csatlakoznak az idegen nyelvek tanulásának és tanításának pedagógiájához. Ezt a modellt mutatja be a 7. ábra.



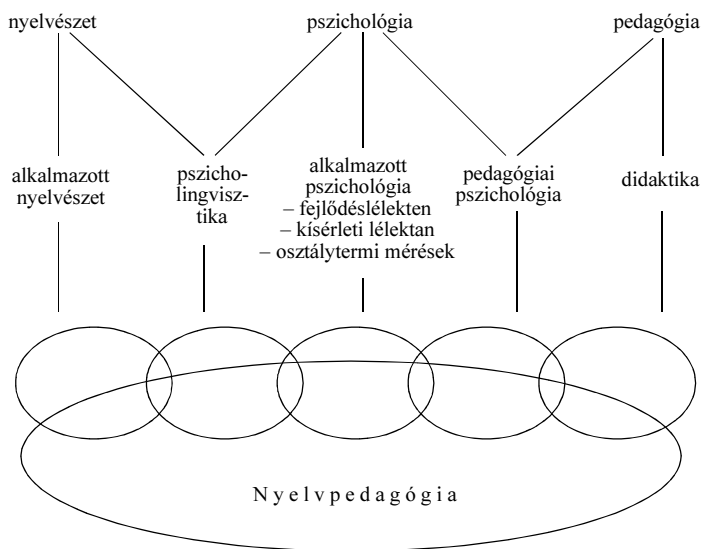
7. ábra. A deduktív-rationális-funkcionális modell

Ebben a leírásban a tanár-diák (T-D) kapcsolat áll a középpontban az osztályterem színpadán. Ennek a kapcsolatnak a legfontosabb jellegzetességeit, legfontosabb tényezőit a 8. ábra szemlélteti.



8. ábra. A tanár-diák kapcsolat

A fenti induktív, empirikus és spekulatív modellekből kiderül, hogy a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen pedagógiai jellegzetességekkel, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat pszichológiai tényezőivel is: a személyiség fejlődésével ebben a folyamatban, a különféle tevékenységi formákkal, szocializációval és individualizációval mind az osztálytermi munka, mind a módszerek szempontjából. Továbbá nem nélkülözi az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat sem: a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás, egy- és kétnyelvűség nyelvészeti elméleteit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának különféle kritériumait, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszicholingvisztikáját stb. Eszerint a nyelvpedagógiának egyaránt tárgya az idegennyelvi nevelési helyzet minden neveléslélektani sajátossága, nemkülönben az egész pedagógiai folyamat pszicholingvisztikai törvényszerűségeinek tanulmányozása. A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanulás/nyelvelsajátítás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tanulmányozása, vagyis a nyelvpedagógia, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszichológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a pedagógia hámjába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 9. ábra, amely azt mutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan határtudomány, amely az eredeti rokon- és kritikai tudományoktól viszonylag távoleső alkalmazott tudományokat egyesít.



9. ábra. A nyelvpedagógia és a rokon tudományok

## A NYELVPEDAGÓGIA SZINTJEI

A nyelvpedagógia héjszerkezetében a legbelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és félezredes bölcsellete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmetodikai szintek, amelyekben a nyelvi tartalom megragadása és közvetítése, valamint a készségek fejlesztése játszanak döntő szerepet. A következő szinten a tananyagok tervezése, megalkotása, értékelése szerepel a technológiai megoldásokkal, vagyis az oktatástechnikai háttérrel együtt. A következő héj a mérés-értékelés és visszacsatolás, a vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. Minél távolabbra kerülünk az empirikus-pragmatikus magtól (a nyelvtanítás történeti bölcselététől), annál közelebb kerülünk egyes alkalmazott vagy határtudományok mezsgyéihez. Így a nyelvelsajátítás és tanulás az anyanyelvben és a célnyelvben, a kétnyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfejlődésben még az adott nyelvtől valamelyest függő alkalmazott nyelvészeti problémákat jelentenek, ezért a nyelvpedagógia szerves részeként kezelendők.

	1	2	3	4	5	6	7
Történeti mag							
A nyelvi tartalom közvetítése							
A nyelvi készségek fejlesztése							
Tananyagok tervezése és értékelése							
Tananyagok ismerete, használata, av technika és call							
Idegen nyelvi tudásszintmérés és értékelés, vizsgatechnika							
Nyelvelsajátítás és tanulás L1; L2... Ln; kétnyelvűség, életkor							



(Alkalmazott nyelvészet és pedagógiai pszichológia felé)

10. ábra. A nyelvpedagógia héjszerkezete

## A NYELVPEDAGÓGIA FOGALMA

A nyelvpedagógia bizonyos értelemben nem határ, hanem „határon túli” tudomány, amely a nyelvészettől és a pedagógiától viszonylag távol, de hatásuk alól nem kikerülve értelmezi a nyelvelsajátítás és tanulás (L1; L2; ... Ln) elméletét és gyakorlatát.

Így szakterületéhez tartozik az idegen nyelvek tanításának több mint két évezredes ismert bölcsellete; a nyelvi tartalom megragadásának és közvetítésének tudománya, a készségek fejlesztése, a hibajavítás és teljes visszacsatolás: nyelvi tesztelés és vizsgatechnika. A tananyagtervezés és értékelés a kiszemelés és fokozatos elrendezés didaktikai funkcióit érvényesíti; a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchiájában pedig a módszeres eljárás jelentkezik. Az AV technikákban a szakma technológiája teljesül.

Mivel a történeti elem műveltséganyaga viszonylag zárt, az érkező épülő tantárgypedagógia/szakmetodika szintje is jól strukturált. A tudományos előrehaladás tágíthatja a nyelvpedagógia látókörét mind az alkalmazott nyelvészet (főként szocio- és pszicholingvisztika), mind az alkalmazott pszichológia, mind a pedagógia irányában. A pedagógia primátusát a nyelvpedagógiában a szakma művelői még nem érzik, nem értik. A nyelvpedagógia mind a didaktikával, mind a neveléssel a különös és az általános viszonyát testesíti meg. A célnyelvi kultúrába kötött nevelési hatás – mint magyarországi jellemző – még szintén felértékeletlen.

A nyelvpedagógia kutatási módszerei közt megtalálhatjuk a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit, a tudásszint-mérő teszteket, a feltáró és feldolgozó (értékelő) módszerek pszichológiából, szociológiából és pedagógiából ismert változatait, amelyek az utóbbi időben különösen felélénkült osztálytermi kutatásokban realizálódnak. A '90-es években igen népszerűek a kommunikatív kompetenciára, a multikulturális nyelvtanulásra, az egyéni nyelvtanulási stratégiákra, a motiváció-kutatásra, a tantervfejlesztésre és általában a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó kutatások.

A nyelvpedagógia honi elismertsége tudományos fokozatokban – annak ellenére, hogy több évtizede tantárgy az egyetemeken – elég gyér (8–10). Kíváncsok, hogy a tudományág amúgy nagyszámú művelői számára az ország egy-két létező műhelye Ph.D-programot indítson e nagy múltú diszciplína tudományos színvonalának emelése érdekében.

## IRODALOM

- Asher, J. (1982): *Learning another language through activities*. Sky Oaks Productions.
- Bacon, R. (1902): *Greek Grammar* (1272) ed. E. Nolan 1902, Cambridge.
- Bárdos J. (1993): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetem.
- Celce-Murcia, M. – McIntosh, L. (1989): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- Erasmus (1960): *Opera omnia*. 10. vols. Leyden, (Gregg Reprint, London).
- Gouin, F. (1892): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as *The Art of Teaching and Studying Languages*. London, George Philip.
- Harmer, J. (1991): *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hubbard – Jones – Thornton – Wheeler (1983): *A training course for TOEFL*. OUP.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London, Allen and Unwin.
- Translated from the Danish original Sprogundervisning by S. Yhlen-Olsen Bertelsen.
- Lewis, M. – Hill, J. (1985): *Practical Techniques for Language Teaching*. Language Teaching Publications. Hove, England.
- Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. London (Chapman and Hall).
- Medgyes, P. (1995): *Non-native Speakers as Teachers and Learners in FLE*. Budapest, (Akadémiai doktori értekezés), MTA.
- Nunan, P. (1991): *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall, N.Y.
- Palmer, H.E. (1968): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London, Harrap. (Reissued in a new edition by Harper.) OUP.
- Passy, P.: *De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes*. Bourglareine: IPA Paris, Colin.
- Prendergast, T.: *The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically*. London, R.Bentley (Mastery Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1871; Latin, 1872).
- Rivers, W. – Temperley, M. (1978): *A practical guide to the teaching of English*. OUP.
- Sweet, H. (1964): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and*

*Learners*. London, Dent. (Also published in the Series Language and Language Learning. Edited by R. Mackin. London: Oxford University Press)

Uber Grosse, Ch. (1991): *The TESOL Methods Course*. *Tesol Quarterly* Vol. 25, No. 1. . 29-49.

Willis, J. (1981): *Teaching English through English*. Longman.

## AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE MINT ALAPOZÓ TÁRGY A TANÁRKÉPZÉSBN

Néhány évvel ezelőtt egy azóta már nemzetközi hírű, nyelvtanárokat nevelő, angolajkú, angol nyelvpedagógus kollégám megállított egy konferencián és hangjában őszinte kétkedéssel megkérdezte, hogy ugyan miért tanítunk mi nyelvtanítástörténetet a Veszprémi Egyetemen, mi szükség van arra. Akkori válaszomat jobban kibontva, nagyobb rálátással tartalmazza ez a dolgozat. Mielőtt azonban komor elemzésekbe keverednénk, a tisztánlátás – valamint az olvasó felvidítása – kedvéért átnéztem az egyik legnépszerűbb angol módszertani folyóirat legfrissebb számát (*English Teaching Professional*, July 1999), hogy tartalmaz-e olyan fogalmakat, neveket, történeti tényeket, amelyek esetleg szerepelnek a veszprémi ötéves és hároméves idegennyelvi tanárképzés inszinuált alapozó tárgyának tematikájában. Íme: a direkt módszer, a behaviorizmus és a drillezés kapcsolata (3. oldal); Krashen hipotézisei (4. oldal); Steiner és a Waldorf iskolák (11. oldal); a Cuisenaire-rudak Gattegno néma módszeréből (12. oldal); a Chomsky-féle nyelvészet hatása (16. oldal); John Locke (17. oldal); Skinner és Daniel Jones (18. oldal); Nicholas Clennard és Henry Sweet (19. oldal); Az IPhA mint szervezet, most kivételesen Paul Passy és a nyelvtanulásra vonatkozó cikkelyek nélkül (33. oldal) és így tovább. Kell-e ennél fényesebb bizonyíték a tantárgy jogosultságáról, mint akár ezek a cikkek itt, amelyekben vezető angol nyelvpedagógusok nem műveltségüket fitogtatják, hanem nyelvtanítástörténeti tényekre hivatkoznak újítások élharcosaiként. (Más kérdés, hogy a nyelvtanítástörténet a filológiai hűséggel kezdődik és végződik. Így például Roger Hunt (19. oldal) nyelvtanítási hőseinek egyike, Clennard nevét soha sem írták két n-nel (v.ö. Howatt, 1984 és Caravolas, 1994), hanem csak egy-egy. A flamand nyelvész és nyelvtanár, minthogy főként latinul írt, a Nicolaus Clennardus néven túlmenően Cleynaertsként, vagy még inkább Nicolas Clénardként volt ismert. Az már csak sajnálatos, de bölcsészeknél újabban gyakran előforduló figyelmetlenség, hogy Roger Hunt kedvence, saját előadásában, már háromszáz éve halott. Nem igényelt volna különösebben nagy utánajárást, hogy felfedezze, hogy az a bizonyos háromszáz már több mint négyszázötven.) Kíváncsi vagyok, hogy mennyit fog fel a nyelvtanítástörténeti műveltséggel fel nem vett, szíves olvasó ebből a folyóiratból, amely hangsúlyozottan nem szűkebb értelemben vett szakmai folyóirat, hanem az angol nyelvtanárok tömegeinek szánt nyelvtanítás-metodikai magazin.



## A NYELVTANÍTÁSTÖRTÉNET MINT TANTÁRGY

### SZUBJEKTÍV ELŐZMÉNYEK

Nem szokás, talán nem is illik egyéni indítékokkal előhozakodni egy tantárgy jogosultságáról szóló tudományos cikkben, de a történeti hűség megkívánja, hogy szemléletesen bemutassam a magam útját a történelmi szemlélet fontosságának felismeréséig: ebből is világos lesz majd, hogy a tantárgy veszprémi bevezetésével éveket szerettünk volna megtakarítani az arra érdemes hallgatónak. Olyan középiskola nevelt (Bethlen Gábor Gimnázium, Hódmezővásárhely), amely a műveltségbe kötött történetiséget a politikai rendszerektől függetlenül nemcsak értelmünk, hanem érzelmeink részévé volt képes emelni. Az már csak egyéni szerencse, hogy a szegedi egyetemen ez a hagyományok ismeretét igénylő történetiség enciklopédikus ismeretekké szélesedhetett olyan tanárok kezén, mint *Csetri Lajos*, *Szauder József*, *Keserű Bálint*, *Szőke György* és főként *Hankiss Elemér*. *Sipka Sándor* és felesége (egykori latin- és orosz tanárain) még hallgatókoromban adták kezembe a korszak egyik legkiválóbb nyelvpedagógiai munkáját (*Mackey*, 1965), amely nemcsak az első idegenajkú metodika volt, amelyet egészében megemésztettem, hanem ma is egyike a legjobboknak (leszámitva persze a felszínnek a víz mélyét elhomályosító fodrozódását, amelyet a változékony világ és az idő múlása majd minden mű textúrájában hátrahagy). Évek teltek el szorgos tanításban középiskolákban majd az egyetemen is, amíg a divatos módszerek burkában (audiovizuális, audiolingvális, szituatív és kognitív) csak cseppenként és kivételesen jutott el hozzám más módszerek értékvilága, főként fellelt tananyagaik jóvoltából. Nyelvkönyvírások és szakmethodikai cikkek révén jutottam el néhány magyarajkú történeti munkához (*Lux*, 1925; *Balassa*, 1930; *Petrich*, 1937) és rájöttem, hogy átfogó jelleggel a nyelvtanítás történetével utánuk nem is nagyon foglalkozott senki. Nagyjából a hetvenes évek derekán alakult ki bennem ez az érdeklődés, amely kutatás-sá bővült, különösen az 1979–80-as esztendőben, amikor a Kenti Egyetemen módomban állt olyan elsődleges forrásokat is tanulmányozni, amelyek Magyarországon hozzáférhetetlenek. Döntő fordulatot jelentett az is, hogy csak ott, Canterbury-ben olvastam *Louis Kelly* (*Kelly*, 1969) nagyszabású művét, amely több mint négyszáz oldalon, mintegy ezer elsődleges forrásra támaszkodva, ismerteti közel huszonöt évszázad nyelvtanításának történetét. Akkor rokonszenvesnek találtam azt a vonását is, hogy leírásában *Mackey* módszerelemző rendszerét követi, amely külön tárgyalja a nyelvtanítás egyes területeit, például tananyag-elrendezés, készségek tanítása, taneszközök fejlődése stb. Ma már ez a feldolgozás inkább hátránynak tűnik, mert kizárja annak lehetőségét, hogy Kelly művében a módszerek szerves egységként jelenjenek meg.

Mindettől függetlenül ez a gondolatgazdag, alapos, rendkívüli apparátust mozgató munka kétségkívül a módszertantörténet örökzöld alapműve.

További megerősítést jelentett *Renzo Titone* személycentrikus nyelvtanítástörténete (*Titone*, 1968), valamint az a tény, hogy a nyolcvanas évek nyelvpedagógiai alapműve (*Stern*, 1983) a nyelvtanítás történetét a nyelvpedagógia alaptudományai között tartja számon. Ekkortájt kaptam felkérést Szépe György professzor úrtól, hogy lexikoncikk formájában készítsek tömör összefoglalást a nyelvtanítás történetéről: ez később meg is jelent a 'Kulturális Kisenciklopédia' című lexikonban (*Bárdos*, 1986).

Közel tíz év kutatómunkáját összegzi 'Az idegen nyelvek tanításának története és a módszerfogalom tartalma' című kandidátusi értekezésem (*Bárdos*, 1986), amelytől már egyenes út vezet a nyelvtanítástörténet mint alapozó tárgy kidolgozásához.

## KÜLSŐ KÖRÜLMÉNYEK

A nyolcvanas évek végére a Veszprémi Vegyipari Egyetem haladó szemléletű vezetői számára világossá vált, hogy csökkenő diáklétszám mellett – nemzetközi híruk dacára – nem maradhatnak tovább egykarú, szűk profilú műszaki egyetem: a nyitás a túlélést jelentette. 1989 nyarán az a megtiszteltetés ért, hogy az egyetem akkori rektora felkért az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, illetve egy modern filológiai kar megszervezésére. Azokban az években újfent hódolhattam a művelődéstörténet iránti szenvedélyemnek: irodalomtörténetet és történelmet is tanítottam a Rutgers Egyetem (New Brunswick, New Jersey, USA) magyar mellékszakjának kurzusain, mint Fulbright vendégtanár. Boldogan vállalkoztam a szak megtervezésére és a tanárképzés beindítására: akkor még nem sejthettem, hogy dékánságom alatt 1998-ban majd tizenegy tanszék és nyolc alapszakot sikerül jó és kiváló eredményekkel akkreditáltatni. A még Amerikában megtervezett és 1990-ben először az angol nyelv és irodalom szakban bevezetett nyelvpedagógiai tantárgyi hierarchia hatféle szaktárgyat tartalmazott.

Beszéd-, ének- és mozgástechnika	0 K+2 Gy
Az idegennyelvi tanítási módszerek története	1 K+2 Gy
Kortárs idegennyelvi tanítási módszerek	1 K+2 Gy
Tananyagismeret és oktatástechnika	2 K+2 Gy
Idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika	2 K+2 Gy
A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai	1 K+2 Gy
Szigorlat	(7 K+12 Gy)

1. ábra. Az eredeti VE TK hierarchia (angol nyelvpedagógia)

1995-ig eszerint a rendszer szerint tanítottunk, de akkortól a *Bokros*-csomag elvitte a Beszéd-, ének-és mozgástechnika című tárgyra szánt pénzt (ezt a tárgyat a Petőfi Színház művészei tanították); a Nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai tárgyat pedig részletesebb változatokban átadtuk a frissen megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéknek. Ennek következtében a nyelvpedagógia szigorlattal végződő stúdiumai jelenleg négy tantárgyat ölelnek fel:

Az idegen nyelvek tanításának története	2 K+2 Gy
Kortárs idegennyelv-tanítás elmélet és gyakorlat	2 K+2 Gy
Tantervek tervezése, tananyagismeret, nyelvpedagógia, (oktatás)technológia	1 K+2 Gy
Idegen nyelvi mérés és értékelés	1 K+ 2 Gy
Szigorlat	(6 K+8 Gy)

2. ábra. VE TK, Angol nyelvpedagógia 1995-től

Ez a négy szaktárgyból álló tantárgyrendszer többszáz diák teljesítményében bizonyította életképességét, hozzádka jelen van nemcsak az elmúlt évek szigorlataiban és záróvizsgáiban, hanem minden nyelvpedagógiával kapcsolatos szakdolgozatban és diplomamunkában. A gyakorlat mint kritérium továbbra is nagyon fontos a mi szakmánkban, ugyanakkor a tantárgycsoport ilyen elrendezése bizonyos általános didaktikai alapelveknek is eleget tesz. Számomra tantárgycsoport csak az, amelyben hierarchia és progresszió van jelen. E tantárgyak hierarchiáját formálisan a kreditálásban előfeltételi rend támogatja, a haladást pedig a tantárgyak tartalmának egymásra épülése. Ismerjük el, hogy egy egyféléves, de akár kétféléves, heti kétórás módszertani kurzus csak vulgarizál, nincs idő az elmélyülésre, a skatulyák allegóriákká fújódnak fel: a gonosz nyelvtani-fordító, az audiolingvális papagáj vagy Pavlov kutyája, és mindnek a legvégén messiásként a kommunikatív nyelvtanítás. Nem egyforma súlyú fogalmakat egyenértékűként tárgyalunk, az ismeretanyag fosszilizálódik (például az olvasás típusait tanítjuk, de az olvasásmegértés kognitív modelljeit nem) stb., stb. A veszprémi rendszerben lehet és kell is vitatkozni azon (és persze kutatni is), hogy mi kerüljön be a kortárs idegennyelv-tanítás körképébe, hogy milyen nyelvpedagógiai technológiát pártolunk a leginkább az ezredfordulón, hogy milyen arányban tanítsunk klasszikus, modern vagy esetleg posztmodern tesztelméletet – egy dolog viszont bizonyos: minden polémia, minden spekuláció, a kutatási eredmények értelmezése is megalapozatlan, ha nem a nyelvtanítástörténet autentikus gyakorlatából indul ki. A nyelvpedagógiai tényismeret origója tehát a nyelvtanítástörténet stúdiuma.

A dolgozat egynegyedénél elérkeztünk oda, hogy az eredendő kérdést: „miért tanítunk nyelvtanítástörténetet?” most már mindegy, hogy

hol, legalábbis tiszteletlennek tekintsük. Tiszteletlennek azzal a tudással szemben, amelyet kiművelt emberfők sora ezen a szakterületen létrehozott és amelyet fáradhatatlanul közvetített is. Félő, hogy a további vizsgálódás a tiszteletlen jelző mellé még másféléket is találhat.

## **A NYELVTANÍTÁSTÖRTÉNETI STÚDIUMOK CÉLJA ÉS TEMATIKÁJA**

Az idegen nyelvek tanításának története – minden sajátossága mellett – szerves része az egyetemes neveléstörténetnek és mint ilyen, tartalmazza az idegennyelv-oktatási metodika teljes bölcséletét. Tartalmát illetően nem szorítkozik a módszerek történetére, hanem a nyelvtanítás fejlődését egy megfelelően tág kultúrtörténeti háttérrel, az elsődleges rokontudományok (nyelvészet és pszichológia) eseményeinek tükrében tárgyalja. Az előadássorozat bemutatja, magyarázza és értékeli azt a tényanyagot, amelynek ismeretéről a hallgatóknak majd szóbeli vizsga során kell számot adniuk. Az előadásokat kísérő szeminárium arra szolgál, hogy a modern nyelvtanár készségszinten ismerje meg a történeti módszereket és e procedurális tudás segítségével azok hasznos elemeit munkájában később is alkalmazhassa. Így a tanárjelöltek a nyelvtanítás történeti tényeit mozgásukban, fejlődésükben, hatásukban és összefüggéseikben szemlélhetik, miközben – akarva akaratlan – értékítéleteket is formálnak önálló elemzéseik eredményeképpen. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtanítástörténeti ismeretek indíttatására kénytelenek újból és újból átgondolni mindazt, ami a jelenlegi körülmények között a nyelvtanítási szakmáról viszonylagos érvényességgel kimondható. A legfontosabb cél tehát egy olyan nyelvtanári szemléletnek a kialakítása, amely e műveltség révén lehetővé teszi a tudatos döntéseket, biztosítja az önálló fejlődést és megőrzi a nyelvtanár nyitottságát és frissességét a továbblépésre.

Az idegen nyelvek tanításának története, mint a neveléstörténet szerves része, kiemelkedő személyiségek munkásságán túlmenően leginkább az iskolatörténetre és a tananyagok, tankönyvek elemzésére tud támaszkodni. Kutatási módszerei között a történettudományok eljárásaiból ismert, valamint a klasszikus és modern filológiai kutatás körében leginkább elismert módszereket használja. A történeti szemléletű tudományágak közül általában támaszkodik a művelődéstörténet humán és reál eseményeire (vagyis az irodalomtörténeti tények ugyanolyan fontosak lehetnek mint a technikátörténeti ismeretek), de ennél sokkal szorosabb kapcsolatban áll a nyelvészet és a pszichológia történetével, a nyelvtörténettel, a szociológiával és újabban a kommunikációval foglalkozó tudományok elméletével és gyakorlatával. Szakszerű művelése polihisztorságot igényel, de ez az igény a nyelvpedagógia

multidiszciplináris területeit kultiváló oktatók és kutatók számára már nem okoz meglepetést.

Az idegen nyelvek tanításának története tehát felölel minden olyan kultúrtörténeti tényt – személyek munkásságát, műveket, osztálytermi megoldásokat stb. –, amely a nyelvtanítással kapcsolatos. Ebből a hatalmas műveltséganyagból, amely százával vonultat fel tudósokat, nyelvészeket, nyelvtanárokat és pszichológusokat vagy tucatjával címkézhető módszereket, valóban csak a legfontosabb jelenségeket válogatjuk ki: olyan módszereket, műveket, személyiségeket, akiknek hatása egyértelműen kitapintható az idegen nyelvek tanításának fejlődésében. Ebben a fejlődéstörténetben lineáris és ciklikus elemek, egyenletes és ugrásszerű változások éppúgy megfigyelhetők, mint az emberi emlékezet által befogadott és megtartott történelem más színterein.

A tananyag elrendezése követi az eredeti előfordulás időrendjét, vagyis az egymásutániséget és csak ritka esetekben tárgyal együtt különféle módszereket (például a humanisztikus-pszichologizáló módszerek). A módszerek bemutatása kialakulásukkal kezdődik, a nyelvészeti, pszichológiai és szociológiai háttér bemutatásával, az alapelvek magyarázatával és meghatározásával. Az alapelveket többnyire a tipikus osztálytermi megoldások bemutatása követi, amely felöleli a teljes módszertani menetet és a nyelvpedagógiai technológia alkalmazásait is. Kiterjedhet az elemzés a tipikus tananyagok ismertetésére és egyéb fontos kultúrtörténeti jelenségekre is. A módszer bemutatása mindenkor az értékeléssel fejeződik be, hatásvizsgálattal, ahol a lehetséges pozitív és negatív vonások számbavétele nem a kortárs, hanem a jelenkori megítélés szempontjai szerint történik. Amennyiben fontos személyiségek bemutatására kerül sor akár a módszereken belül vagy kívül, életüknek csak a szakmai történések szerint fontos tényeivel foglalkozunk, a nagyobb részt műveik, illetve a bennük foglaltatott elvek elemzése adja. Az értékelést a híres személyiségek munkásságának kapcsán is elvégezzük. Ezen a helyen bemutatjuk a tematikát és a már ismert tematikához fűzünk kommentárokat.

## **AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE: TEMATIKA**

### *1. Alapfogalmak és az idegen nyelvek tanításának alapvető dilemmái*

Fogalmak értelmezése: anyanyelv, idegen nyelv, második nyelv, egy nyelvűség, kétnyelvűség, többnyelvűség stb. Az idegen nyelvek tanításának alapvető dilemmái (például az anyanyelv használata vagy kizárása). Az idegen nyelvi készségek leírása és többféle osztályozása. A legismertebb nyelvtanítási módszerek felsorolása időrendben. A módszerfogalom hierarchiája: lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet. A módszerek egybevető leírására szolgáló legfontosabb jellegzetességek: tizenhárom tulajdonság. (Az alapvető dilemmák, a nyelvi tartalom

elrendezése és a készségek tanításának mértéke a tanítási stílus világából válogatva.)

## 2. *Technikai fogások és eljárási folyamatok a korai nyelvtanításban*

A nyelvtanítás története az ókortól a 18. század végéig. Korszakok és jellegzetességeik. Módszertani fogások és eljárások az olvasás, a kiéjtés, az írás, a beszéd, a nyelvtan és a fordítás tanításában.

## 3. *A nyelvtani-fordító módszer*

A nyelvtani-fordító módszer fogalma és elnevezései. A nyelvtani-fordító módszer célrendszere. A nyelvtani-fordító módszert jellemző osztályterem. A legfontosabb osztálytermi megoldások. Tipikus tankönyvszerkezet a nyelvtani-fordító módszerben. A nyelvtani-fordító módszer leghíresebb és leghírhedtebb tankönyvszerzői.

## 4. *A korai nyelvtanítás leghíresebb személyiségei*

Ismert személyiségek (nyelvészek, tudósok, filozófusok stb.), akiknek voltak nyelvtanítási elképzeléseik (például *Montaigne* és *Locke*). A korai nyelvtanítás zseniális megújítói: *Jan Amos Komensky*, *Claude Marcel*, *Thomas Prendergast* és *Francois Gouin*.

## 5. *A direkt módszer*

A reformmozgalom legfontosabb személyiségei és legjelentősebb újítói. Az IPhA nyelvtanulásra vonatkozó cikkelyei és *Paul Passy*. A direkt módszer alapelvei. A direkt módszer legfontosabb technikái és osztálytermi megoldásai. A direkt módszer legfontosabb változatai: az eredeti (*Berlitz*), a kétnyelvű (*de Sauzé*), a kompromisszumos (*Palmer*) és a fokozatos (*Richards*) direkt módszerek.

## 6. *Egy új tudományág megalapítása: a nyelvpedagógia*

A nyelvpedagógiai elméletek fejlődése a legkiválóbb szakemberek kezén: *Henry Sweet*, *Otto Jespersen* és *Harold Palmer*.

## 7. *Az olvastató módszer, az intenzív módszer és az audiovizuális módszer*

A fentnevezett módszerek kialakulása, alapelvei, szaktudományi háttere, osztálytermi megoldásai és értékelése.

## 8. *Az audiolingvális módszer*

Az audiolingvális módszer mint nyelvtanítási elmélet nyelvészeti, pszichológiai és audiovizuális háttere. Az osztálytermi folyamat az audiolingvális módszerben. Az audiolingvális módszer hatása és értékelése.

### *9. A mentalista módszerek*

A behaviorista és mentalista megközelítés ellentmondásai az idegen nyelvek tanításában. Kognitív pszichológia és transzformatív-generatív nyelvtan. A kognitív műveletekre támaszkodó nyelvtanulás alapelvei, gyakorlati megoldásai és egyéb sajátosságai. Hatása és értékelése.

### *10. Humanisztikus módszerek I.: a tanácskozó és a cselekedtető módszer*

Az egyes módszerek története, kialakulása, alapelvei, legfontosabb osztálytermi megoldásai stb. A tanácskozó módszer és a cselekedtető módszer jelenlegi megítélése.

### *11. Humanisztikus módszerek II.: szuggesztópédia és a néma módszer*

Az adott módszerek története, kialakulásuk és hatásuk, legfontosabb alapelveik és osztálytermi megoldásaik stb. A szuggesztópédia és a néma módszer jelenkori megítélése.

### *12. A kommunikatív nyelvtanítás I.*

A kommunikáció fogalma. A kommunikatív megközelítés előtörténete, tudományos háttere, kialakulása, kiemelkedő teoretikusai. A nyelvi norma fogalma. A kommunikatív kompetencia fogalomköre és kialakulása: a kommunikatív kompetencia modelljeinek fejlődése. Nyelvtani jelentés és beszédfunkciók. A nyelvtani jelentés és beszédfunkciók mint a kommunikatív nyelvtanítás tantervének alapjai: a kommunikatív curriculum helye a nyelvtanítástörténet ismert tantervtípusai körében.

### *13. A kommunikatív nyelvtanítás II.*

A pragmatika fogalma és jelentősége a kommunikatív nyelvtanításban. Beszédműveletek. A kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatának alapelvei. Jellegzetes kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben. A kommunikatív nyelvtanítás kritikája.

### *14. A legismertebb módszerek egybevető elemzése*

Az egybevető módszertani elemzések alapelvei. A módszerek karakterisztikájának legfontosabb indexei. A módszerek részletes leírása az alapvető dilemmák, a nyelvi tartalom és a nyelvi készségek mértékének tanítása, illetve a tanítás stílusa szerint. A legellentmondásosabb módszerek egybevetése és néhány váratlan hasonlóság az idegen nyelvek tanításának történetében. A módszerprofilok grafikai szemléltetése.

## AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK KULTÚRTÖRTÉNETE MINT PROPEDEUTIKAI TÁRGY

A propedeutika görög-latin eredetű szó, előkészítő tanulmányt jelent. Valamikor a középiskolákban a filozófia tanulmányozásának bevezetésére a lélektan és logika tantárgyköréit használták, ma már inkább olyan, felsőoktatásban rendszeresített tárgyakat tekinthetünk propedeutikai tantárgyaknak, amelyeknek címe rendre a bevezetés szóval kezdődik. Ilyen értelemben a címkézhető történeti módszerek, az ismert nyelvtanítási személyiségek és elgondolásaik szolgálnak bevezetesként a nyelvtanítás művészetének jelen állapotához, bár az adagolás oly tömény, a dózis oly magas, hogy már az első harapás is lehet halálos. Azért van ez így, mert ennek az elméleti tisztaságra törekvő, de menthetetlenül a mindennapok pragmatikájába merülő diszciplínának a története gyakorlatilag azonos a szakma teljes bölcseletével és így a mindenkor nyelvtanár szakmai műveltségének a veleje-gerince. A múlt és jelen ismerete, együttlátása tudatformáló erő, amely egyben a rálátást is biztosítja. A rálátástól már csak egy piciny lépés a belátáson alapuló felismerés, megértés. Az ilyen értelemben képzett személynél gyakori látogató a heuréka-élmény, amelynek eredményei a napi tanításba beforgathatók. Ugyanakkor egy ilyen történeti stúdium történelmi tapasztalatot nyújt, amely bölcsesség mint kritériumrendszer a legkiválóbb értékmérő egy vadonatúj módszer erőnyeinek vagy éppen hátrányainak megítélésében.

Bevezető tárgy azonban az idegen nyelvek tanításának története néhány más szakmai – ha nem is szűkebb értelemben vett szakmai – jelentésben is. Vannak olyan hallgatók, akik rendkívül szerény történelmi ismeretekkel érkeznek az egyetemre, műveltségképük annyira hiányos, hogy még a századok beazonosítása is problémát okoz. Ébrentartó, gyógyító és romeltakarító hatású tehát egy olyan visszapillantás, amely feleleveníti a feledésbe merülő időbeliséget egy konkrét művelődéstörténeti háttérrel.

Minthogy e tantárgy mindvégig támaszkodik a rokon és kritikai tudományágak eredményeire, a nyelvtanítás történetének felidézése bizonyos áttételekkel a nyelvészet és a pszichológia történetének felelevenítését is jelenti. Az a tárgyalásmód, amely az egyes módszerek vagy kiemelkedő személyiségek nyelvtanítási jellegzetességeinek bemutatásakor mind a nyelvészeti, mind a pszichológiai világképet alkalmanként, de tételesen számbaveszi, egy propedeutikai tantárgy bármikor legfontosabb céljának eléréséhez teremti meg a szükséges feltételeket: ez pedig az alapfogalmak tisztázása.

Bevezető tárgy a nyelvtanítástörténet nyelvi szempontból is, hiszen ilyen töménységben először találkoznak a hallgatók a nyelvpedagógia szókincsével. Külön tanulmányt érdemelne, hogy van-e a nyelvpeda-



gógának saját szókinccse, az mindenesetre kétségtelen tény, hogy a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, illetve szűkebb értelemben vett didaktikai szókinccs halmaza többszörösen nagyobb, mint a nyelvpedagógiára immanens módon jellemző, saját maga által létrehozott szakszókinccs. Több száz diák sajátította már el ezt a nyelvezetet Veszprémben, így mind az előadások, mind a szaknyelvtanulás, mind a vizsgázás és vizsgáztatás szempontjából nem árt világosan látni, hogy a nyelvtanítástörténetre mint tananyagra a következő kategóriák a leginkább jellemzőek.

## **A NYELVTANÍTÁSTÖRTÉNET MINT TANANYAG LEGFONTOSABB TARTALMI ALKOTÓELEMEI ÉS KATEGÓRIÁI**

Különösen a nyilvános szóbeli vizsgák résztvevői számára válhatott világossá, hogy a naponta többször is ismétlődő százhusz-százötven kérdés „műfaja szerint” a következő kategóriákba sorolható: fogalmak meghatározása és/vagy magyarázata; folyamatok alkotóelemeinek felsorolása; történeti-filológiai tények megnevezése (személyek, művek, dokumentumok) és végül a leírások vagy történetek (például milyen az osztályterem a szuggesztópédiában, hogyan fedezte fel Gouin az igecentrikusságot stb.). A műfajok egymásutánisága jelen esetben egyben fontossági és gyakorisági sorrend is: a fogalmak és azok értettségének szintje a döntő az osztályzatban, második helyre szorul a nyelvi- leg is látványosan előadott filológiai pontosság, s csak a legritkább esetekben kerül sor a kérdések között a negyedik kategóriára, amelyeket „sztoriknak” is nevezhetnénk. (Erre a jelenségre bizonyos fokig a szóbeli vizsga szerkezete is magyarázat: a jelölt maga választja ki kedvencét a tizenhárom-tizennégy tétel közül, amelynek részletes és pontos előadása jogosítja fel arra, hogy a vizsgáztató a teljes tananyagból a fenti kategorizálás szerint főként az első három típusban kérdezzen. Bár ezek a nyilvános vizsgák tetemes időt emésztenek fel, lehetővé teszi azt, hogy a hallgatók pontosan tudják mire számíthatnak és emellett perifériálisan még egy kis vizsgatechnikát is elsajátíthatnak, amelyre majd nagy szükségük lesz. A közérthetőség kedvéért hozzá kell tennem azt is, hogy ismerek olyan magyar egyetemet, ahol a harmadéves tanárszakos hallgatónak még nem volt szóbeli vizsgája: vajon milyen performatív készségeket képes kialakítani az ilyen „tanárkímélő” megoldás, mire támaszkodik majd a tanárjelölt a szempárok első keresztútjében?) Bár a vizsga menetében rendkívül sok kérdés hangzik el, amely a folyamatok megértésére, az összefüggések felismerésére irányul, a tananyag nomenklatura jelleggel mégiscsak begyömöszölhető a fent említett négy (műfaji) kategóriába. A jobb megértés kedvéért néhány példával szolgálunk.

A fogalmak reprodukálása esetén meghatározást kell adni és esetleges magyarázatokat példákkal. Vannak azonban egyszerű fogalmak, amelyek egy jelenséget írnak le viszonylag könnyen körülírható módon és vannak egész fogalomrendszerek, amelyeknek a magyarázata már meglehetősen összetett dolog. Véletlenszerű válogatásban egy-két példa az egyszerű fogalmakra:

(1) rotáció (memorizálást szolgáló beszédgyakorlat az intenzív módszerben, amelyben a gyakorlási kör befejeztével a kezdés, az első mondat joga mindig egy diákkal arrébb mozdul);

(2) rituális placébó (Lozanov terminológiája az eredeti szuggesztópédia jógalégzéséről, miszerint bármely más eredendő ötlet is jó, ha elég érdekes ahhoz, hogy elterelje a figyelmet a stressz fő forrásáról, és így deszuggesztációhoz és relaxáláshoz vezessen);

(3) inkubációs szakasz (Harold Palmer terminológiája (más elnevezése szerint passzív asszimiláció), a nyelvtanulásnak az a jellegzetes kezdő szakasza, amikor a tanuló még nem kíván megszólalni és ezért nem is kell kényszeríteni erre);

(4) mim-mem (mozaikszó: mimicry and memorization; utánzás és memóiafejllesztés, a korai audiolingvális módszer gúnyneve);

(5) sensit (mozaikszó: sentences in situations; a Richards-féle fokozatos direkt módszer jellegzetességének megjelölésére: a mondatokat strukturális fokozatosság szerint szituációkban tanították.);

(6) pattern drill (A tipikus szerkezetek nyelvtani drillezése, a megfelelő nyelvi viselkedés kialakítása céljából. Azért nevezik pattern drill-nek, mert nem minden szerkezetet, hanem az adott nyelvre leginkább jellemző szerkezeteket gyakoroltatták audio-aktív-komparatív nyelvi laborokban.)

Az úgynevezett összetett fogalmak, vagy komplex fogalmak ismereténél a fentieknél részletesebb és gyakran nehezebb meghatározásokról van szó, hiszen a legtöbb ilyen komplex fogalom az absztrakció meglehetősen magas fokát tükrözi. Véletlenszerű felsorolásban néhány ilyen fogalom:

(1) kommunikatív kompetencia (A két, három és négy komponensű kompetencia-modelleket nemcsak ismertetni kell, hanem összetevőiket magyarázni is a megfelelő nyelvészeti fogalmak segítségével. Például a kommunikatív kompetencia összetevői: nyelvi kompetencia (accuracy és fluency: nyelvhelyesség és beszédfolyamatosság); szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvi norma elérése a nyelvi pontosság és a szociális érzékenység megfelelő kritériumainak betartásával: acceptability és appropriacy); a beszéd- és szövegalkotás folyamatos-

ságának kompetenciája (szövegkohézió és szövegkoherencia a diskurzus-ban); stratégiai kompetencia (elkerülési, elhárítási technikák azokra az esetekre, amikor hibáztunk vagy várhatóan hibáznánk az első három komponens makulátlan betartásában);

(2) a módszerfogalom hierarchiája (Ebben a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchikus fogalmait kell elmagyarázni megfelelő komponensekkel, (például nyelvtanítási elméletek felsorolása: a direkt módszer: fonetika és asszociatív pszichológia; audiolingvális módszer: strukturalizmus és behaviorizmus; a kognitív-mentalista módszerek: transzformatív-generatív nyelvészet és kognitív pszichológia; a kommunikatív nyelvtanítás: makrolingvisztika és szociálpszichológia stb.);

(3) Krashen hipotézisei (Nemcsak fel kell sorolni az öt hipotézist, hanem el is kell magyarázni mibenlétüket: tanulás és elsajátítás; természetes nyelvelsajátítási sorrendek; a monitor-modell; a nyelvelsajátítás-nyelvtanulás számára ideális szintű tananyag meghatározottsága (comprehensible input); az érzelmi szűrő a nyelvtanulásban: a motiváció, az önbizalom vagy annak ellentéte a nyelvelsajátításban) stb.

Újfent hangsúlyozni kívánom, hogy az egyszerű, illetve összetett fogalmak kiragadása esetleges e felsorolásban és tükröz nem fontossági sorrendet.

## FELSOROLÁSOK

Listáknak is nevezhetnénk azokat a felsorolásokat, amelyekben az egymásutániség is kötött. A legtöbb ilyen felsorolás kettő-, három-, négy-, öttagú, ebben a tananyagban a számonkért listák közül a leghosszabb az a bizonyos tizenhárom index, amelynek segítségével legjobban leírhatjuk az egyes módszerek jellegzetes vonásait. A felsorolásokban értelmezni kell az egyes komponenseket és azt is meg kell magyarázni, hogy miért éppen úgy természetes a sorrend, ahogy tárgyaltuk. Néhány példa a felsorolásokra:

(1) a nyelvtanulás/nyelvtanítás szintjei, avagy Henry Sweet progresszív módszere (mechanikus kezdőszakasz; struktúrára koncentrálo nyelvtani szakasz; szókincsbővítő és idiomatikus szakasz; irodalmi tanulmányok; nyelvtörténeti tanulmányok);

(2) a módszertani lépések sorrendje az egyes módszerekben (például tanácskozo módszer: beruházás és reflexió; audiolingvális módszer: bemutatás, ismétlés, gyakorlás, memorizálás és megerősítés; stb., stb.);

(3) a direkt módszer változatai (eredeti, bilingvis, kompromisszumos, fokozatos);

(4) a kommunikatív osztálytermi munka alapelvei (Keith Morrow öt intelme a kommunikatív nyelvtanár számára) stb.

Minthogy történeti-filológiai jellegű tárgyról van szó, kíváncsi, hogy a tanárjelöltek negyven-ötven nyelvészt, pszichológust, nyelvtanárt név szerint is ismerjenek, és ezek közül mintegy huszonöt-harmincnak a főművét is. Ehhez az ismerethalmazhoz tartozik olyan adatok felidézése is, mint egyes szervezetek, dokumentumok stb. neve. Például az IPhA, a Coleman-jelentés, valamint különféle betűszavak, mint például LAD, DOR, ESP, CALL, TPR, CLL stb. A szerzők és művek fontosságának érzékeltetésére néhány név és cím az egyes korszakokból: Comenius: *„Orbis Sensualium Pictus”*; Gouin: *„The Art of Teaching and Learning Languages”*; Henry Sweet: *„The Practical Study of Languages”*; Harold Palmer: *„The Scientific Study and Teaching of Languages”*; Bloomfield: *„Language”*; Skinner: *„Verbal Behaviour”*; Chomsky: *„Syntactic Structures”*; Lado: *„Linguistics Across Cultures”*; Wilkins: *„Notional Syllabuses”* stb.

## LEÍRÁSOK, TÖRTÉNETEK ÉS EGYÉB NARRATÍVÁK

Az ilyen leírások és elbeszélések is fontosak lehetnek, hiszen a hallgatók egy jelentős része ugyan éveket töltött osztályterekben, de soha sem gondolt az osztálytermi munka tanári lehetőségeire. Ebbe a csoportba tartoznak például:

- (1) az osztálytermi munka leírása a tanácskozó módszerben;
- (2) az osztályterem berendezései és térformái például a nyelvtanifordító módszerben, a szuggesztópédiában, a néma módszerben stb.;
- (3) hogyan ismerte fel Gouin az ígecentrikusságot a nyelvtanulásban;
- (4) hogyan nézett ki és miként működött Prendergast labirintusa és a mintamondatok (evolutions) generálása;
- (5) milyen volt a nyelvtanítás az ókorban;
- (6) az emberi agy és a lateralizáció;
- (7) hogy nézett ki és miként működött a világ mindenkori legsikeresebb nyelvkönyve, Comenius: *„Orbis Sensualium Pictus”* című munkája stb.

Nem lepne meg, ha ezen a ponton a nyájias olvasóból már egész sokkhatást váltana ki e tényekből álló sok háncs, szilánk, zúzalék, ez azonban csak a látszat: az „in vitro” elemzéshez szükségem volt a tényanyag véletlenszerű kezelésére. „In vivo” helyzetekben azonban ezeket a tényeket össze kell rakni, összefüggéseiben kell látni azon egyszerű kritérium alapján, hogy a szakembert épp az különbözteti meg a laikus-tól, hogy sejtések, spekulációk, manipulációk helyett a pontos tényekre alapozva fejt ki véleményét. Ehhez szolgáltat mintát a nyelvtanítástörténet tárgyalása, amely hozzá is szoktatja a jelölteket ahhoz, hogy ne

beszéljenek össze-vissza a levegőbe; hogy amit mondanak, azt értsék is és minden szakmai megállapításukat legyenek képesek tényekkel alátámasztani.

## A NYELVTANÍTÁSTÖRTÉNET AZONNAL HASZNOSÍTHATÓ ERÉNYEI

Azokat a jelenségeket sorolom ide, amelyek közvetlenül hozzájárulnak egy pozitív nyelvtanári szemlélet kialakításához. Ezen jelenségek között a leggyakoribbak az analógiák, illetve az analógián alapuló felismerések, a belső törvényszerűségek megismerésének megvilágosító ereje, a tanári intuíció tisztelete és becsülése, valamint néhány olyan, a nyelvtanítás egész korszakait felölelő tabló, amely a fejlődés menetéről vesz mintát, és bizonyos általánosításokig is eljut. A fenti sorok esetleges misztikumát, homályát hadd oszlassam el néhány példával.

Gouin az igecentrikusság felfedezésének melléktermékeként jutott el egy cselekvéses, aktív fizikai mozgást is felhasználó nyelvtanítási módszerig. Sejtését nem tudta expressis verbis megfogalmazni, hogy tudniillik a fizikai mozgás segíti a memorizálást (erre még egy-két évtizedet várni kellett), mégis támaszkodott erre a megsejtésére. Az már a nyelvtanulástörténetet tanulmányozó hallgató kiváltsága, hogy megfigyelje, hogy milyen pontos leírásokat volt képes a tevékenységben való tanulásról adni *Vigotszkij* vagy *Leontyev*, és hogy az amerikai Asher felismerése (a cselekedtető módszer) valójában analógia, még a *Postovsky*-féle változattal is (DOR: Delayed Oral Response). Ahhoz már bizonyos összefüggések megvilágosító ereje is szükséges, hogy a nyelvtanítástörténet tényei által pallérozott ifjú elme rájöjjön arra, hogy az egyetlen zseniális gondolatra épülő Gouin-módszer (a gyakorlatban egy szóbeli fordításon alapuló dramatizálás) sikertelenségre volt kárhóztatva a befoghatatlanul nagy és nem szelektált szókincs miatt, mert az emészthetetlen volt a memóriakapacitás számára; és persze azért is, mert Gouin ezenkívül más kötőanyagot, más készségeket, más módszertani megoldásokat nem használt. Hasonlóképpen korlátozott volt Asher és Postovsky cselekedtető módszere is, amely ugyan a szerepcserék ügyes változtatgatásával minden tanulót megmozgatott, de a nyelvi korlátozottság (az imperativus kizárólagos használata) és a parancsolgatáshoz való monoton ragaszkodás magasabb szinteken már csak akadály, minthogy egy ilyen nyelvi idomítás és annak memorizálása nem minden. Azon a nyomon viszont elindulhatna a jelen szépreményű ifjú metodikusa, hogy miként lehet megalkotni egy olyan módszert, amely a cselekedtetés és dramatizálás erényeit felhasználva képes feledtetni a múlt és jelen évszázad kudarcait, hogy a következő évezredben egy sikeres változatot hozzon létre (egyébként a kommunika-

tív nyelvtanításon belül találkozunk hasonlókkal, amely osztálytermi megoldásokat bizvást nevezhetnénk cselekedtető kommunikatív gyakorlatoknak, bár ezek még egységes módszerré, nyelvtanítási elméleté nem álltak össze).

A belső összefüggések megvilágosító ereje sorol egymás mellé néhány úgynevezett humanisztikus módszert is, hiszen Curran teológiai színezetű kliens-terápiája vagy Lozanov pszichológiai, pszichiátriai és neuropszichológiai trükkjei egyaránt a személyiségkímélő mentális kertművészet örökbecsű alkotásai. Varázslatuk hatására elfelejtjük, hogy a humanisztikus módszerek egyikének sincs nyelvi, nyelvészeti képe arról, hogy milyen folyamatot celebrálnak. Megint csak a jövő évezred metodikusainak való feladat, hogy a pszichiátriai kezelések simogató megoldásait kiszabadítsák a kisműhelyek fogságából és valahogy behelyezzék olyan nagy módszerek világába, amelyekből gyakran még az átlagos tapintat és tolerancia is hiányzik.

A nyelvtanítástörténet során az egyes pontokon meglehetősen átfogó képeket nyújthatunk: ilyen például a nyelvtanulási célok, célrendszerek változása, a többnyelvűség, illetve a helyi nyelvek a nemzeti nyelvek tükrében a középkorban és az újkorban. Ezek az összefüggérendszer-időnként több évszázad fejlődését képesek megragadni, ezért neveztem őket egyhelyütt tablónak.

Célok célok száma		Társadalmi cél	Művészeti cél	Tudományos cél	
		pl.:	pl.:	pl.:	
nyelvek		kommunikáció	irodalom	iskolai	korszakok
ókori	6	görög	görög	görög	ókor
modern		latin	latin	latin	
ókori	3	latin	latin	latin	középkor
modern		ø	ø	ø	
ókori	5	latin	latin	latin (görög)	reneszánsz
modern		helyi	helyi (francia)	ø	
ókori	4	ø	ø	latin	16–18. sz.
modern		nemzeti (francia, olasz)	helyi nemzeti	modern ø	

4. ábra. Korszakok, nyelvtanítási célok és nyelvek a 18. századig

Magának a nyelvtanításnak a történeti fejlődése is megjelenhet előttünk vizuálisan, „tengerek” és „szököár” képeiben: az első ilyen nagy „szököár” a nyelvtani-fordító és direkt módszer összecsapása, a második az audiolingvális és mentális módszereké, közöttük a kisebb, de gyakran kiegyensúlyozottabb módszerek a megnyugvás szigetei. Hatalmas szököárként indult a kommunikatív nyelvtanítás is, az ezredforduló ragyogó pillanatában itt csücsülünk a hullám tetején, néha mintha minden eltűn-

ne (napfogyatkozás?), semmi sem moccan: vagy a tenger vonult vissza, vagy elfogyott a szárazföld. Ebből a nézőpontból szemlélvén csak egyetlen szerencsétlen hajótörött vergődik a tengeren, trikóján még nem mosódott el a felirat: nyelvtanítás. Közelében lakatlan sziget, rajta buja növényzet: a nyelvpedagógia tiszta ideái. A mélyben nyelvtanok, leíró és történeti nyelvészet, kísérleti fonetika, általános és alkalmazott nyelvészet, kísérleti lélektan, behaviorizmus, kognitív pszichológia, alkalmazott lélektan, szociológia, nevelésszociológia, kommunikáció és informatikai tudományok Saragasso-tengere. A szegény hajótörött aláálamerül – aquis submersus –, majd újra meg újra felbukkan, de a hullámokon át csalóka közelségben integető nyelvpedagógia szigetének tiszta homokját, hűsítő pálmáit soha nem érheti el. Fluctuat nec mergitur...

## A NYELVPEDAGÓGIA BEVEZETÉSÉNEK AKTUALITÁSA

Javasolhatnánk a tantárgy bevezetését azért is, mert a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara tízéves és ebben az évtizedben a nyelvtanítástörténet oktatása sikeres volt, a gyakorlatban is bevált. Sokkal inkább ajánljuk azonban a tantárgy bevezetését azért, hogy a nyelvtanárképzéssel foglalkozó intézmények ne egysíkú, vegyes, szűkebb értelemben vett metodikai képzést nyújtsanak, hanem építsenek fel egy olyan szaktárgyi rendszert, amely a nyelvpedagógia témaköreiben képes a hierarchia és a progresszió kritériumainak megfelelni. Ennek a rendszernek alapja, fundamentuma az idegen nyelvek tanításának története.

Javasoljuk továbbá a tantárgy bevezetését azért is, mert a híres (és hírhedt) 111. rendelet óraszámaiban ezt lehetővé teszi, viszont éppen a tantárgypedagógiák tartalmát illetően enyhén szólva bizonytalan. (Ez nem meglepő, hiszen a természettudományok például nem hoztak létre ilyen átfogó, alkalmazott didaktikai rendszereket, pedig minden háttéranyag rendelkezésükre áll ehhez (például a fizika, a matematika és a kémia ismert kultúrtörténete). Hasonlóképpen fatális tévedés a magyar nyelv és irodalom tárgyak nyelvpedagógiája helyett irodalmi elemzések módszertanára szűkíteni az egyébként gazdag, de feltáratlan lehetőségeket). Várható, hogy egy ilyen tantárgyrendszer meglepte a modern filológiai tanárképzés akkreditálhatóságának kritériumává válik.

A Veszprémi Egyetemen 1999 őszétől induló doktori program mind az oktatásban, mind a kutatásban felöleli a nyelvpedagógia minden lényeges tudományterületét (az idegen nyelvek tanításának történetét is), amelyeket már eddig is igyekeztünk jegyzetekbe foglalni (például *Bárdos*, 1992; *Hock*, 1993), vagy éppen tudományos fokozatszerzéseken bemutatott művekkel (*Kurtán*, 1994, *Poór*, 1995) megragadni. Reménységeink szerint a Nemzeti Tankönyvkiadó ezeknek a munkáknak a szellemi utódait hamarosan nyelvpedagógiai tankönyvsorozatban adja közre.

A keretes elbeszélések régi fogásával élve most visszatérek a nyitó-képhez, és megpróbálom minősíteni az „ugyan miért tanítotok nyelvtanítástörténetet Veszprémbe?” kérdést. Az intonáció lehetett szánakozó, csipkelődő, tiszteletlen, akár tudatlan is, de lehetett egyszerűen csak kíváncsi. Bennem ez az utóbbi érzés munkál, amikor megkérdezem: miként lehetséges az, hogy Magyarországon még van olyan felsőfokú nyelvtanárképzés (akár főiskolai, akár egyetemi), ahol még mindig nem vezették be a nyelvtanítástörténetet mint alapozó tárgyat?

## IRODALOM

- Balassa B. (1930): *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Budapest
- Bárdos J. (1984): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, XXXIV. évf. 2. 105–118.
- Bárdos, J. (1986): *Idegennyelv-tanítás.* Kulturális Kisenciklopédia, Kossuth, Budapest. 232–234.
- Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Magvető. Gyorsuló idő, Budapest.
- Bárdos J. (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma.* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. (1992)
- Bell, R. T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching.* Batsford Academic.
- Bloomfield, L. (1933): *Language.* Holt, New York.
- Brown, H. D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, Prentice Hall, N. J.
- Brumfit, C. J. – Johnson, K. ed. (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching.* OUP.
- Caravolas, J. (1994): *La Didactique des Langues. Précis D'Histoire I. (1450–1700).* Les Presses de L'Université de Montréal Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures.* Mouton, The Hague.
- Comenius, J. A. (1658): *Orbis Sensualium Pictus (A' világ le-festve).* Wéber Simon Péter, Pozsony. 1793 (eredeti mű 1654, Sárospatak; első kiadás 1658, Nürnberg).
- Finocchiaro, M. – Brumfit, C.J. (1983): *The Functional-Notional Approach.* OUP.
- Gouin, F. (1982): *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as *The Art of Teaching and Studying Languages.* George Philip, London.
- Howatt, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching.* OUP.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language.* Allen and Undwin, London. Translated from the Danish original Sprogundervisning by S. Yhlen-Olsen Bertelsen.
- Kelly, L-G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching.* Newbury House, Rowley, Mass.
- Krashcen, S. D. (1982): *Principles and Practice in SLA.* Pergamon Press, Oxford.
- Kurtán Zs. (1994): *Szaknyelvi tantervek összeállítása.* (Kandidátusi értekezés), Kézirat. Veszprém.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Larsen – Freemann, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching.* University Press, Oxford.
- Littlewood, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning.* CUP.
- Lux Gy. (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása.* Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája, Miskolc.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis.* Longman, London.



- McArthur, T. (1983): *A Foundation Course For Language Teachers*. CUP.
- Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. Chapman and Hall, London.
- Marcel C. (1869): *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles*. D. A. Appleton, New York.
- Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Oller, J. – Richard-Amato, P. A. (1983): *Methods That Work: A Smorgasbord of Ideas For Language Teachers*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Palmer, H.E. (1968): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London, Harrap. (Reissued in a new edition by Harper.) OUP.
- Petrich B. (1937): *A modern nyelvek tanítása*. Budapest, Országos Középiskolai Tanár-egyesület.
- Póór Z. (1995): *A videotechnika produktív alkalmazása az általános iskolai nyelvoktatásban*. (Kandidátusi disszertáció), Kézirat, Veszprém.
- Prendergast, T. (1864): *The mastery of languages, or the art of speaking foreign tongues idiomatically*. London, R. Bentley (Mastery Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1871; Latin, 1872).
- Richards, J. – Rodgers, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. CUP.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Appleton–Century–Crofts, New York.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP.
- Stevick, E. (1990): *Humanism in Language Teaching*. OUP.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London, Dent. (Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin [1964] UOP, London.)
- Szépe Gy. (1998): *Comenius as An Applied Linguist*. Karolinum, Praha. In Comenius and the Significance of Languages and Literary Education. 326–335.
- Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press, Washington, D. C.
- Wallace, M. J. (1991): *Training FL Teachers*. CUP.
- Widdowson (1990): *Aspects of Teaching*. OUP.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold, London.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. OUP, London.

## A NYELVPEDAGÓGIA MULTIDISZCIPLINARITÁSA

**A**ltalában nem tűnik vajmi tiszteletreméltó dolognak, ha egy tudományterület örökösen határainak kijelölésével, módosításával bíbelődik. A „komoly” tudományok rezzenetlenül állnak az időben és egykedvű belenyugvással tűrik, ha valamely újabb „interdiszciplína” a nyakukba varrja magát. Márpedig a nyelvpedagógia mint alkalmazott tudomány – különösen a hatvanas évek óta – állandó határvitákba bonyolódik, eklektikus növekedésének bizonyítéka a gyakorlatban a ma már „mindenevő” kommunikatív nyelvoktatás.

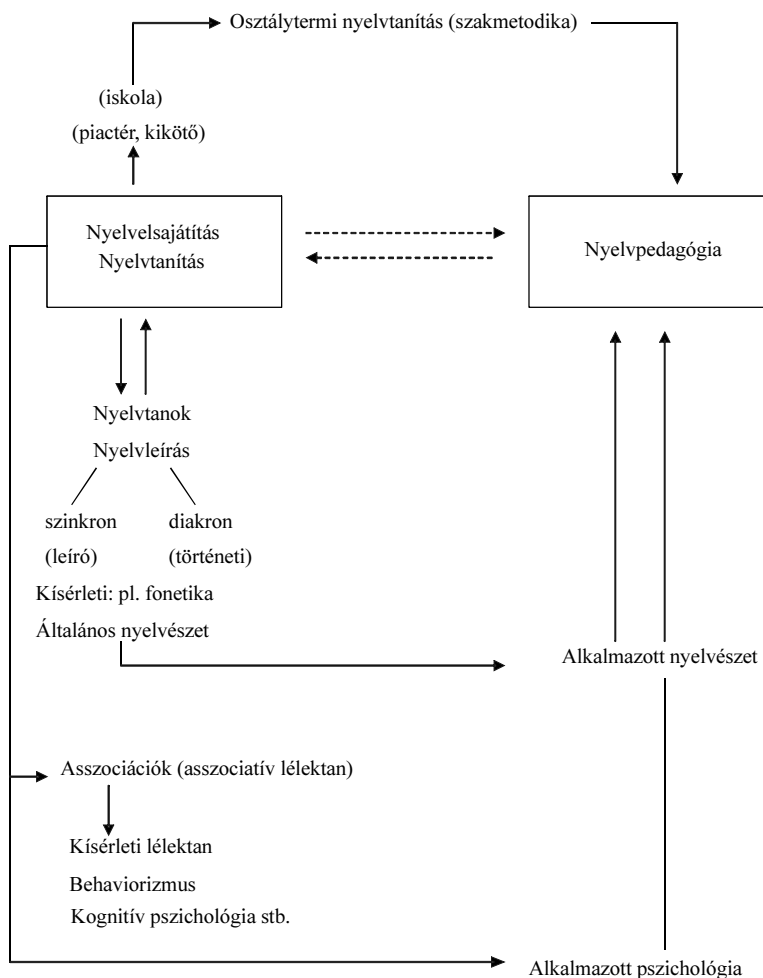
A látszat azonban csal: az idegen nyelvek elsajátítása iskolai vagy valamilyen instruált környezetben ősi pedagógiai szakma, egyidős az emberiség tanítás/tanulás igényével, évszázadokon át a nyelvi-filológiai gondolkodás kútforrása és céltáblája. Vajúdásai szülték a nyelvi tudatosságot, a nyelvészet nem egy nagy korszaka a nyelvtanulás/tanítás lehetőségeinek tökéletesítését szolgálta. A cél azóta már elszakadt valós tárgyától: a nyelvtanítás napi gyakorlata felett számos elméleti és alkalmazott tudomány kettős keresztje leng...

### A NYELVPEDAGÓGIA MEGJELENÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

Azok az átfogó nevelés- és kultúrtörténeti munkák, amelyek a nyelvtanítás több mint két évezredes történetét részletesen vizsgálták, arra a következtetésre jutnak, hogy a nyelvtanulás kovásza a nyelvről szóló, a nyelvvel kapcsolatos tudományok kialakulásának (Titone, 1968; Kelly, 1969; Bárdos, 1986; Caravolas, 1994 stb.). Időnként éppen a tengernyi részlet (akár nyelvészeti, akár iskolatörténeti vagy éppen kultúrtörténeti) fedi el ezt az erjesztő szerepet, amelyet a nyelvelsajátítás és tanulás piactéri vagy kolostori, kikötői vagy iskolai formái a modern filológiák kialakulásában játszottak. Részben ezért, részben pedig azért, mert a nyelvtanításnak ezt a kultúrtörténeti szempontból rendkívül gazdag szövetét sokféleképpen lehet fölfejtetni, a fent említett művek is más-más hangsúlyokkal próbálják a rendelkezésükre álló anyagot megragadni. Van olyan szerző, aki a nyelvi tartalom és a nyelvi készségek fejlesztése szempontjából tárgyalja e hatalmas történeti adathalmazt (Kelly, 1969); van aki a személyiségek szerepét fontosabbnak tartja a kultúrtörténeti részleteknél (Titone, 1968); van aki a fejlődés menetére koncentrálna a pedagógiai, nyelvészeti és pszichológiai területek egységben láttatásával (Bárdos, 1986); mostanában pedig a számítógépes adatbázisok megjelenésével, mintha egy még frissebb „új tár-

gyiasság” (Neue Sachlichkeit) jelent volna meg a gazdag történeti leírás hatalmas biográfiai háttérrel, kettős publikációkban jelentkezik (*Caravolas*, 1994). Természetesen más hangsúlyok is lehetségesek. Iskolatörténeti szempontból például *Donatus*, *Priscianus*, *de Villa Dei* nyelvtanai sokkal fontosabbak, mint a spekulatív nyelvtanok; Petrus Ramus lehet, hogy érdekesebb, mint Erasmus és a nyelvtanítástörténet ellentmondásos személyiségei közül különféle előjellel bár, de hitelesebbé válik Comenius, *Basedow*, *Ploetz* vagy *Berlitz*, mint a tudomány megalapozásának szempontjából jelentősebb Sweet vagy Palmer. *Humboldt* és *Schlegel* felemelkedése, általában a német nyelvtudomány 19. századi előretörése mellett eltörpül a mi *Sajnovicsunk* és *Gyarmathink*, ahogy a reform-módszereket beindító Vietor kiáltványáról is csak kevesen tudják, hogy megállapításait milyen nagy mértékben levelező és tudóstársa, *Brassai Sámuel* sugallta.

A lényeg azonban nem ez a sopánkodás, hanem annak a fejlődésvo-  
nalnak a világos láttatása, hogy miként segítették a nyelvtanulás előse-  
gítésére létrejött nyelvtanok a nyelvleírás kifejlődését, hogy a szinkrón  
és a diakrón nyelvleírások miként vezettek el a kísérleti nyelvészeti  
ágazatok (például a fonetika) megjelenéséhez, majd az általános, és  
még később az alkalmazott nyelvészet megalapozásához. A nyelvsa-  
játítási és nyelvtanulási jelenségek visszatükröződése, tudatosulása a  
pszichikumban még későbbi folyamat, amelynek megfogalmazása  
csak a pszichológia mint önálló tudomány létrejötte után jelentkezik,  
például az asszociációk lélektanában vagy a kísérleti lélektan memória  
vizsgálataiban. Az e sorokat olvasó generáció számára is átélhetően, a  
nyelvtanítás elméletében és gyakorlatában egyaránt érvényre jutó leg-  
nagyobb pszichológiai összecsapások a behaviorista és mentalista  
szemléletek hívei között zajlottak. Ugyanakkor számos alkalmazott  
pszichológiai területen (például pedagógiai pszichológia, pszicholing-  
visztika, szociálpszichológia stb.) olyan elméletek alakultak ki, ame-  
lyek jelentősen hozzájárultak a nyelvpedagógia kialakulásához. Ezt a  
tudományokba kötött, vagyis már több mint két évszázada interdiszci-  
plináris megközelítési módot ritkábban alkalmazzák a nyelvpedagógia  
kialakulásának vizsgálatában. Az osztálytermi nyelvtanításra koncent-  
rálva gyakran csak a szűkebb értelemben vett módszertani megoldá-  
sokkal, metodikai leírásokkal találkozhatunk. Nem kétséges, hogy ezen  
keresztül is el lehet jutni a nyelvpedagógia világába, de ez a  
tantárgypedagógiai út sokkal szűkebb, merevebb, mint a tudományok  
teljességét és a kultúrtörténetet követő megközelítés. A nyelvpedagógia  
kialakulásának ezt a ciklikusságát, alkalmazott tudományokba való  
merítettségét mutatja be a következő ábra.



1. ábra. A nyelvpedagógia kialakulásának előzményei

## A NYELVPEDAGÓGIA KÖZVETLEN ROKON- ÉS KRITIKAI TUDOMÁNYAINAK TÖRTÉNETI-LOGIKAI MEGHATÁROZOTTSÁGA

A nyelvtanítás 19. századi története semmivel sem kevésbé jellegzetes, mint a korábbi századoké abból a szempontból, hogy a fejlődést kiváltó személyiségek között egyaránt akad szakember és laikus. A század egyeduralgó módszere, a nyelvtani-fordító módszer művelőinek

körében nyelvészeket, nyelvtanárokat találunk. A legzseniálisabb kívülálló körében viszont még elvétve sem akad nyelvész: Marcel az olvasás fontosságára tapint rá a tanulás és a célnyelvi gondolkodás kialakulásában; Prendergast a mondatgenerálást sejtí meg (amelynek száz évvel későbbi megjelenítése Chomsky transzformációs-generatív nyelvtana); Gouin pedig a cselekvés és a nyelvtanulás egymásra hatását, a memória megsegítését érzékeli híressé vált soraiban. Ilyen előzmények után csak a századforduló környékén jelentek meg a nyelvtanítás világában olyan tudós személyiségek, akik a nyelvészet és a korabeli pszichológia eredményei által diktált szemléletet képesek voltak bevinni a nyelvpedagógiába. Az akkor még ismeretlen kifejezés élharcosa Sweet lehetett volna, aki 1899-es művében a nyelvek gyakorlati tanulmányozásáról beszél (*Sweet*, 1899) amelyet ugyanolyan tudományos érvényűnek tekint, mint a fonetika vagy bármely más nyelvtudományi ágazat tanulmányozását. Nagy szó ez éppen tőle, akiről közismert volt, hogy a fonetika művelését tartotta az egyetlen igaz tudománynak. Hasonló formátumú tudósok és gyakorló nyelvtanárok keze alatt alakult ki a századelőn a nyelvpedagógia rokon tudományainak az az irányhármasága, amelyet manapság leginkább a nyelvpedagógia közvetlen rokon- és kritikai tudományainak nevezhetünk. Összekapcsoltságukat műveikben elemzi a nyelvpedagógia megalapítóinak tekinthető neves triász: Sweet, Jespersen és Palmer.

<i>Adott mű:</i>	<i>Tudományok:</i>
H. Sweet The Practical Study of Languages (1899)	Nyelvészet+pszichológia
O. Jespersen How to Teach a Foreign Language (1904)	Nyelvészet+pszichológia+idegen nyelvek tanításának gyakorlata
H. Palmer The Scientific Study and Teaching of Languages (1917)	Nyelvészet+pszichológia+nevelés- tudomány

2. ábra. A nyelvpedagógia rokon- és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint

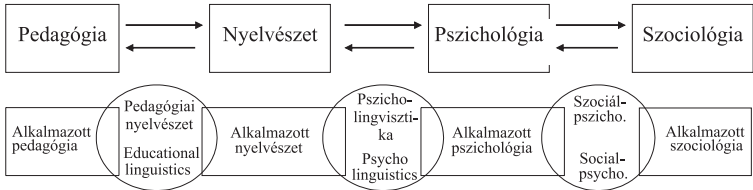
Ez a tudományterületi meghatározottság érvényesül a legtöbb nyelvtanítástörténeti munka elemzéseiben, leírásaiban: minden módszernél törekszünk a nyelvészeti, a tanuláselméleti háttér bemutatására és azoknak a didaktikai-szakmetodikai összefüggéseknek a bemutatására, amelyek nélkül egy módszer pedagógiai belvilága elképzelhetetlen. A nyelvtanítástörténet legismertebb, közel negyven módszere közül ritkán tárgyalnak a szakírók egy tucatnál többet, és a tárgyalás során előfordul, hogy a népszerűség, az érdekesség, netán különbség elnyomja a tudománytörténeti elemzést: a nyelvpedagógia fejlődésvonalának pontos követését. Az ilyen bemutatások szertelenségére jó példa, hogy részletesen taglalják a lateralizáció vagy a jógalégzés sze-

repét a szuggesztopédiában, de azt már elfelejtik megemlíteni, hogy sem a szuggesztopédiának, sem a többi humanisztikus-pszichológizáló módszernek, semmiféle nyelvészeti háttere nincs, nem támaszkodik semmiféle nyelvleírásra. A tisztánlátás kedvéért érdemes elkülöníteni a módszereket a nyelvtanítási elméletektől. Szinte minden módszer háttérében megbújnak különféle nyelvészeti vagy pszichológiai tények, minden módszer rendelkezik tudományos magyarázatokkal is. Az viszont már ritkábban fordul elő, hogy egy-egy módszer rokon tudományai (vagyis közvetlen rokon- és kritikai tudományai) olyan harmóniába, sajátos kongruenciába kerülnek, hogy meghatározzák az adott módszer pedagógiai megoldásait is. Az ilyen módszereket nyelvtanítási elméleteknek is tekinthetjük (ilyen például a fonetika és az asszociatív pszichológia kapcsolata a direkt módszerben; a strukturalizmus és behaviorizmus kapcsolata az audio-lingvális módszerben; a transzformációs-generatív nyelvelmélet és a kognitív pszichológia kapcsolata a mentalista módszerekben és hasonló a makrolingvisztika és a szociálpszichológia összefonódása a kommunikatív stratégiák kialakításában (amely a kommunikatív nyelvtanítás motorja). Mindez a tárgyalási mód azt bizonyítja, hogy a nyelvpedagógia művelői elismerik, hogy tudományterületük legszorosabb kapcsolatban a pedagógiával, a pszichológiával és a nyelvészettel áll, illetve gyakorta azok alkalmazásaival.

## **A NYELVPEDAGÓGIA ÁTTÉTELESSÉGE, RELATÍV TÁVOLSÁGA AZ ALAPTUDOMÁNYOKTÓL**

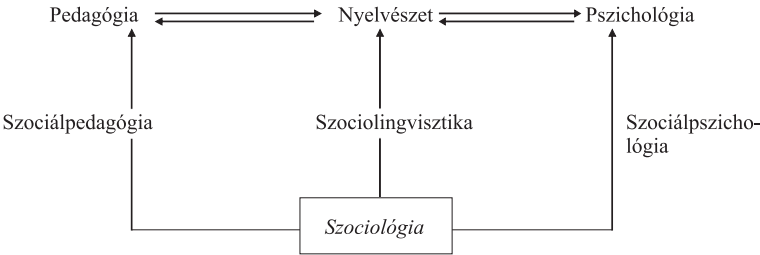
A pedagógia eleve alkalmazott tudománynak született, hiszen célját, a kultúra átadását főként pszichológiai törvények alkalmazásával éri el. Korábbi filozófiai rendszerekben a pedagógiát alkalmazott etikának tekintették (vö: Kant). Voltaképpen Herbartnál jelenik meg először a pedagógia önálló tudományként mint az etika megvalósulása: a pedagógia nem más, mint az etika átvitele az egyén lelkébe. Így lesz a pedagógia Kornis (1922) rendszerében értéktudomány (szemben a valóság-tudományokkal) vagy Fináczynál (1937) normatív tudomány (szemben a ténytudományokkal), és nála jelenik meg a pedagógia rokontudományai között (élettan, egészségtan, lélektan, művelődéstörténet és társadalomtan) a szociológia. E nevezéktani példázat csak arra szolgált itt, hogy az idő előrehaladtával nemcsak az elnevezések finomodnak, egyes esetekben bonyolultabbá válnak, hanem új tudományágak jelennek meg, amelyek hidat vernek esetleg két eddig nem érintkező tudományág között, vagy éppen összességük, summájuk vezet új szemlélethez. Nemcsak a pedagógiában, hanem a nyelvpedagógiában is forradalmi változásokat hozott a szociológiai szemlélet megjelenése, ám er-

re meglehetősen későn, főként a kommunikatív nyelvtanítás megjelenése idején került sor. Az alap- és rokon tudományoknak ezt a bővülését ábrázolja a következő ábra.



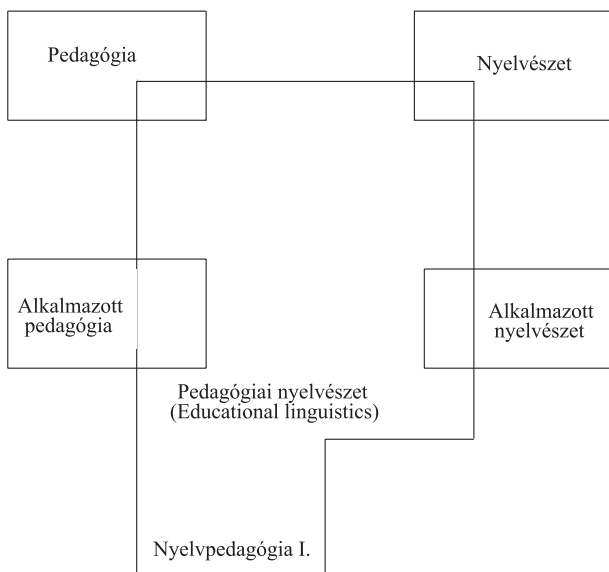
3. ábra. A nyelvpedagógia alap- és rokon tudományai

A 3. ábra természetesen félrevezető abban a tekintetben, hogy a rendelkezésünkre álló tér kétdimenziós, és így ezen az ábrán nem lehetett érzékeltetni azt a tényt, hogy a szociológia közvetlenül kapcsolódhat a pedagógiához és a nyelvészethez is, amelyekkel így más-más metszeteket ad. A szociológia kapcsolódási lehetőségeit mutatja be a 4. ábra.

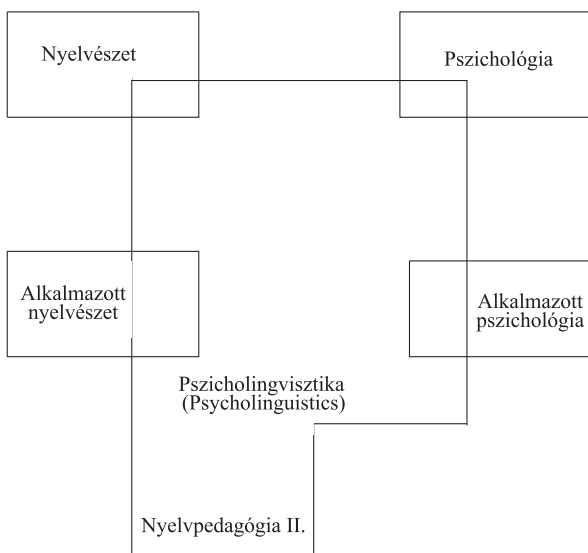


4. ábra. A szociológia dimenziói

A jobb megértésre törekedve inkább szeletekben mutatjuk be a fenti tudományágak összefüggéseit. Az alkalmazott grafikai megoldás világosan mutatja, hogy a nyelvpedagógia egy-egy ilyen aspektusa egyaránt tartalmaz általános és alkalmazott tudományági elemeket, de sajátos karakterét éppen az adja, hogy legnyilvánvalóbban egy ezeken túl elképzelendő harmadik szinten írható le leginkább. Ezért állíthatjuk, hogy a nyelvpedagógia az alaptudományoktól viszonylag távol eső, mintegy a harmadik szinten áttételesen megvalósuló multidiszciplináris tudományág, amely felhasználja az alaptudományok kutatási módszereit, gyakran terminológiáját is, ennek ellenére képes sajátos tudományágként megjelenni. A nyelvpedagógiának ezeket a szeleteit mutatják be a következő ábrák:

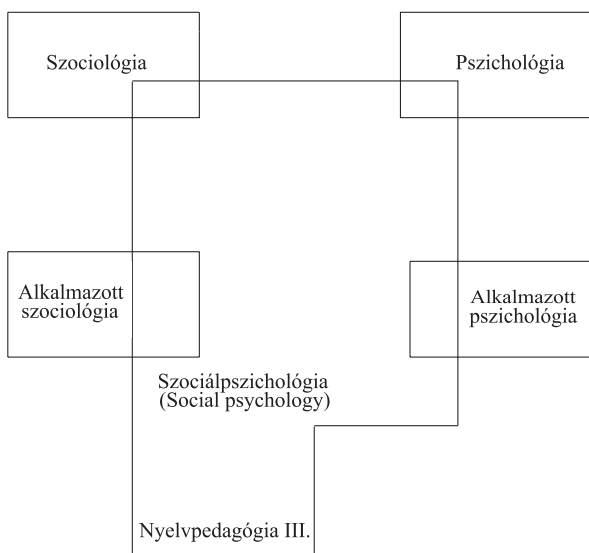


5. ábra. A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása I.

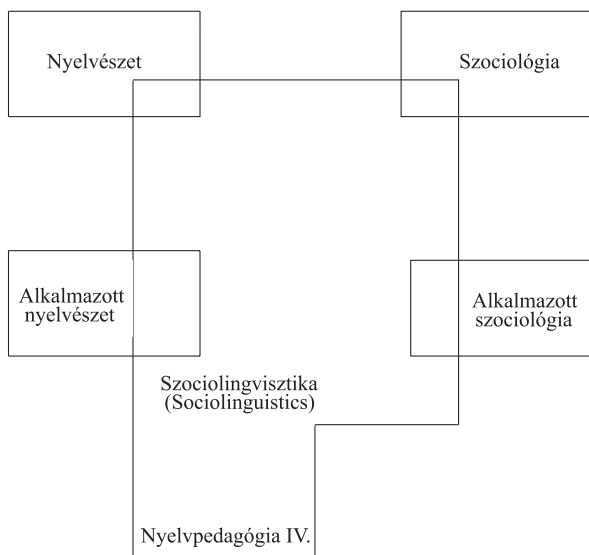


6. ábra. A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása II.

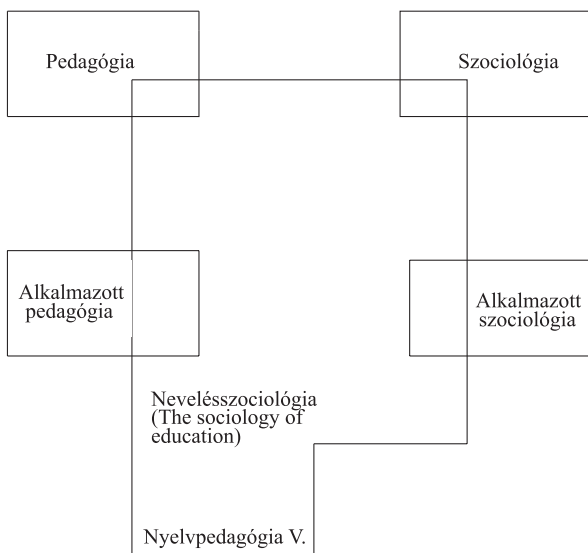




7. ábra. A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása III.

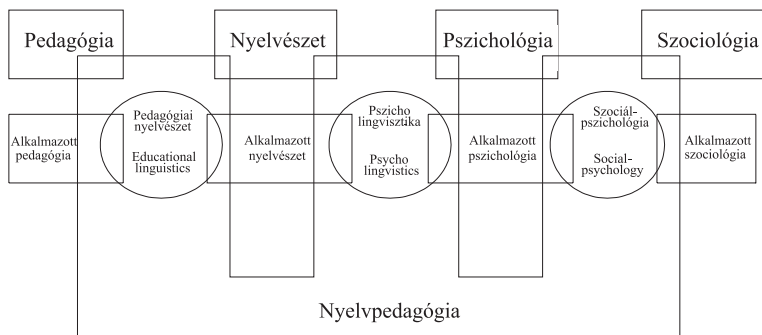


8. ábra. A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása IV.



9. ábra. A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása V.

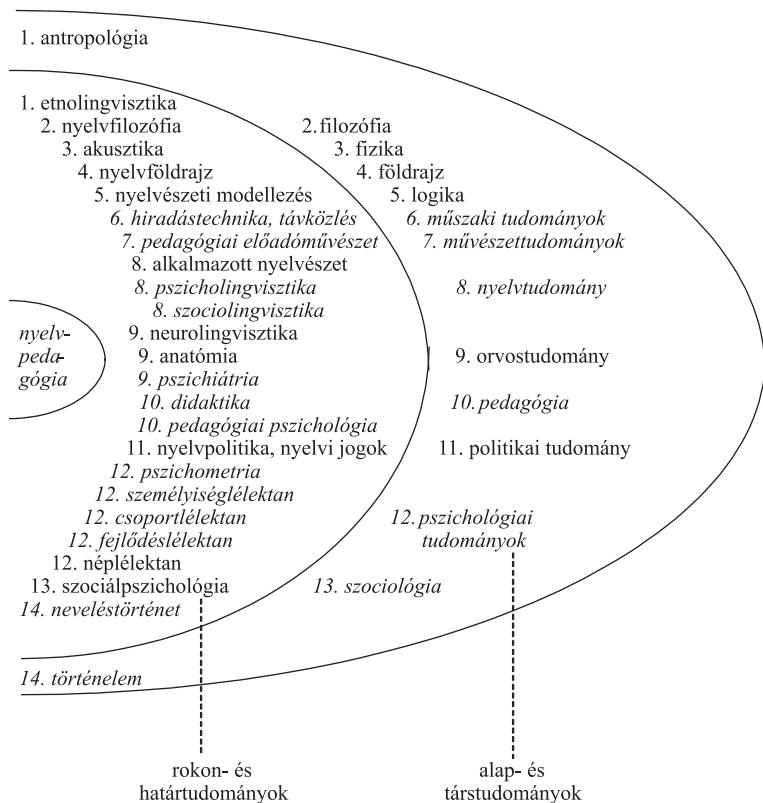
A fenti induktív, empirikus és spekulatív ábrákból kiderül, hogy a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen pedagógiai jellegzetességekkel, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási-nyelvtanítási folyamat pszichológiai tényezőivel is, a személyiség fejlődésével ebben a folyamatban, a különféle tevékenységi formákkal, szocializációval és individualizációval, mind az osztálytermi munka, mind a módszerek szempontjából. Továbbá nem nélkülözi az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat sem: a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás, egy- és kétnyelvűség nyelvészeti elméleteit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának különféle kritériumait, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszicholingvisztikáját stb. Újabban a nyelvpedagógia vizsgálja a nyelvelsajátítók szociológiai jellemzőit (például kor, nem, társadalmi csoport, csoportdinamikai sajátosságok stb.), így azt mondhatjuk, hogy a nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanulás-nyelvelsajátítás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai, szociológiai és pszichológiai tanulmányozása, vagyis a nyelvpedagógia, a nyelvi fejlődés- és fejlesztés pszichológiai, szociológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a pedagógia hámjába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 10. ábra, amely így azt is bemutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan multidiszciplináris tudományág, amely az eredeti rokon- és kritikai tudományoktól viszonylag távol esik.



10. ábra. A nyelvpedagógia mint harmadlagos szint

## **KIHASZNÁLATLAN LEHETŐSÉGEK: A NYELVPEDAGÓGIA TÁGABB ÉRTELEMBEN VETT ROKON TUDOMÁNYAI**

Az eddigi fejezetekben azt próbáltuk hangsúlyozni, hogy mely tudományágak a nyelvpedagógia legközelebbi inter-, illetve multidiszciplináris lehetőségei, még akkor is, ha maga a nyelvpedagógia ezektől viszonylag távol helyezkedik el. Amennyiben viszont a nyelvpedagógiát a tudományok halmazának egészében vizsgáljuk (vö. *Schranz*, 1995 huszonnégy főág, kétszázhuszonegy tudományág és ezerkilencszázkilencvenöt alág!), akkor megállapíthatjuk, hogy a nyelvpedagógia tényrendszere, tartalomszerkezete, irányultsága tizennégy alaptudományhoz köthető, amely többnyire lazán vagy áttételesen még huszonhárom rokon- és határtudomány érintésével kötődik a nyelvpedagógiához. Egy ilyen komparatív elemzés váratlanul elhanyagolt területeket exponálhat (például pedagógiai előadóművészet, pszichiátria), a kérdés inkább az, hogy ezek az összefüggések mekkora súllyal vethetők latba, illetve mennyiben gazdagítják a nyelvpedagógia világát. A tudományok halmazának ezt a lehetséges metszetét mutatja be a 11. ábra.



11. ábra. A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában  
(Bárdos, 2000)

Ebben a rendszerben például az etnolingvisztika, amely az antropológiára, a nyelvészetre, sőt a szociológiára is támaszkodik, kínálhat hasznos ötleteket a nyelvpedagógiának a szociolingvisztikai kompetencia tudatosításában és fejlesztésében, de távolról sem olyan fontos ez a lehetőség, mint a műszaki tudományok szervülése: a híradástechnikai és távközlési eszközök használatának beépülése a nyelvpedagógiai technológiába. Ki kell tehát emelni azokat az alaptudományokat és rokon- illetve határtudományokat (az ábrán *dőlt* betűvel), amelyek a nyelvpedagógia jelene szempontjából a legfontosabbak: ez a belső kör már csak hét alaptudományból és az ezekhez kötődő tizenegy rokontudományból áll. Ha felidézzük a századelő nagy nyelvpedagógiai teoretikusait (Sweet, Jespersen, Palmer), akkor megintcsak jól érzékelhetjük

a tudományterületek differenciálódását, hiszen esetükben a nyelvészet, a pszichológia, majd a pedagógia szerepelt alapo- és rokon tudományként. Mindezek megfelelő bontásban előfordulnak jelen rendszerünkben, és történetileg érthető, hogy a fenti klasszikusok miért nem jeleníthették meg a később ugrásszerűen fejlődő műszaki tudományokat. A nyelvtanítástörténeti tudatosság mint nevelési és művelődéstörténeti kategória rendkívül fontos értékközvetítő elem és egyben mérce is a nyelvpedagógiai praxis megítélése céljából. A már korábban is emlegetett alaptudományok (nyelvészet, pszichológia, pedagógia) megfelelő differenciáltságán túlmenően a szociológia, illetve alkalmazott tudományainak megjelenése, eredményeinek beépülése a nyelvpedagógia szövetébe a valóban új jelenség. A közvetlenül, szinte belülről fontos alaptudományok múlt és jelenbeli, sőt az is lehet, hogy jövőbeni nagy vesztesei a művészettudományok, hiszen a pedagógiai előadóművészet sem a múltban, sem a jelenben nem vált a részletes elemzés tárgyává, nem lett pontosan körülírt készségek követelményrendszerévé, így se nem mérce, se nem mérték. A nyelvpedagógiával kapcsolatba hozható tudományoknak ez a belső köre természetesen nem jelenti azt, hogy az ábrán felsorolt más tudományok (például neurolingvisztika, nyelvpolitika stb.) nem fontosak a nyelvpedagógia számára. Értelmezéseiben főként a pszicho- és szociolingvisztika által közvetített nyelvészeti elméletekre támaszkodik; a didaktikai folyamat tervezésében a legmodernebb informatikai modelleket alkalmazza, a folyamat hogyanjában annak szerves részeként elemzi a szórakoztató elektronika, a híradás- és távközlési technikák által támogatott nyelvpedagógiai technológiát. A visszacsatolásban, a teljesítmény értékelésében alkalmazza a pszichometria legújabb eredményeit, miközben nem téveszti szem elől az egész pedagógiai interakció gyújtópontjában a diák-tanár kapcsolatot, amelynek törvényszerűségeit a pedagógiai pszichológia, a személyiséglélektan, a csoportlélektan, a fejlődéslélektan segítségével kutatja. Mindaz a kép, amelyet a szinkronvizsgálatokkal a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatáról a nyelvpedagógia segítségével nyerhetünk akkor válik többdimenzióssá, ha vívmányait a dokumentálható nyelvtanítástörténet tükrében vizsgáljuk. Ennélfogva a nyelvtanítástörténet a nyelvpedagógia diakrón aspektusa, s mint ilyen, a nyelvpedagógiában alapo- és értelmező funkciót tölt be. A pedagógiai előadóművészet alkalmazásairól most csak annyit, hogy a tanári színpad eredetiségével fél évszázadnyi (vagy több) fejlett nyelvtanítási célzatú könyvkiadás, rafinált audiovizualitás, számítógépes divatok sem képesek versenyezni. Mit elérhetnénk, ha egy *Kodály*-módszerhez hasonló rendszerben foglalkoznánk is vele!

## IRODALOM

- Bárdos J. (1986): *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában.* (MTA, kandidátusi disszertáció), Budapest.
- Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története.* Magvető, Gyorsuló Idő sorozat, Budapest.
- Bárdos J. (1997): *A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása.* Magyar Pedagógia, Budapest.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Caravolas, J. (1994): *La didactique des langues: precis d'histoire.* Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Finácz E. (1937): *Elméleti pedagógia.* Királyi Magyar Nyomda, Budapest.
- Gyarmathi S. (1799): *Affinitas linguae Hungaricae cum linguis Fennicae originis grammaticae demonstrata.* Göttinga.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language.* Allen and Unwin, London.
- Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching.* Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Kornis Gy. (1922): *Bevezetés a tudományos gondolkodásba.* Budapest.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages.* Harrap, London. (Reissued in a new edition by Harper. OUP. 1968)
- Sajnovics J. (1770): *Demonstratio idioma Ungarorum et Lapponum idem esse.* Copenhagen – Nagyszombat.
- Schranz A. (1995): *A tudomány térképe.* Keraban, Budapest.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners.* Dent, London.
- Titone, R.: (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch.* University Press, Washington D. C., Georgetown.

## A TUDOMÁNYOSSÁG ESÉLYEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN

**H**a a címet csak egy hevenyészett pragmatikai elemzésnek vetjük alá, máris a következő implikációkra lelünk:

(1) ha a tudománynak csak esélyei vannak a nyelvtanárképzésben, akkor még nincs birtokon belül, vagyis a nyelvtanárképzés nem tudományos; (továbbá)

(2) ha a tudományosságnak csak esélyei vannak ezen a területen, akkor nem fogja uralni ezt a terepet, csak egyik tényezője lehet a folyamatnak; (továbbá)

(3) a címben nem a tudomány, hanem csak a tudományosság szó szerepel, amely már önmagában véve is nyelvi tompítás, konfliktuskerülés; (továbbá)

(4) az egész címben van valami szemérmesen költői: lelki szemeink előtt kirajzolódik egy térdeplő alak: a tudomány, mint a tényfeltárás szolgálóleánya, bebocsátásért esedezik a nyelvtanárképzés vadvirágos, ezért tagadhatatlanul tarka mezejére (!).

A nyelv a maga misztériumaival tipikus humán életjelenség, a nyelvtanulás és -tanítás folyamata pedig titkaiban makacsul ellenáll a tudomány rohamainak. A nyelvtanítás története azt mutatja, hogy a legismertebb módszerek is csak néhány sétagaloppban túrték el a tudományosság zablóját. A nyelvtanárok többnyire ma sem értik, nem tudják, nem érzik, hogy tudományos jellegű munkát végeznének, a nyelvpedagógia pedig mint a nyelvtanításra és elsajátításra vonatkozó tudomány, rögvest a multidiszciplinaritás lövészárkaiba menekül és állóháborút folytat az egzakt (és nem egzakt) tudományok részeredményeivel egy elfogadható egészlegesség érdekében. Vagyis a nyelvtanítás frontján a helyzet változatlan.

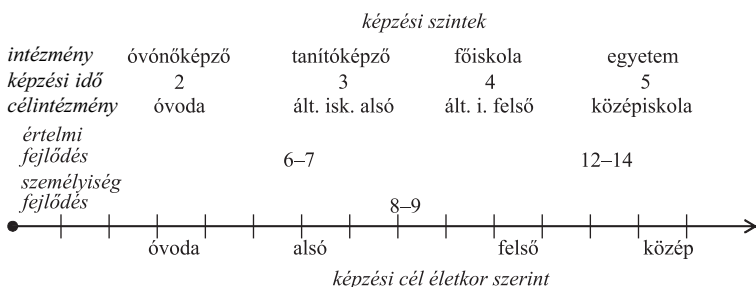
A tudományosság kifejezés mögött voltaképpen két alapvető jelentésárnyalat húzódik meg. Az egyik jelentés az, hogy valami tudományos azért, mert a tudományt fejleszti, a tudományt műveli, a tudománnyal foglalkozik. A másik jelentésárnyalat pedig az, hogy a jelenség a tudomány követelményeinek mindenben megfelel. Jelen elaborátum azt kívánja bizonyítani, hogy a valóság bántó nehézkedésétől megfosztott, idealista nyelvtanárképzés mindenben megfelel az első kategóriának, de a másodikat – megannyi más alkalmazott tudományi megvalósuláshoz, jelenséghez hasonlóan – nem érheti el.

A bizonyítás érdekében a magyar tanárképzés és nyelvtanárképzés formai és tartalmi elemeivel szinkrón és diakrón szempontból is foglal-

kozunk és csak később térünk vissza a nyelvtanárképzés és a tudományosság kívánt egybefonódására.

## TANÁRKÉPZÉSI MODELLEK, SZERKEZETEK

A második világháború után a tanárképzésnek egyértelműen egy olyan rendszere alakult ki, amely figyelembe vette az értelmi fejlődés cezúráit a 6. és 7., illetve a 12. és 14. életévek között, valamint a személyiség fejlődésének egy fordulópontját a 8. és 9. életév között. Másszóval az egész képzési rendszer iskolatípusra és életkorra szakosodott és a diák számára már a bemeneti ponton eldőlt, hogy mit választott: kétéves óvónőképzés, hároméves tanítóképzés, négyéves főiskolai képzés, ötéves egyetemi képzés.



1. ábra. Magyar tanárképzési modellek a II. világháború után (Kelemen, 1980 nyomán)

Motivációja és logikája is volt egy ilyen rendszernek, hiszen másfajta, gyakran polihisztor jellegű személyiségre van szükség az óvó- és tanítóképzésben és a kíváncsi zenei vagy rajzkészség megszerzése megfelelő előképzettség nélkül hosszú folyamat. Ugyanakkor a tanári mobilitás rácsfol egy bemeneti modell elvárásaira: nem biztos, hogy valaki egész életében egyetlen iskolatípusban tanít. Bár a nyolcvanas években többször is szó esett az ún. „egységes” tanárképzésről (Ladányi, 1988), döntő változást a tanárképzésben mégis a társadalmi-politikai változások, illetve az ezek nyomában járó gazdasági kényszerek hoztak. A Világbank és más külső erők (British Council) hatására főként a hároméves egyszakosság jelentett merőben mást, hiszen három ponton is megtörte a hagyományt: (1) kétszakosság helyett egyszakosságot hirdetett; (2) négy- vagy ötéves képzés helyett három év alatt minden iskolatípusra képzett tanárt; (3) elméleti képzés helyett inkább gyakorlati képzést kínált.

Eredetileg ez a megoldás kizárólag a nyelvtanárok képzésében jelentkezett, de később az egyszakosság mэтelye az ötéves képzést is megfer-



tőzte. Enyhítő körülményként tarthatjuk számon, hogy a hároméves egy szakosság a gyakorlati képzés kívánatos és magasabb standardjait alakította ki, ami csak fokozta a konzervatív nagyegyetemek ellenállását, amelyek a hároméves képzést mind a mai napig külön intézetben „gettósították”. A megfogalmazás természetesen túlzó, de tény, hogy ahol a szaktanszékek integrációját elkerülték (ELTE, KLTE, JATE), a hároméves tanárképző intézetek rászorultak a régi tanszékekre, hiszen nem rendelkeztek elegendő irodalmi és nyelvészeti minősítéssel. Egyszerűbben azt is mondhatnánk, hogy külső, nem szakmai szervek (bankok, hivatalok) fittyet hánytak a magyar tanárképzés hagyományaira és ezt a keserű pirulát egyetemeink és főiskoláink mind a mai napig nem tudták lenyelni. Egy gondosabb vizsgálódás kiderítheti, hogy korábban milyen magyar tanárképzési modellek gazdagították az európai szinképet.

## A TANÁRKÉPZÉS NÉHÁNY TÖRTÉNETI MODELLJE MAGYARORSZÁGON

Évszázadokon át a tanítás kiművelt papi körök privilégiuma volt, a tudásba való beavatás valósággal szertartásos jegyeivel. A 18. század derekától a tömeges képzés megindulával már felfigyelhetünk egy-két jelenségre, amely a független tanárképzéshez vezetett (repetensek kollégiuma, 1777). A tanárok vizsgáztatását 1810-ben W. Humboldt vezette be – tekinthetjük ezt az évszámot a német tanárképzés megszületésének is. Maguk a német fakultások nemigen tekintették feladatuknak a tanárképzést: „termékeik” tudósok voltak, ugyancsak híján az osztálytermi metodikai ismereteknek. 1849-ben, *Leo Thun* minisztersége idején, tanárminősítő vizsgákat vezettek be Bécsben, Prágában, Innsbruckban és Lembergben. Miután a magyarok nemigen akartak Bécs elé járulni, hamarosan az első magyar vizsgabizottság is létrejött (1862, *Pugstaller József*, akit majd az ismert tudós, *Toldy Ferenc* és mások követtek).

A kiegyezést követő években nem *Kármán Mór* volt az egyetlen, akit a vallási és közoktatási miniszter Nyugat-Európába küldött a tanárképzés tanulmányozása végett; mégis *Kármán* volt az, aki részletes tudományos műben adta közre nézeteit (*Kármán*, 1895, 1909). *Kármán* lényegében azt mutatja be, hogy a *Leo Thun*-féle reformokat és a *Pugstaller*-féle tanári képességeket vizsgáló bizottság felállítását követően milyen választási lehetőségei voltak a kor leghaladóbb magyar szakembereinek. *Kármán*é komparatív alapon, az akkor már futó tanárképzések ismeretében egy olyan modellt dolgoztak ki, amely a nemzetközi mintákból válogatva magyar sajátosságokat is teremtett. Milyen modellekből válogathatott *Kármán*?

A német egyetemi tanárképzés modelljét elsősorban a tanítás szabadsága jellemezte (vagyis csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). Ezzel

együtt járt a tudomány tisztaságának megőrzése (amelyet úgy érvényesítettek, hogyha valaminek bármi gyakorlati haszna volt, azt már lenézték). Jellemző volt még a német egyetemekre a szemináriumok magas száma (ezeket a kutatás műhelyeinek tekintették) és a külső vizsgák. Ugyanakkor már felvételi vizsgákat is rendeztek.

A francia modell vezette be a modern korokban is jól ismert fokozatokat: baccalaureatus (BA), licentiátus (MA), doktorátus (Ph.D.). Ahhoz, hogy valaki középiskolában taníthasson licentiátust kellett szereznie. A franciák vezették be azt is, hogy a diplomázóknak „tézist” (diplomadolgozat) kell írniok. A francia egyetemeken nem voltak felvételi vizsgák és ösztöndíjakat is adtak. A tanárképzés viszont függetlenné vált az egyetemtől és gyakran külön intézményben művelték (1795: Ecole Normale).

Az angol modell nemcsak a tudmánynak és az iskolának mint oktatási helynek adózott, hanem tudatában volt azon kötelezettségeinek, amellyel a köznek tartozott. Angliában is alkalmaztak külső vizsgákat, a vizsgákon valaki átmehetett egyszerűen vagy kiválóan is (pass, honours). Az angolok úgy gondolták, hogy az egyetemek ideális helyek arra, hogy tanárokat képezzenek és egyébként is bonyolult három szemeszteres tanévüket nyári iskolákkal és felnőttképzéssel (open university) már évszázadokkal ezelőtt örökös körforgássá változtatták.

Minőségi szempontból igen fontos fordulópont, hogy 1872-ben Kármán bábáskodásával létrejött az első gyakorló középiskola és 1873-tól az átalakított tanárképezdek ismét működtek az egyetemek mellett. Így a tanárképezdek és a gyakorlóiskola nagyjából olyan viszonyba került a tudományegyetemmel, amely a klinikák és az orvosegyetem kapcsolatahoz hasonlatos. 1895-ben *Trefort* elitképző diákkollégiumot alapított tanárjelöltek számára (Eötvös Kollégium), amely háromévi szakföldismereti tanulmányokat követően egy évig foglalkozott pedagógiával és egy évig a tényleges gyakorlattal (3+1+1 rendszer).

Mindezek alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy létezett a tanárképzésnek egy korai magyar modellje, amely egyes vonásaiban keverte az európai modelleket, másfelől sajátos vonásokkal is rendelkezett, mint például a saját gyakorlóiskola és egy elit tanárképző intézet.

---

1. 'tanszabadság'	(német sajátosság)
2. szemináriumok	(német sajátosság)
3. külső vizsgák	(német és angol sajátosság)
4. nincs felvételi	(francia sajátosság)
5. diplomamunka	(francia sajátosság)
6. tanárképzés megfelelő helye az egyetem	(angol sajátosság)
7. saját gyakorlóiskola	(magyar sajátosság)
8. elit tanárképző kollégium	(magyar sajátosság)

---

Úgy tűnik, hogy a századfordulóra nagyjából készen álltak a magyar tanárképzést meghatározó, jellegzetes intézmények. Bármennyire is konzervatívok ugyan az egyetemek, mégsem hangzik talán dicséretnek, hogy a fent leírt rendszer lényege gyakorlatilag 1949-ig megmaradt. Valójában 1947 és 1950 között jöttek létre azok a tanárképző főiskolák (később számuk szaporodott), amelyek a tanárképzés színterét – az egyetemek mellett – az utóbbi több mint öt évtizedben uralták. Ez a rövid kitérő talán elegendő keretül szolgál ahhoz, hogy pontosabb fogalmaink legyenek a korai magyar tanárképzés hagyományairól. Ugyanakkor segítséget is nyújtanak ahhoz, hogy a tanárképzés legfontosabb dilemmáit elvontabban fogalmazzuk meg.

## A TANÁRKÉPZÉS ALAPVETŐ DILEMMÁI

Öt alapvető dilemmát tártunk fel – a sor természetesen folytatható –, de ezen indexek segítségével az összes tanárképzési modell legfontosabb karakterjegyei tisztázhatók.

1. Minden tanárképző intézmény elhelyezhető egy skálán, amelynek szélső pontjait a tudósképzés, illetve a gyakorlati képzés jelenti. Ezt a hamis ellentétet maguk az intézmények alakították ki történetileg, és ezzel az egyetemeken a jó gyakorlati érzékű, az óvó- és tanítóképzésben pedig az elméleti beállítottságú jelölt fejlődési lehetőségeit csökkentették.

2. Magyarországon a tanárképző intézmények (képezdék) fizikailag nem voltak részei az egyetemnek. Mai meggyőződés szerint az egyetem a tanárképzés valódi helyszíne, amelynek a gyakorlóiskola szerves része.

3. Ez a dilemma valójában az az ellentét, amely a bemeneti és kimeneti szabályozás között feszül. A kimeneti szabályozásnál csak egyetlen (egységes?) tanárképzés van és egyetlen diploma, ahol a jelöltek felkészülnek arra, hogy többféle iskolatípusban többféle életkorú embert tanítsanak. Ennek szöges ellentéte az abszolút specializáció egyetlen korcsoportra vagy egyetlenegy iskolatípusra.

4. Manapság többéves tanulmányok lezárása után a tanárjelöltek az anyaintézményben tesznek záróvizsgát, írnak diplomamunkát, itt minősítik tanárképzési gyakorlatukat is, vagyis munkájuk értékelése főként formatív. A teljesen külső, az intézménytől független vizsgáztatók előtt tett tanári minősítő vizsgák szummatív típusú értékelést jelenthethetnének. Ilyenekre azonban e század negyvenes éveinek vége óta már nem került sor.

5. A tanárképzésnek vannak követő (follow-up, consecutive) és szinkron (concurrent) modelljei abból a szempontból, hogy a tanárképzés rögtön az intézménybe való belépés pillanatától indul vagy pedig már egy végzett szakembert további évek ráépítésével, később képez-

nek ki tanárrá. Ez az ún. követő modell tehát szétválasztja a szakmai képzést és a pedagógiai képzést, vagyis az utóbbit egyfajta posztgraduális képzéssé teszi.

<i>Tudósképzés</i>	↔	<i>Gyakorlati képzés</i>
a tanárképző intézmény nem része az egyetemnek	↔	a tanárképző intézmény része az egyetemnek
bemeneti szabályozás (életkor, iskolatípus)	↔	kimeneti szabályozás (csak egyféle)
külső vizsgabizottságok (szummatív)	↔	belső értékelés (formatív)
aszinkron tanárképzés (follow-up) utólag, posztgraduális képzésben	↔	szinkron tanárképzés (concurrent) egyszerre

3. ábra. A tanárképzés alapvető dilemmái

Eszerint a magyar tanárképzést hosszú ideig a 3. ábrán bal oldalon szereplő tulajdonságok határozták meg. E század második felében ez a két típus keveredett (1B, 2J, 3B, 4J, 5J; ahol B=bal és J=jobb), majd a kilencvenes években – pregnánsan éppen a nyelvtanárképzésben – a 4. ábrán jobb oldalon szereplő tulajdonságok váltak uralkodóvá. Különféle felsőoktatási intézményekben történtek kísérletek arra, hogy tanárképző intézetek felállításával visszaállítsák a régi magyar tanárképzési modelleket, ám eközben a tanárképzés egyes területei olyan mértékben váltak inter- és multidiszciplinárisá, hogy a szakszerű tanárképzés ma már elképzelhetetlen a szaktanszékek intenzív és állandó közreműködése nélkül.

## A HONI NYELVTANÁRKÉPZÉS SZERKEZETE

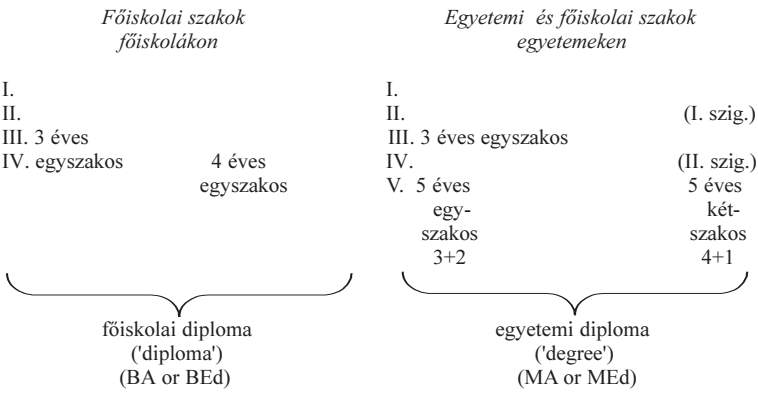
Mivel a nyelvtanárképzés a magyar tanárképzés szerves része, az előző fejezet megállapításai – mutatis mutandis – erre a területre is érvényesek. A magyarországi nyelvtanárképzés kialakulását és sajátosságait itt most nem tárgyalhatjuk (ám az érdeklődőket néhány forrásmunkához irányítjuk: Balassa, 1930; Bárdos, 1988; Báti, 1957; Berg, 1943; Krammer és Szoboszlai, 1970; Lakatos, 1934; Lux, 1925; Medgyes, 1993; Petrich, 1937; Szirbik, 1941). Viszont felidézhetjük a kilencvenes évek elején kialakult helyzetet (a Világbankkal folytatott liaison-t követően).

<i>Hagyományos magyar modell</i>		<i>A világbank által megkívánt modell</i>
kétszakosság	↔	egyszakosság
4 v. 5 év képzési idő	↔	3 év képzési idő
inkább elméleti	↔	inkább gyakorlati

4. ábra. A kilencvenes évek

A Világbank egyszakos, rövid időtartamú, gyakorlat-orientált képzést javasolt (ilyennek tekinthetők például az orosz nyelvтанár átképzések), szemben a kétszakos, négy- vagy ötéves, jelentős elméleti képzést nyújtó, magyar nyelvтанárképző hagyománnyal. Ez az új, egydimenziójú, egyszakos, ‘küklöpsz’-nyelvтанárképzés csak azért nem fulladt kudarcba, mert a magyar felsőoktatási intézmények megpróbálták a hagyományos magyar nyelvтанárképzés erényeit ebbe a három évbe is bezsűfolni, mintegy cserébe a tanulmányi idő csökkenéséért. Ennek következtében a hároméves egyszakos képzések magasabb óraszámokban működtek, mint a hagyományos kétszakosság fele, és kétségkívül hatékonyabban is, tekintettel a gyakorlati tárgyak sokkal komolyabban meghatározott iskolai irányultságára.

A kétféle hagyomány és elvárás összeclapásából olyan kaotikus állapot született, amelyet sem a meg-megújuló elképzelés az egységes tanárképzésről, sem a képesítési követelmények formálódása, sem a minisztériumi szándék, sem az egyetemegyesítési láz nem volt képes megszüntetni (ábránkon két főiskolai és két egyetemi diplomatípus szerepel, jóllehet a levelező képzéseket figyelembe sem vettük).



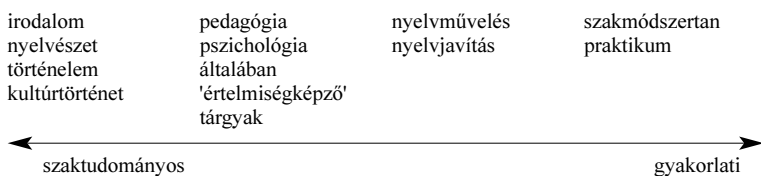
5. ábra. Nyelvтанári szakok a felsőoktatásban

Megállapítható, hogy: (1) az ELTE nyomán más egyetemek is hűtlenül kezelték a kétszakosságot, (így a megrendelő kétszakos helyett egyszakost kap); (2) a hároméves egyszakossághoz lehetne, de most nem szabad másik szakot párosítani, (így a hároméves egyszakon végzők többnyire egyszakosok maradnak akkor is, ha folytatják tanulmányaikat); (3) az egyetemeken piaci okokból főiskolai képzésekkel is foglalkoznak, ami valójában nem profiljuk; (4) egy és ugyanazon főiskola egy és ugyanazon szintű diplomájából kétfélet ad ki.

A nyelvtanárképzés formai oldalának ez a happening jellege a minimális rendezettség követelményét sem teljesíti. Ki adna ilyen helyzetben akár egy lyukas fabatkát is a tudományosság esélyeiért?

## A NYELVTANÁRKÉPZÉS TARTALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIRŐL

Még ma is hódít az a merev elképzelés, hogy minél magasabb az elméleti tárgyak aránya, annál inkább minőségi a képzés (mintha sosem is láttunk volna halovány elméleti vagy éppen igényes gyakorlati képzést). A magyar nyelvtanárképzés hagyományos tartalma jól felírható egy ilyen hamis ellentét mentén.



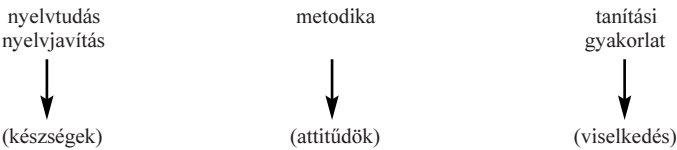
6. ábra. A modern nyelvtanárképzés hagyományos tartalma

A változások dacára nem a képzési modell hagyományos komponenseivel van probléma, hanem a történetileg kialakult arányokkal. (7. ábra)



7. ábra. A régi (és mai konzervatív) bölcsész- és tanárképzés arányai

Az a brit modell azonban, amelyet a Világbank javasolt, egy olyan tanári viselkedést és készségeket fejlesztő elképzelés, amely kifejezetten gyakorlati képzés.



8. ábra. Brit nyelvtanárképzési modellek

A hároméves képzésnek egyik nagy erénye az eddigelé eltelt tíz esztendőben az, hogy a kétféle elképzelést egyesítő, megoldásaiban arányos nyelvtanárképzési modellt teremtett, amelynek eredményeit – jobb helyeken – sikerült az ötéves tanárképzésbe is átmenekíteni.



9. ábra. A hároméves nyelvtanárképzés arányai

Szaktárgyak	Hároméves képzés		Ötéves képzés
angol-amerikai nyelvészet	5	+	4–5
kulturtörténet	3	+	3–4
irodalom	5	+	3–5
nyelvpedagógia	4	+	3–4
nyelvgyakorlatok	4	+	1–2
neveléstudomány és pszichológia	9	+	0
társadalomtud.	4	+	0
ált. kötelező tárgyak			
– idegen nyelvek	1	+	0
– számítástechnika	1	+	0
– testnevelés	1	+	0
összesen:	37	+	15–20

10. ábra. Veszprémi Egyetem: az öt- és hároméves képzés számszerűségei (db, ennyiféle tárgy)

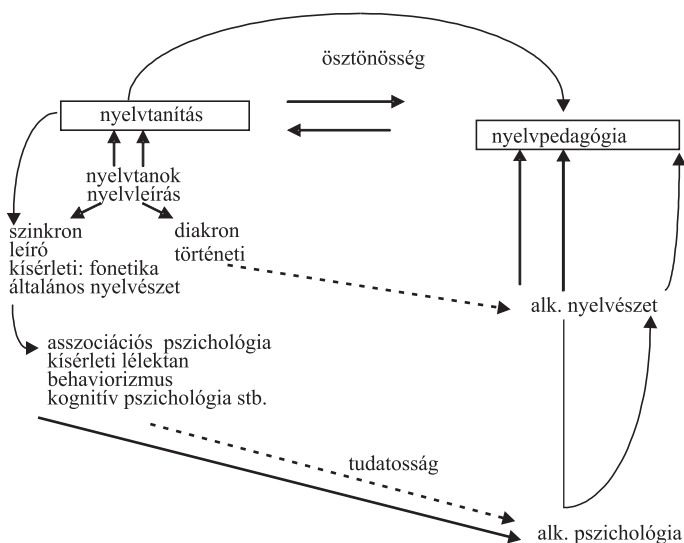
Összegzésül megállapíthatjuk, hogy a nyugati nyelvek tanulása iránti ugrásszerű igény kielégítése (v.ö. az orosz mint kötelező idegen nyelv megszűnése) zavarokat keltett ugyan a formai-szerkezeti felépítésben, de a nyelvtanárképzés hagyományosan erős, bölcsészeti mintázatú tartalom-szöttese nem feslett fel. Az a tény pedig, hogy a képzés arányai harmonikusabbá váltak, igazi előrelépést jelent a nyelvtanári képesítési feltételek kialakítása felé vezető úton.

## A TUDOMÁNYOK ÉS A NYELVTANÁRKÉPZÉS

A bevezetőben azt ígértük, hogy a magyar nyelvtanárképzés formai és tartalmi sajátosságainak felvillantását követően visszatérünk a tudományosság és a nyelvtanárképzés kívánt egybefonódására. Miközben kiderült, hogy a nyelvtanárképzés egységessége csak óhaj, megállapítható, hogy a képzés tartalmának arányai javultak. Azt azonban kevésbé állíthatjuk, hogy a címből következő, távolról sem hízalgő implikációk közül akár egynek a jogosságát is sikerült volna felszámolnunk. Ideje, hogy ennek a munkának is nekilássunk.

A nyelvtanárrá válásnak már a tömeges iskolázás előtt is voltak ösztönös útjai (kicsit hasonlóan ahhoz, ahogy a nyelvet is el lehet sajátítani és nemcsak/vagy tanulni). Amióta azonban a nyelvelsajátítást és tanulást leginkább magyarázni képes tudományok, mint például a nyelvészet és a pszichológia létrejöttek, azóta e szakma a tudományok szemüvegén át kezdte el figyelni önmagát. Öntudatra ébredése lényegében a tudományos tételek, tanok, törvények, magyarázatok behatolása egy rendezetlennek tűnő, de pragmatikai okokból mégiscsak funkcionáló oktatási területre. A tudományok számára a nyelvtanításban folytatott kalandozások legfeljebb terepgyakorlatnak számítanak (gondoljunk például a fonetika és az asszociatív pszichológia kalandjára a direkt módszerben vagy a strukturalizmus és a behaviorizmus meghitt együttlétére az audiolingvális nyelvtenítésben). E találkozások nehezen kitörölhető nyomokat inkább a nyelvtenítésben hagytak, miközben a nyelvészeten és a pszichológián túlmenően a szociológia, a politikatudományok, sőt a művészeti és műszaki tudományok is bővítették e kört.





11. ábra. Út a nyelvpedagógiához

Jelenleg a nyelvpedagógia tényrendszerét, tartalomszerkezetét legfontosabb alaptárgyaiban (nyelvtanítás-történet, a nyelvi tartalom közvetítése; a készségek fejlesztése; tantervmélet és értékelés; osztályozás, értékelés, tesztelés és vizsgatechnika; tanár-diák: az emberi tényező stb.) legalább tizennégy alaptudomány és az ezekhez kötődő huszonhárom rokon- és határtudományból meríthető ismeretek hatják át. Ezek a kötődések természetesen nem egyforma érvényűek és fontosságúak, bemutatásuk jól érzékelteti a nyelvpedagógia inter- és multidiszciplináris jellegét. (ld. 100. o. – *A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában*)

Az utóbbi időben több kisebb-nagyobb műben próbáltam bizonyítani (Bárdos, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000), hogy a nyelvpedagógia az alkalmazott nyelvészettel, a pedagógiai pszichológiával és a didaktikával távolabbi rokonságban álló diszciplínaként jelenik meg, amely a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatának pedagógiai, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti tényezőit általában az 1+n nyelv elsajátítása szempontjából vizsgálja.

Ez bővebben azt jelenti, hogy mint tudományág kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanítási/nyelvtanulási folyamat személyi tényezőinek szerepét, a tanár és tanulói típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsó

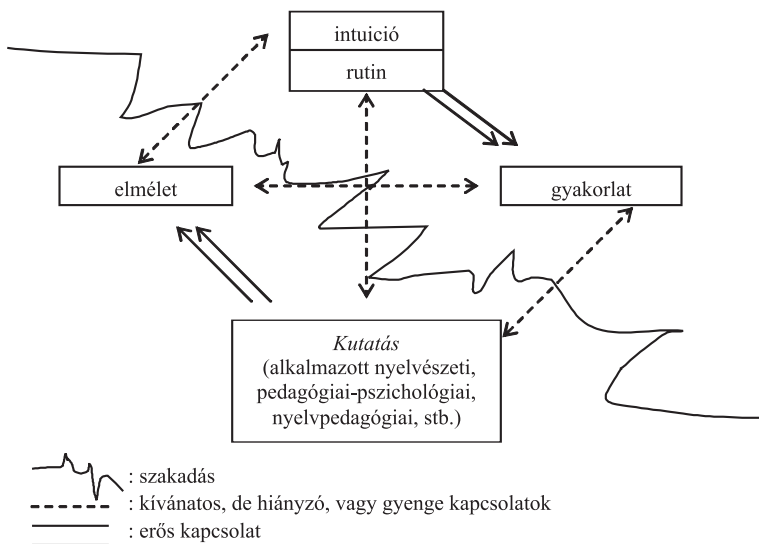
sorban, kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ősrre vezethető vissza: a nyelvelsajátítást, egy-két- és többnyelvűséget, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdésköreit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumait stb.

Igy a nyelvpedagógia fokozatosan átlépett a különféle tudományokkal foglalkozó szakismeret kategóriájából a tudományosság kritériumainak megfelelő stúdium kategóriájába. Az eredeti kérdés azonban nem ez, hanem az, hogy a nyelvpedagógia által képviselt tudományosság, mint minőség – és mint követelményrendszer – bekerült-e a honi nyelvtanárképzés rendszerébe?

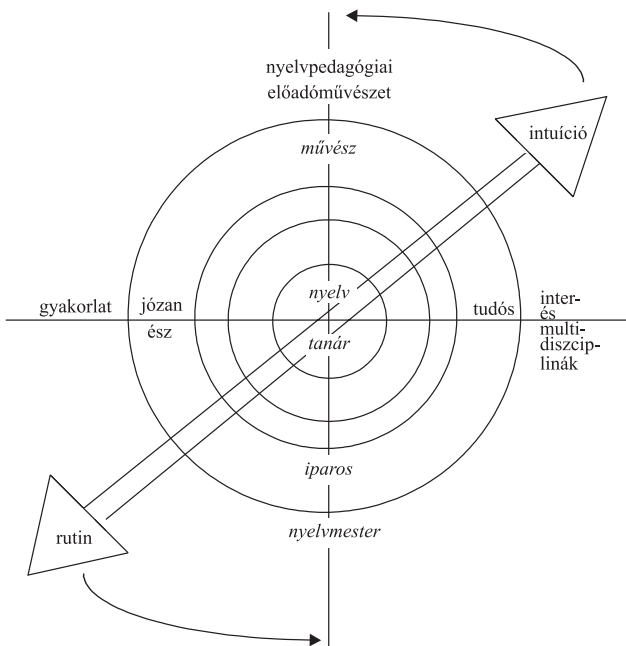
Iránytűként csak néhány ismertté vált tanterv, egy-két komparatív elemzés szolgál. Néhány MAB Látogató Bizottsági elnökség ill. tagság fényében a válasz inkább nem, mint igen. Ugyanis a nyelvtanárok képzésének jelen gyakorlata erősen tükrözi a nyelvtanítási szakmában kialakult torz viszonyt: inkább a szűk praktícizmus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes).

Mint az ábrán is látható, a gyakorlat inkább a tanári intuíciónál és rutinnál táplálkozik, míg az elmélet inkább a kutatásból. Az összekötő finom vonalak viszont hiányoznak, például a gyakorlatból sarjadó kutatás, vagy az intuíciónál és rutinnál is igénybevevő kutatás. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, így nem jöhet létre arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között. Ennek következtében mind a nyelvtanári gyakorlatban, mind a nyelvtanárképzésben egyfajta szakadás érzékelhető. Egyes tanárképző intézmények elmozdultak egy erőteljes nyelvpedagógiai-alkalmazott nyelvészeti képzés irányába, míg mások a praktícizmus bűvkörében élnek. Nem az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága.

A nyelvtudás életjelenség az emberben, de a jelenségek megglehetősen „tudománytalanok”. Vizsgálódásainknak csak egyik útja-módja a tudományos, a nyelvtudást ábrázolhatja a művészet is, hétköznapi átélése pedig el sem jut a kifejezés pereméig. A nyelvtanár olyan jelenségekkel dolgozik, amelyeknek csak egyik értelmezési lehetősége a tudományos. A nyelvtanár célkeresztje elnevezésű ábra a nyelvtanárképzés iránti elvárásainkat is bemutatja.



13. ábra. Az elmélet és gyakorlat eltávolodása



14. ábra. A nyelvtanár célkeresztje (Bárdos, J.: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. NTK, Budapest. 2000. 202)

Ha a vízszintes tengelyt szemléljük, a nyelvtanárnak távol kell tartania magát mind a szűk prakticismustól, mind a túlzott elméletieskedéstől, de miközben ezt teszi, rá kell jönnie, hogy valójában egyik sincs túl távol. A függőleges dimenzióknak is kötött a mozgástere: a szakma bűvészt is tengerszint alá dörgölheti a nyelviskolai dömping, ugyanakkor megfelelő kihívások révén a szorgos iparos is művészi magasságokba emelkedhet. Ábránkon rutin és intuiciónak dichotómiája lebeg mag-nestüként a már ismert képlet felett: kihívás a nyelvtanárképzőknek.

A legnépszerűbb nyugati nyelvtanárképzési modell (*Wallace, 1991*) ezekből főként az 'iparos' és 'tudós' modellt ismeri (craft, applied-science). Az úgynevezett 'reflektív' tanárképzési modell valójában a józan ész és a lelkiismereti gyakorlat többévszázados hagyományának felmagasztolása. Érdekes módon eddig egy képzés sem próbált meg teljes egészében a pedagógiai előadóművészt irányából közelíteni: alighanem a tehetségnek túlzottan keskeny ösvénye vezet csak célhoz. Dehát lehet valaki nyelv-tanár, ha nem tehetséges?

Egészen addig, amíg a nyelv-tanárképzésnek nincs saját képesítési rendszere és minőségbiztosítása, addig a tudományosságot kritériumként kezelni a tanárképzésben illúzió. A tudományosság esélyei nem csökken-tek, a tudományosság kritériumainak megfelelő, minőségi nyelv-tanár-képzés országos standarddá emelése pedig főként tőlünk függ.

## IRODALOM

- Balassa B. (1930): *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány.* Budapest.
- Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Magvető Kiadó, Budapest.
- Bárdos J. (1995): *Models of Contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation.* Washington, D.C., U.S.A., The Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL, 1995. <http://ericae2.educ.cua.edu/db/riecije/ed397629>
- Bárdos J. (1996): *Some Hypotheses Concerning Quality Assessment Issues in English Language Teacher Education.* Quality in ELT Education, The British Council, Budapest. 55–60.
- Bárdos J. (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–17.
- Bárdos J. – Medgyes, P. (1997): A hároméves angol nyelv-tanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás*, III. évf. 1–2. 3–19.
- Bárdos J. (1999): Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, V. évf. 2–3. 3–17.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báti L. (1957): *Az idegen nyelvek oktatásának kérdései a felszabadulás előtt.* Budapest.
- Berg P. (1943): *Az angol nyelv-tanítás útja a magyar iskolákban.* Budapest.
- Kármán M. (1995): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás.* Budapest.
- Kármán M. (1909): *Paedagógiai dolgozatok I–II.* II. 331–489.
- Kelemen L. (1979): *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei.* KLTE, Debrecen.

- Krammer J. – Szoboszlay M. (1970): *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó (kilencedik kiadás), Budapest.
- Ladányi A. (1988): *A magyar pedagógusképzés alakulása az elmúlt másfél évtizedben (A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban)*. TIT, Szeged.
- Lakatos G. (1934): *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban*. Budapest.
- Lux Gy (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája, Miskolc.
- Medgyes P. (1993): *The National L2 Curriculum in Hungary. Annual Review of Applied Linguistics*, 13. 24–36.
- Petrich B. (1937): *A modern nyelvek tanítása*. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Szirkik F. (1941): *Az angol nyelv terjeszkedése Magyarországon*. Kecskemét.
- Wallace, M. (1991): *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.

## AZ IDEGENNYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS FEJLŐDÉSE

**M**ene, tekel ufarszin”, vagyis „megszámláltatott, megmértetett és könnyűnek találtatott”. A Biblia szerint *Belzakar* babiloni király lakomáján a falon jelent meg ez a titokzatos felirat – a fogalmak pedig, amiket e szavak közvetítenek (számlálás, mérés, értékelés) sokszáz éve a pedagógiai diagnosztika alapfogalmai. A módszer ősi: egy konkrét viselkedés, egy egyéni teljesítmény egybevetése egy megtervezett, standard viselkedéssel. Az idegennyelvi mérések fejlődését magának a mértéknek a változásai idézik elő. Minden új mérték a tudományos kutatás és vizsgafegyelem elvárásainak sajátos színeképe, amelyben a hozzáértő számára a különféle elméletek és személyiségek, vagy éppen a gyakorlat hatása elemzés közben könnyedén kitapintható.

Visszatérve a kiinduló képhez, úgy tűnik, hogy a mai modern tesztekben már nincs se király, se lakoma, csak a fal maradt meg, és persze, az isteni ítélet...

### PRÓBA ÉS VIZSGA MINT MEGPRÓBÁLTATÁS

Számos híres szerző (*Lado*, 1961; *Allen és Davies*, 1979; *Spolsky*, 1995) a legelső ismert (és legkegyetlenebb) nyelvi tesztnek a Bibliában megörökített történetet tartja („Bírák könyve” 12: 4–6), miszerint a Jordan gázlóinál álló örök az átkelni szándékozóktól azt a varázsszót kérdezték, hogy ‘sibolet’, amelyet a gideoniták a magyarhoz hasonlóan ejtettek. Mindazokat pedig, akiknek a közelítésben csak egy ‘sz’ (‘szibolet’) hangra futotta, a helyszínen felkoncolták. Közel negyvenkétezer embert. Bizonyos értelemben a „sikertelen vizsga = várható büntetés” összefüggése túlélte a századokat, és alighanem folklórkutatóknak való feladat, hogy a beavatási szertartások mint próbák, milyen rokonságban állnak a „megpróbáltatás → kiállta a próbát = sikeres vizsga” gondolatsorral.

Tény és való, hogy az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszereit a kínaiak alakították ki, mégpedig azzal a céllal, hogy a különféle életpályákban a tehetség és tudás elitje kerüljön az élre az örökölt vagy megvásárolt előjogokkal szemben. A nyugati világ csak a 16. században szerzett tudomást a fejlett kínai vizsgákról jezsuita misszionáriusok révén (*Matteo Ricci*), így nem meglepő, hogy a 17. századi francia egyházi iskolák már vizsgarendszerekkel rendelkeztek. Az iskolázott emberiség tudatába alighanem ekkortól kezdve került be ez a rettenetes választóvonal: a VIZSGA, amely kiszűri a tudatlanokat, a mindenttudókat viszont egy meghit-

tebb körbe vonja. Pszichológusok tollára való a vizsgákat kísérő emberi jelenségek elemzése, értelmezése; az viszont tény, hogy az íjászat, szám-tan, lovaglás, zene, írás, ceremóniaismeret tudományaiban versengő kínaiak bírái a vizsgáknak egy másik, sokkal fontosabb jelentését ismerték föl, mint a büntetés vagy a tudatlanok kiszűrése. Ez pedig a következő: egy személy viselkedése gondosan választott körülmények között jósoló hatással bír hosszú távon is ateinketben, hogy az illető személy majd más körülmények között hogyan viselkedik. Ősi foglalkozásról van tehát szó a vizsgáztatás esetében, amelynek számos elemét (mint a vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás stb.) korhű értelemben már a kínaiak tökélyre fejlesztették.

A Kínából átörökölt hagyomány, vagyis a beválás mint a vizsgarendszer központi fogalma, célképzete, egyaránt felfedezhető a különféle közigazgatási, köztisztviselői vizsgákon (például 1791: Franciaország; 1833: indiai brit államtisztviselők; 1883: Egyesült Államok (Civil Service Act) stb.). Még csak csúfondárosnak se tartanám, ha a magyar közigazgatás napjainkban hasonló elvek alapján készülne az uniós csatlakozásra...

Nyilvánvaló, hogy éppen az iskola, amely természetes esetben egy (leendő) társadalmat modellez, a legalkalmasabb hely arra, hogy az emberi teljesítményt (legalább itt, az emberi együttélés szabályainak nemcsak parancsolt, hanem ellenőrzött betartása mellett) a maga sokszínűségében megragadja. Így e gondolatsor mentén: 'próba → beválás → iskolai teljesítmény = helytállás az életben', a vizsgák hamar utat találtak az egyetemekre is (1219: Bologna; 1257: Sorbonne), mint ahogy a jezsuiták 1595-ből származó tizenegy vizsgáztatási szabálya ma is többé-kevésbé megállja a helyét. A 17. században már Oxfordban is tartottak versenyvizsgákat, míg az írásos vizsgák felfutása a 19. századra jellemző. Nem célunk tudománytörténeti értékelést adni e helyen (megteszi azt az idevonatkozó szakirodalom (például *Horváth*, 1991), de tény, hogy *Galton*, *Binet*, *Cattel*, *Ebbinghaus*, *Spearman*, *Thorndike* és hasonlóké kezén (és méginkább eszén) a pszichológiai képződmények mérése sajátos interdiszciplináris tudományággá vált, amelyben az alkalmazott pszichológia az alkalmazott matematikával kötött házasságot. A fenti szülőknek édes gyermeke az idegennyelvi tesztelés, amely a fenti eredőket alkalmazott nyelvészettel és pedagógiával tetézte, amely elég végül is a nyelvpedagógia burkában vált önálló vegyületté.

## TESZTELÉS ÉS IDEGENNYELVI TESZTELÉS

A tesztelés családfája a következő rokoni kapcsolatok alapján terebélyesedett: (1) A tesztelés egész elmélete és gyakorlata a pszichológiai tesztelésből fejlődött ki. (2) A pszichológia és a statisztika házassá-

ga mint interdiszciplináris fogalom a pszichometria névre hallgat, története során újabb és újabb hullámokban (és álnevekben) bukkant elő, de valójában ugyanaz a dolog jelentkezett egyre „magasabb” szinten (a docimológiától a számítógépes tesztelésig). (3) A pedagógiai tesztelés is a pszichológiai tesztekkel alakult ki. (4) Az idegennyelvi tesztelés nyelvpedagógiai jellegű és annak ellenére, hogy az alaptudományoktól (nyelvészet, pszichológia) elég messze került, még besorolható a pedagógiai tesztelés mammutfamíliájába.

A fenti tézisek aligha szorulnak hosszas bizonyításra, hiszen a klasszikus pszichológiai tesztek (személyiségtesztek, általános tulajdonságokat vizsgáló intelligenciatesztek, egy teljesítményt vizsgáló (például emlékeztetesztek) önmagukban igen sok verbális elemet tartalmaznak. Az sem kétséges, hogy a nem-verbális vagy performációs tesztek esetében csak annyiban lehet a nyelvet kikapcsolni, amennyiben az független a gondolkodástól. A tesztelés történetéről szóló munkákban különösen látványos a különféle kvantitatív, kvalitatív, pszichometrikus és interpretációs technikák bemutatása, különösen az intelligenciatesztek esetében. (Például *Binet és Simon*, 1905; *Stern*, 1912; *Cattell* kultúrsemleges tesztje, 1936; *Wechsler*, 1939; *Raven*: progresszív mátrixok, 1938; *Lorge és Thorndike*: kognitív képességek, 1954; *Torrance*-teszt (TTCT), 1964; kreativitás-tesztek stb.). Jelentős a nyelv szerepe a különféle emlékeztetvizsgáló tesztekben (például *Ranschburg*-féle logikai szópár, 1905), valamint a személyiségtesztek túlnyomó részében is.

Ilyen tökéletes interakcióban, mint amilyen a pszichológia és a statisztika házassága a pszichometriában, ma már nehéz megállapítani, hogy melyik lehetett a „kezdeményező fél”. Kétségtelen viszont, hogy a pszichológia a tömeges mérések beindulásakor kezdett egyre inkább a matematika bizonyító erejére támaszkodni, mint például tömeges iskolai felvételi tesztek, különféle katonai tesztek stb. Ez az az időszak, amikor a homogén körülmények megteremtése céljából megjelenik az objektív feleletválasztós teszt és viszonylag jól kidolgozott elmélete (Thorndike, *Thurstone*, *Terman* stb.). Bár a legismertebb iskolai tesztek egyike (SAT: Scholastic Attitude Test) már 1926-ban hadba vonult, a klasszikus pszichometria matematikailag is bizonyítható elmélete csak az 50-es években fejlődött ki. (*Gulliksen*, 1950) Ettől az időszaktól kezdve értelmezhetjük úgy a teszteket, mint adott viselkedésmintákról szerzett érvényes információkat. Ekkortól fogadjuk el, hogy a teszt csak egy eszköz a méréshez és értékeléshez, miszerint a mérés csak olyan jó lehet, mint a mérőeszköz maga, amely létrejöttében populációfüggő és természetéből eredően feltételezi, hogy a mért érték a valódi érték mellett hibát is tartalmaz. Ugyanekkor azt is feltételezzük, hogy a jó tesztben a mért érték és a valódi érték magas szinten korrelál. Matematikai szempontból ez a tesztelmélet (vagyis a klasszikus pszichometria tesztelmélete) determinisztikus modelleket generál, amely egyben a klasszikus tesztelmélet



korlátait is kijelöli. Ez az a tesztelmélet, amely tárgyyszerűségét, személyektől nem függő jellegét, vagyis objektivitását a tesztelés jóságmutatóinak kijelölésével és azok bizonyításával biztosítja (érvényesség, megbízhatóság, praktikusság), amelynek alkalmazása során minimális idő-, eszköz- és energia-ráfordítással maximális információhoz jut a tesztben, és még ennek eredményeit is – a megfelelő matematikai-statisztikai mutatók bizonyításáig – kételkedéssel fogadja. Könnyű lenne itt elmerülni a validitástípusok, a reliabilitásszámítások, valamint a különféle tesztelméleti fejtegetések tengerében, ám az érdeklődőket inkább a releváns szakirodalom legközérthetőbb magyar szerzőihez utalom. (Ágoston, Nagy és Orosz, 1974; Orosz, 1995; Falus, 1996)

## **AZ IDEGENNYELVI TANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS AZ IDEGENNYELVI MÉRÉSEK FEJLŐDÉSE**

A nyelvtanítástörténet mintegy negyven címkézhető módszere közül a klasszikus szerzők (Titone, 1968; Kelly, 1969; Larsen-Freeman, 1986) mintegy tíz-tizenötöt említenek vagy tárgyalnak (például nyelvtani-fordító; direkt; olvastató; intenzív; audio-lingvális; audio-vizuális; mentalista; tanácskozó; cselekedtető; néma; szugesztópédia; kommunikatív stb.). Jelen sorok szerzője egy nagyobb munkában (Bárdos, 1986) részletesen elemezte a fent említett módszerek fejlődéstörténetét. Eszerint a legnagyobb paradigmaváltásokra a nyelvtani-fordító és a direkt módszer összecsapásakor, illetve az audio-lingvális és kognitív módszerek ütköztetésekor került sor. A kortárs módszerek között a humanisztikus módszereknek nem sikerült paradigmaváltást elérniük, egyes elveik besimultak a nyelvtanítás legutóbbi nagy megújulásába: a kommunikatív nyelvtanításba, amely viszont kilencvenes évekbeli eklektikája miatt igazi paradigmaváltást inkább a tananyag felépítésében hozott és nem módszereiben. A dolgokat imígyen egyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a századelő a direkt módszerek győzelme; a század dereka az audio-lingvális módszer uralma, míg a századvég a kognitív pszichológiától a terápiás pszichológiáig tartó tékozló kalandot követően a kommunikatív kompetencia dicséretében tért meg az alkalmazott nyelvészet kebelébe. E fejlődés sarkkövei azok a nyelvtanítási elméletekké terebélyesedő módszerek, amelyekben a nyelvészeti és pszichológiai elem összefonódása világosan megfigyelhető:

- (1) fonetika + asszociatív pszichológia = direkt módszer;
- (2) strukturalizmus + behaviorizmus = audio-lingvális módszer;
- (3) transzformatív-generatív nyelvészet + kognitív pszichológia = mentalista módszer;
- (4) makrolingvisztika + szociálpszichológia = kommunikatív nyelvtanítás.

Könnyen elveszíthetjük fenti éleslátásunkat viszont akkor, ha a nyelvtanítás történetében ismertté vált idegennyelvi mérési módszerekre és technikákra irányítjuk figyelmünket. Ez a jelentős halmaz többféleképpen is osztályozható, például időrendiségben; az egyes készségek szerint (beszédértés, beszédkézség, olvasásértés, íráskészség, fordítás, tolmácsolás), vagy éppen a nyelvi tartalom főbb területeinek megfelelően (kiejtés és helyesírás, nyelvtan és nyelvi szerkezetek; lexika és szemantika; pragmatikai kérdések stb.). Természetesen egymást átfedő halmazokról van szó, hiszen számos technikát egyszerre több módszer is használt, így egyes esetekben nehéz meghatározni, hogy az adott technikai megoldást mely módszer mutathatja fel jellegzetesen sajátjaként. Az itt következő ábra néhány módszer és jellegzetes mérési eljárás kapcsolatát mutatja be vázlatosan.

<i>Módszerek</i>	<i>Eljárások</i>
Nyelvtani-fordító	fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformációs és behelyettesítési feladatok
Direkt	elmesélés, leírás, társalgás
Olvasatós	kérdés-felelet, (később: feleletválasztós teszt)
Intenzív	társalgás, dialógus-reprodukció
Audio-lingvális	tesztmátrixokra épülő tesztbattériák, készségelemek és nyelvi tartalom szerint, (objektív tesztelés) és vegyes típusú feladatok
Audio-vizuális	interjú, társalgás
Mentalista (kognitív)	szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
Pszichologizáló (humanisztikus)	reproduktív gyakorlatok, (vagy nincs visszacsatolás)
Kommunikatív	(szubjektív tesztelés: eklektika), kommunikatív tesztelés

*1. ábra. Néhány módszer és jellegzetes mérési eljárás*

Természetesen hosszasan lehetne elemezni a különféle módszerek és kedvelt mérési eljárások kapcsolatát, de a legtöbb esetben a módszer célkitűzései, a jellegzetes osztálytermi megoldások és a nyelvi teljesítményt vizsgáló módszerek között legfeljebb szelíd párhuzamosság fedezhető fel, tudatos tervezésről vagy elméleti megfeleltetésről nincs szó, csak két esetben: az audio-lingvális módszer strukturalista-pszichometrikus elvű diszkrét-pontos tesztelése, illetve a kommunikatív nyelvtanítás kommunikatív kompetencia-centrikus integrált-globális tesztelése esetén. Megfelel a tényeknek, ha azt állítjuk, hogy az

idegennyelvi tesztelés csak átvette a pszichológiai, illetve pedagógiai tesztelésben kialakult technikákat és saját céljaira adaptálta ezeket. Nem bizonyítható, hogy az idegen nyelvek tanításának amúgy igen gazdag metodikája olyan különleges eljárásokat fejlesztett volna ki, amelyek más területeken teljességgel ismeretlenek lettek volna. Ugyanakkor nem kétséges, hogy számos jelentős tesztelési technika éppen a nyelvi tesztelésben teljesedett ki, itt vált finoman hangolt mérőeszközzé (például objektív feleletválasztós tesztek, szövegkiegészítés (cloze procedure). Úgy tűnik, hogy ebből az epigonságból és manierizmusból csak a legutóbbi évek gyakorlata, különösen a kommunikatív kompetencia mérését célba vevő tesztek voltak képesek kitörni.

Így az alábbiakban táblázatosan összefoglalt ismert korszakolások (Spolsky, 1977; vagy Morrow, 1979 humoros változata) nemcsak a nyelvi tesztek egy lehetséges korszakolását mutatják, hanem sokkal inkább tükrözik a tesztelés általános fejlődését, mint a nyelvtanítási célok időnként szélsőségesen, de a történelmi körülményekhez képest logikusan mozgó változásait.

<i>Spolsky, B. (1977)</i>	<i>Morrow, K. (1979)</i>	<i>Carroll, B. – Hall, P (1985)</i>	<i>Jellegzetes nyelvtanítási módszer vagy elmélet</i>
1. ösztönös (ad-hoc) „pre-scientific” („hagyományos”)	„édenkert”	nyelvtani „iskolázott” „írástudó”	nyelvtani-fordító
2. pszichometrikus- strukturalista (modern)	„siralom- völgy”	pszicho- lingvisztikai	audiolingvális
3. pszicho- és szociolingvisztikai („posztmodern”)	„az ígéret földje”	társadalmi- kommunikatív	kommunikatív

2. ábra. A nyelvi tesztelés korszakai a 20. században

## AZ IDEGENNYELVI TESZTELÉS KORSZAKAI: ELEMZÉSEK ÉS KONKLÚZIÓ

A fenti ábrában már bemutattuk az idegennyelvi tesztelés legismeretesebb és leginkább elfogadott korszakolásait, a továbbiakban inkább néhány kevésbé hangsúlyozott sajátosságra hívjuk fel a figyelmet.

A korszakok egymásra épülése, fejlődésmenete szakmai szempontból bizonyítható; a korszakváltások nem kirekesztőek, az új technikák megjelenése a régieket nem oltja ki. A hagyományos idegennyelvi mérés számos technikája (például vegyestípusú feladatlapok, behelyettesítéssel vagy kiegészítéssel feladatok) más formában felírva megjelenik a

pszichometrikus-strukturalista tesztelés objektív feleletválasztós tesztjeiben. Hasonlóképpen az objektív feleletválasztós tesztelés értékelési technikáit a pszicholingvisztikai tesztelésben kedvelt szövegkiegészítés feladatainak értékelésében is felhasználhatjuk. Ugyanakkor a szövegkiegészítést a globális tesztelés is kedveli: számos vizsgában megbecsült vonulata a kommunikatív tesztelésnek. Több ilyen belső összefüggés feltárható, és a szakma művelői számára aligha szorul külön bizonyításra, hogy a különféle korszakok jellegzetes és főként sikeres technikáit a tesztelés és vizsgáztatás mindennapi gyakorlata továbbéli. Hozzá kell tennünk viszont azt, hogy egyes esetekben szakmailag már bukott, vagy csak nem divatos módszerek túlélését üzleti vagy kereskedelmi érdekek tartják fenn. Jellegzetes példája ennek az a tény, hogy a világban tömegesen elterjedt készségvizsgáló tesztek kutatóközpontjai (Princeton, Cambridge, Manchester stb.) már régen bemutatták a klasszikus tesztelés elméletének az idegennyelvi mérésekre is rávetülő korlátait, ennek ellenére ilyen felépítésű vizsgáikat – nyilvánvalóan elsősorban a praktikusság elvének minden mást elsöprő érvényesítése miatt – még nem vonták vissza.

Az idegennyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika még az adott korszakokon belül is jelentős változásokon eshet át. Ezek a változások a teszttechnikáktól viszonylag függetlenül funkcionálisak, hiszen bizonyíthatóan a nyelvtudás, a komplex nyelvi készségek, a nyelvi teljesítmény más és más alkotóelemeit képesek a többi vizsgálati módszernél jobban megragadni. Nemcsak a nagy gyakorlatú vizsgáztatók, hanem a gyakorló nyelvtanár számára is ismeretes, hogy a diszkrét-pontos, izolált vagy atomisztikus nyelvi elemeket mikro-módszerekkel vizsgáló strukturalista tesztek igen szemléletes képet rajzolhatnak egy jelölt nyelvtani, helyesírási vagy éppen szókincsismereti profiljáról. Ezzel szemben a szintén objektív teszttechnikákhoz tartozó integrált vagy globális tesztelés (v.ö.: Oller, 1979, amely valójában szubjektív jellegű tesztet jelent objektív pontozással), főként a receptív készségek feltérképezésében tűnik ki. A teljes körű impressziót trónra emelő szubjektív teszttechnikák – közöttük nem egy modern kommunikatív teszt is – főként a jelölt produktív készségeiről képes olyan betekintést nyújtani, amely egy pszichometrikus-strukturalista teszt esetén szinte elképzelhetetlen.

Az idegennyelvi mérés és értékelés metamorfózisai. Szemlélődés és empirikus vizsgálat egyaránt azt bizonyítja, hogy az idegennyelvi mérés változásai az evolúciós spirál menetét követik, amelyben a jelenségek ciklikusan ismétlődnek, de minden körben elvárhatóan egy magasabb fokon. Ez a fejlődésmenet az idegennyelvi mérés és értékelés esetében a következő négy fázissal írható le:

(1) Szubjektív technika, szubjektív értékelés: ilyeneknek tekinthetjük az ősidők óta ismert fogalmazás- vagy fordításelbírálásokat, amelyeknek szigorú kritériumrendszerét évszázadokon át a mindennapi is-

kolai gyakorlat hagyományozta át. Technikailag viszont ez a fajta értékelés az ún. ösztönös szakaszhoz tartozik.

(2) Objektív technika, objektív értékelés: az objektív feleletválasztós teszttütemeknek ezek a diszkrét-pontos battériákba rendezett ütegei tökéletes összhangban állnak a nyelv strukturalista szemléletével csak úgy, mint a válaszban elérhető 0 vagy 1 érték a gépi feldolgozással, s eképpen az objektív értékeléssel, amelyet a klasszikus tesztelmélet matematikai-statisztikai módszerei támogatnak. A világ konvencionálisan beszerezhető tesztjeinek döntő hányada mind a mai napig ebben a tartományban mozog.

(3) Szubjektív technika, objektív értékelés: az integrált tesztelésnek egy kompromisszumra törekvő ágazata a '70-es évek végén, a '80-as évek elején hódított, főként azzal, hogy az egészlegesség követelményeinek teljesítése végett visszacsempészett olyan egészlegességhez kötött mérési eljárásokat (például diktálás, szövegkiegészítés), amelyeket az értékelésben biztosított megfelelő analitika segítségével – a korszellemnek megfelelően – objektíven lehetett értékelni. Ezek a teszttechnológiák az általuk kavart viták ellenére (Alderson, 1978; Bárδος, 1979) mind a mai napig igen népszerűek.

(Amennyiben a figyelmes olvasó a fenti halmazt mint variációt fogja fel, akkor logikailag már csak egy változat következhet, ez pedig: az objektív technika szubjektív értékeléssel. Bár a világ majd minden vizsgáztatója – még tisztességes esetekben is – képes ezt a nonszensz gyakorlatot vizsgáztatói rutinjába beiktatni, ez a kategória önmagában értelmetlen. Nem ez a visszatérés útja, a visszatérés örök.)

(4) Szubjektív technika, szubjektív értékelés: a kommunikatív kompetencia meglétét kutató, a nyelv használatát gyűjtőpontba helyező pszicho- és szociolingvisztikai elvű tesztelésről van szó, amelyet legtöbbször kommunikatív tesztelésnek ismernek. Egy ilyen megközelítésben az egészlegesség, a funkcionalitás, a megoldottság kategóriái dominálnak a vizsgált nyelvi viselkedésmintában és éppen ez a kívánt validitás a döntő mozzanat. Ehhez képest az értékelés szubjektivitása mint hátrány elhalványul. Fontosabb a megoldandó nyelvi feladat autentikussága, mint a különféle technikákkal (a vizsgáztatók számának növelése, a vizsgáztatók alapos felkészítése stb.) csökkentendő szubjektivitás.

Végkövetkeztetésként megállapíthatjuk, hogy az utóbbi jó félévszázadban a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata egy teljesnek tűnő fejlődési ciklust futott be, amelyben alkalma nyílt arra, hogy a misztikusnak tartott nyelvtudás egészében megnyilvánuló nyelvi kompetenciájáról jobban alátámasztott becsléseket mutasson. E fejlődésmentet kikényszerítő Hegel-i ellentétek az analitikus-objektív és a globális-szubjektív mérés technikák szélsőségei között oszcillálnak.

## DISZKRÉT-PONTOS ÉS GLOBÁLIS TESZTELÉS: ELLENTMONDÁS VAGY ELLENTÉT?

Egy beszédprodukciónak teljességében egy izolált nyelvi elem vagy egy komplex beszédfunkció fontossága egyformán megkérdőjelezhetetlen, ellentétként fel sem foghatók, egységük megbonthatatlan. „In vivo” ez a szétválasztás értelmetlen. A mérés metodikája viszont olyan, hogy akkor képes objektívan értékelni valamit, ha minél több bíráló, minél több bírálati szempont szerint vizsgálódik. Ez a mozzanat többnyire „in vitro” állapotba sodorja a pszichológiai képződményeket, ugyanakkor kitapinthatóvá teszi azt is, hogy az egységességet milyen ellentétek egymáshoz feszülése teremtette meg. Az elmondottak szemléltetésére a következő ábrában vázlatosan a beszédprodukciónak vizsgálatában mutatjuk be a mérési technikáknak ezt a lehetséges kettősségét.

<i>Tipikus nyelvtanítási háttér</i>	
Audio-lingvális	Kommunikatív
<i>Alkalmazott teszt-technika</i>	
Objektív feleletválasztás (diszkrét-pontos)	Szubjektív-globális (integrált)
<i>Vizsgált területek</i>	
Kiejtés	Kommunikatív kompetencia
Nyelvhelyesség	Beszédműveletek, beszédkondíciók
Szókincs	Beszédmenedzsment és 'forgatókönyv'
Idiomatika	Stratégiák
.	.
.	.
.	.
<i>Mint elemek</i>	<i>Mint funkcionális folyamat</i>
<i>Következmény</i>	
Reliabilitás nő, egészlegesség elvész	Reliabilitás csökken, 'impresszió' nő
<i>Javítási lehetőség</i>	
Más módszerek is kellene.	Több vizsgáztató jól kiképezve.

3. ábra. A beszédprodukciónak vizsgálata objektív-analitikus, illetve szubjektív-globális módszerekkel

A fenti elemzéseket fényesen bizonyítják maguknak az elbírálási sémáknak (sávoknak) a metamorfózisai, amelyek hű tükröi a tesztelési-mérés-metodikai változásoknak. Érdemes összehasonlítani például a régi Állami Nyelvvizsga (1979-es reform) még analitikus elemeket felmutató elbírálási rendszerét a csak pár évvel későbbi B. J. Carroll-féle modellel. Jól látható, hogy a magyar séma még mennyivel több teret enged a propozicionális tudásnak („tudom, hogy”-jellegű tudás),

míg a másik modellben már egy interaktív szemlélet („tudom, hogyan”) érvényesül (Bárdos, 1986). A két modellt a 4. ábra mutatja be.

A) Régi ÁNYV (még analitikus)	B) B. J. Carroll (már szintetikus)
– beszédértés	– méret és bonyolultság
– beszédképesség	– sáv (funkciók gazdagsága)
– nyelvhelyesség	– sebesség
– lexika	– rugalmasság
– kiejtés	– alkalmazkodás
	– ismétlés/habozások száma
	– nyelvi pontosság
<i>Tudom, hogy...</i> (propozíció)	<i>Tudom, hogyan...</i> (interaktív)

4. ábra. Az elbírálási sémák (sávok) metamorfózisa: beszédprodukción-vizsgálatok

## ABSZOLÚT-E A KRITÉRIUM?

Amennyiben bizonyítható – minthogy bizonyítható –, hogy a tesztelmélet és ennek reflexiójaképpen az idegennyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata is megfelelő változásokon esik át, hosszú távon megkérdőjelezhető, hogy a logikai kategóriákként abszolútnak tartott szentháromság: validitás, reliabilitás és praktikusság (avagy érvényesség, megbízhatóság és gyakorlatiasság) változatlanok maradhatnak-e. A kérdés annál is inkább jogos, mivel a fenti jószágmutatókhoz kötődő végtelennek tűnő szakirodalom mellett egyre több időt és energiát szentelnek a kutatók az újfajta matematikai interpretációknak a tesztelmélet egészében, ugyanakkor az idegennyelvi tesztelésben az autentikusság, az interakció vizsgálata és a különféle hatáselemek, hatásvizsgálatok kerültek előtérbe. Amennyiben tesztelméleti szempontból teljesen következetesek maradunk a kommunikatív tesztelés kompetencia-központúságához, joggal kérhetjük számon bármely beszédprodukción vizsgálata esetén a következő kritériumokat:

- (1) tényleges információhiányt elégítenek-e ki jelölőjeink a társalgásban;
- (2) egyértelmű-e a beszédprodukción célja a vizsgahelyzetben (illetve attól függetlenül);
- (3) egyértelmű-e a kontextus, amely a célképzetet erősíti;
- (4) be lehet-e építeni az autentikus társalgás egy jellegzetes vonását, a kiszámíthatatlanság mozzanatát a beszédprodukción vizsgálatába.

Hosszasabb és részletesebb vizsgálódás alapján úgy tűnik, hogy a teszt jószágmutatóinak kategóriái kevésbé változnak, viszont az a tartalom, amelynek alapján egy tesztet validnak lehet nyilvánítani, a számos történetileg is ismert indexet koronként és tudományos mércénként

más-más logikai csomópontba rendezi. Valójában éppen ezek az átrendeződések a kiváltói azoknak a metamorfózisoknak, amelyekről a jelen dolgozat beszámol.

## A KILENCVENES ÉVEK KIHÍVÁSAI

A legtöbb jelentős szakíró egyetért abban, hogy a kilencvenes évekre az idegen nyelvek mérése és értékelése kifejlett szaktudomány az alkalmazott nyelvészet és a statisztikai módszerekkel támogatott mérés-metodika, illetve a pedagógiai mérés és értékelés metszéspontjain. (Alderson, Clapham és Wall, 1995; Spolsky, 1995; Bachman és Palmer, 1996) Kétségtelen tény, hogy ehhez az éréshez jelentősen hozzájárult a különféle pszichometriai-statisztikai eljárások fejlődése, például a kritériumalapú mérések (CR: criterion-referenced measurement), vagy a tesztlépések, tesztitemek viselkedését vizsgáló elemzések (IRT: item response theory). Paradox módon éppen ezek a kifinomult mérés-metodikai eszközök tették lehetővé, hogy bizonyítottá vált a gyanú – számos gyakorlott vizsgáztató megfoghatatlan eseményekkel táplált balsejtelme –, hogy a teszt eredménye igenis függ a teszt módszerétől és a tesztet megoldók bizonyos jellegzetes vonásaitól (mint amilyen például kulturális, etnikai, nemi, tanulástechnikai stb. hovatartozásuk). E sokkoló felismeréseket a kilencvenes évek tesztelmélete és gyakorlata szinte a mai napig nem heverte ki, jóllehet a nyelvi tesztek világába a hagyományos jóságmutatókon túlmenően (validitás, reliabilitás és praktikusság) a különféle hatásvizsgálatok eredményeképpen olyan kategóriák kerültek be, amelyek azt vizsgálják, hogy egy adott teszt mennyire autentikus és mennyire interaktív. A statisztikai módszerekből való kiábrándultság állandó kísérője a tesztelés fejlődésének, bár nemritkán éppen az ilyen kételkedés és a mérhetőséggel kapcsolatos pesszimizmus indítja el, váltja ki a legeredetibb ötleteket. Jobbító szándék vezérli az olyan elképzeléseket is, miszerint a tesztelésnek tékozló fiúként vissza kellene térnie a pedagógiai mérés és értékelés tágabb és óvatosabb világába. Ebben a világban egy megfelelően komplex és részletes leírás (egy adott személy értési képességeiről például) többet ér, mint adott skálán egy számszerű érték. Van némi racionalitás ebben a tesztelési agnoszticizmusban, ha figyelembe vesszük, hogy egy adott szövegnek hányféle értelmezése lehetséges, hogy az értelmezésnek ez a kreatív folyamata egyszerre hányféle szintet manipulál, és hogy e folyamatban mily bonyolult interakció eredménye a megfejtés (amely a szerző, a szöveg és az olvasó tapasztalatainak, motívumainak, szándékainak interakciója). Egy ilyen sokarcú, sokdimenziójú folyamatot legfeljebb leírni lehet: a mérés – ezzel szemben – egyszerűséget igényel. Azt követeli, hogy legyen jelen valamilyen tulajdonság vagy minőség,



ami egydimenziós. Egydimenziós jelenség pl. valakinek a súlya vagy a magassága, de mi az, hogy méret? Az értés folyamata ennél sokkal komplexebb, így ebből a szempontból értelmetlennek tűnik, hogy mérni akarjunk. Sokkal jobb, ha leírjuk milyen, minthogy a leírásnak előnyére válik a komplexitás: az összetettség gazdagít.

Ugyanakkor nem szabad elfelejtenünk, hogy az eltelt két évtized az ún. kommunikatív tesztelés virágkora, amelynek célkeresztjében továbbra is a kommunikatív kompetencia szerepel mérendő (ha nem is mindig mérhető) komponenseivel: a nyelvi, a szociolingvisztikai, a szövegalkotói és a stratégiai kompetenciával és megannyi nyelvészeti kritériumával. Gyakran üde folt egy-egy kommunikatív teszt a pszichometriai tesztek szikár világában, tesztfeladataiban rituálisan szerepel az információhiány, az egy kontextusra épülő feladatsor, és eme integrált-ság mellett az a szüntelen elfogultság is jellemzi, amellyel a feladatok, a beszédfunkciók, a kohézió vagy éppen a szociolingvisztikai megfelelés különféle kategóriáit kutatja a jelöltben.

Bizonyítható tény továbbá, hogy a kutatók egyelőre jobban boldogulnak a tesztelés során olyannyira szükséges metakognitív stratégiák leírásával (*Bachman*, 1991), mint a központi célképzetével, a nyelvtudásával. Hogyne volna fontos tudni a jelöltnek, hogy mi az, amit felhasználhat a teszt megoldásához ismereteiből, hogy miképpen, milyen sorrendben teszi meg ezt, vagy hogy ez milyen mértékben sikerült, de méginkább fontos, hogy a tesztkészítők megfejtsek, hogy mi is az a nyelvtudás. A nyelvérzék, nyelvi képességek és más tehetségek díszeitől megfosztott, lecsupaszított nyelvtudásleírások sápadtan dideregnek a kutatók éles pillantásainak reflektorfényében: nyelvtani tudás + szövegalkotó képesség + jelentésalkotás + beszédszándékok kifejezésének képessége + illeszkedés a szociokulturális hagyományokhoz +  $n = x$ . Egy teszt autentikusságának egyik fele éppen ez az ügyesség, hogy milyen mértékben tudja ingerelni a feladat ezt a bizonyos nyelvtudást. A másik fele a kontextushoz való hűség: a nyelvi viselkedés mintázatait olyan nyelvi közegben kell kiváltani, amely adekvát az adott szituációban. Ekképpen az idegen nyelvi teszteknek létezik egy szituatív és egy interaktív autentikussága (*Bachman*, 1991), amely együttesen kell hogy kiváltsa a tesztelő számára értékelhető nyelvi teljesítményt. Az idegen nyelvi tesztek összeállításának, kipróbálásának, javításának precíz és hosszantartó folyamata éppen azt célozza, hogy a fenti funkciók betartásával a lehető legkisebbre szorítsa le azt az esélyt, azt a sokkoló hatású „hibát”, hogy az elkészült nyelvi teszt eredményeit befolyásolja maga a teszt módszer vagy a jelöltek személyiségének jellegzetes vonásai. A tesztkészítők, akik afféle gátlátalan orvosként naponta sebészkednek a nyelv és a gondolkodás folyamatainak szent rítusai körül, csak kevésbé remélhetik, hogy a nyelvelsajátítást kutató tudományok majd felvértezik őket mindennapi csatáikban a műtetre szoruló nyelvi tartományok tökéletes anatómiájával.

## A KLASZIKUS TESZTELMÉLET CSAPDÁI ÉS BÍRÁLATA

Napjaink tesztelési metamorfózisai közül kétségkívül a leglátványosabb az az átalakulás, amely a klasszikus tesztelmélet bírálata óta az új, többnyire (poszt)modernnek nevezett tesztelmélet kialakulása körül – főként a matematikában – végbemegy. A kutatókon kívül kevesen érzékelik azt a változást, amelyet az ütemelemzésben a determinisztikus bizonyítási eljárásokból a probabilisztikusba való áttérés jelent, viszont a klasszikus tesztelmélet logikai csapdái már sokkal ismertebbek. Szűkebb értelemben minden nyelvi teszt egy előírt viselkedést vizsgál egy előírt helyzetben. Ez az egyszerűsítés viszont nagyon megtévesztő, hiszen ha lenne egyáltalán ideális nyelvtudás, akkor az azt leíró tesztütemek száma gyakorlatilag végtelen. Így csak az összes variáns adja ki, mintegy sűrítménnyként, az elvárt viselkedést, amelyet az előbb ideális nyelvtudásnak neveztünk. Így elvben minden teszt annak a bizonyítéka kell legyen, hogy egy véletlenszerű minta igenis kiválasztható az összes ütem univerzumából (RS, random sampling). Mindezt tetézi még az a kíváncsi, hogy ténylegesen legyen hasonlóság a megfigyelt viselkedés és az elszámított szint között. Első pillantásra azt hihetnénk persze, hogy az összes elképzelhető ütemet nem lehet megalkotni, mert számuk végtelen, megalkotásuk szubjektív. Ez igaz, de az ütemírás algoritmus megadható, és ennek segítségével, csakúgy, mint a transzformatív-generatív elméletben leírt szabályok segítségével a nyelv, az összes ütem is generálható. Igen nehéz viszont a klasszikus tesztelméletet ért bírálatokra az elmélet kerekein belül választ adni, hiszen éppen a megválaszolhatatlanság váltotta ki az elmozdulást a determinisztikus modellektől a probabilisztikus modellek irányába. Melyek ezek a kritikai megjegyzések?

(1) A klasszikus tesztelméletben az ütem nehézsége és diszkriminativitása függ a vizsgázóktól, akiken a tesztet eredetileg kipróbálták, akiknek eredményeit számolták;

(2) a vizsgázók összehasonlítása is egy kiválasztott helyzeten alapul;

(3) a teszt reliabilitása (megbízhatósága) párhuzamos tesztelésen alapul (amelyről tudjuk, hogy igen nehezen valósítható meg, hiszen ha egyszerre több tesztet tervezünk, nagyon nehéz kettő egyformát is találni közöttük; vagy ha ugyanazt a tesztet később megismételjük, már nem zárhatjuk ki az emlékezés, tanulás stb. által előidézett változásokat, arról nem is beszélve, hogy saját magunk is, mint mentális entitás, soha nem vagyunk egyformák);

(4) a klasszikus tesztelmélet nem tudja megjósolni, hogy egyetlen ütem esetén majd miként „viselkedik” a vizsgázó;

(5) a klasszikus tesztelmélet azt is feltételezi, hogy a hibavariancia minden vizsgázónál azonos stb.

A magyarországi tömeges idegennyelvi mérések gyakorlatát sem a klasszikus tesztelmélet korlátai, sem a modern tesztelmélet relatív szá-

badsgága nem zavarta, mert főként az iskolai gyakorlat (a felsőfokú is!) messze elmarad a századfordulón kívánatos standardoktól. A mérések többsége ösztönös, ötletszerű, nem rendszeres, nem szakszerű: e helyzet elemzése nem tárgya e cikknek. Van viszont a mindennapi (esetleg nem szakszerű) mérésnek is egy-két olyan élménye, amelyről a szakirodalom semmit sem szól, vagy csak nagyon keveset. Ebből ismer el néhányat a következő fejezet.

## **AZ IDEGENNYELVI MÉRÉS NÉHÁNY ALAPÉLMÉNYE**

Ebben a rövid fejezetben néhány olyan élményt szeretnék megosztani az olvasóval, amelyeket hiába keres az emberi aggyal immáron alig befogható szakirodalom elidegenült lapjain. Meggyőződésem, hogy minden nagyobb gyakorlatú vizsgáztató a kételkedés különféle fokozataiban már megismerte azokat az érzéseket, amelyek közül most csak hármat szeretnék elemezni.

1. A megfoghatatlanság élménye, amely a minőség megragadásának az illúziójából, illetve a minőség megragadhatatlanságának a valóságából táplálkozik. Annak ellenére, hogy tudjuk, hogy az idegennyelvi mérés is szubjektív, relatív, közvetett, pontatlan és hiányos, a legritkább esetben ismerjük el, hogy a legkiválóbb mérőeszközök használata mellett is emberileg nagyot tévedhetünk. A mérés részletessége nemcsak a produkció egészét zúzza szét, hanem a pillanat fogságában vergődve, bár részletes, de mégis csak egyszeri keresztmetszetet mutat. Sem az oda vezető út, sem a mögötte felnyíló lehetőség ki nem mutatható. Alapérzés ez a megfoghatatlanság, hiszen a tesztelés történetében is oly sokszor előfordult már ez a jelenség, amely alapélményében ahhoz hasonlatos, mint amikor valaki egy átszakadt csavarmetre csavart próbál erőltetni. Bizakodás tölti el, amíg a csavar csak egyre szorul, és már szinte újjong, hogy sikerült, amikor a csavar hirtelen mégiscsak kienged megint. Ilyen élményt élhettünk át akkor, amikor a hatvanas évek vége felé (ütembankok) már úgy érezhettük, hogy részletesen és alaposan profilírozott méréseket tudunk végrehajtani. Ekkor történt meg, hogy a már standardizált tesztek ütembankjaiból előhívott véletlenszerű, de funkcionális tesztek eltérően viselkedtek, mint az eredetiek, és erre akkor semmiféle (még matematikai) válasz sem akadt. A csavar fordul egyet...

2. Approximáció. A tesztkészítés menetére jellemző az a reflektív körpálya, ahogy a célok kijelölése után kipróbálás következik, a kipróbálás után ütemelemzés, az ütemelemzések után a teszt feljavítása, majd újra csatarendbe állítása. Ez a folyamat a megfelelő korrekciókkal gyakorlatilag a végtelenig folytatható, mivel a legtöbb vizsga a becslés és jóslás finom keveréke: nem kellene tehát meglepődnünk

azon, hogy a statisztikai gépezet a lehetőségeket közelítésekkel tapogatja. Úgyszólván véghetetlen a türelme mégiscsak annak, akit ez a gépi közönyű, végtelen közelítésű ismétlődés nem deprimál.

3. Kiszolgáltatottság. Rajtláz, rajtapátia, vizsgadrukk... szinte nem is lehet olyan művet találni, amely az idegennyelvi értékelés által létrehozott különleges „mélylélektani” helyzetekkel foglalkozik. Amennyiben sikerült megbirkóznunk azzal a kérdéssel, hogy milyen joggal ítéljük meg embertársunkat, empátiásan befoghatjuk mindazt a szégyent, dühöt, hálát és még tizenöt mást, amit egy vizsgahelyzetbe keveredett embertársunk kétségbeesetten sugározhat. Micsoda különleges megpróbáltatás, amikor Darwin-i énje (hiszen a cél a túlélés) összecsap a Skinner-ivel (hiszen megtanították, hogy a nyelvvizsgán hogyan kell viselkedni), nem is említve a Popperi-t (amelyben az intellektus ridegen felméri, hogy most mi fog történni, és gondolatilag igyekszik egy-két lépéssel a vizsgáztató előtt járni). Ezekben a helyzetekben a kiszolgáltatottság nem a vizsgázó privilégiuma, a vizsgáztató is kényszerpályán mozog, és valósággal vitustáncot jár, hogy meg is teremtsen az értekelhető nyelvi teljesítményt, meg ne is; nyelvi csapdákat állítson fel, meg ne is; minden tehetségével pártolja a jelöltet, meg ne is; többet tudjon meg a jelöltről, mint amennyit a jelölt saját magáról tud, meg ne is; kezdeményeznie is kell, meg nem is; ki kell kényszerítenie a vizsga sikerét, vagy talán mégse?

Unalmas aproximáció? Örökös megfoghatatlanság? Bántó kiszolgáltatottság? Aligha lehet véletlen a babilonai Talmudból származó idézet álláspontja (Ta'anit 8B), hogy „nincs már abban áldás, amit lemérték, megmérték, megszámoltak...”

Almomban végtelen, misztikus, lilaszínű levendulamezőn lovagoltam, s mikor leszálltam, hogy szakasszak egyet, csak közelről vettem észre, hogy a földet sokezer formaldehid-illatú, apró, lila pillangó: egy-egy Rigó utcában lemért nyelvtudás borítja. Mint vázában vágott virág, úgy sorjázta a levágott emberfők nyelvtudáspillanatai. Pillangószárnyuk merev a rabul ejtett időtől: akárhogy vágattam, egyse szállt föl...

## IRODALOM

- Alderson, J. C. (1978): *A study of the cloze procedure with native and non-native speakers of English*. University of Edinburgh.
- Allen, J. P. B. – Davies, A. (1977, eds.): *Testing and experimental methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 4. OUP, London.
- Ágoston – Nagy – Orosz (1974): *Mérési módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos J. (1979): *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában*. (Bölcsészdoktori disszertáció).

- Bárdos J. (1986): *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. (MTA kandidátusi értekezés).
- Bárdos J. (1986): State language examinations in Hungary. *A survey on levels, requirements and methods*. OPI Bulletin, National Institute of Education, Budapest. 50–91.
- Carroll, B. – Hall, P. (1985): *Make your own language tests*. Pergamon – Prentice Hall.
- Falus I. (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest.
- Horváth Gy. (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of language teaching*. Rowley, Mass., Newbury.
- Lado, R. (1961): *Language testing*, Longman.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and principles in language teaching*. OUP.
- Morrow, K. (1979): Communicative language testing: revolution or evolution? In: Brumfit, C. J. – Johnson, K. (1979): *The Communicative Approach to language teaching*. OUP, Oxford. 143–157.
- Orosz S. (1995): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Spolsky, B. (1977): *Language testing: art or science?* Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart.
- Spolsky, B. (1995): *Measured words*. OUP, Oxford.
- Titone, R. (1968): *Teaching foreign languages: an historical sketch*. Georgetown University Press. Washington, D. C.

# KULTURÁLIS KOMPETENCIA AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN

## ELŐKE

Egy gyermekek számára készült angol nyelvkönyv (Rixon, S.: Tip-Top IV) egyik leckéjében országokat és 'odavalósi' gyermekeket mutatnak be. A 'Zoltán from Budapest, Hungary' felirat alatt egy roma gyermek látható. Egyes osztályokban (és szülőknél) ez felháborodást váltott ki, mert "a cigány gyerek az nem magyar, hanem cigány", illetve "a Zoltán név nem cigány név, hanem magyar" stb. Az Ön számára melyik változat a meglepő: hogy ezen a képen az emberek felháborodtak, vagy hogy nem? (Rögtön tudott válaszolni? Jól átgondolta?)

## KULTÚRA-FELFOGÁSOK

Se szeri, se száma azoknak a meghatározásoknak, amelyekkel a tudomány egykori vagy mai képviselői a kultúra fogalmát próbálják megragadni. Valószínűleg még ennél is több azoknak az értelmezéseknek a száma, amelyeket sohasem öntöttek szabatos meghatározásba. Újabban azonban a kultúra felfogásának egy egészen tág értelmezése is divatba jött, amely szűkebb szakmánk, a nyelvtanítás tervezése szempontjából még figyelemre méltó lehet: kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik.

Claire Kramersch (1994) Emily Dickinson egyik elfeledett versét használja fel a kultúra e tág értelmezésének magyarázatára. A vers egy rózsáról szól, amelyből illóolajat sajtoltak, hogy megkülönböztessen és felidézzon egy hölgyet. A rózsza elhervadt, a hölgy, sőt a költő is halt, ám az a nyár és az a rózsza – sőt még az a rózsaoilaj is – örökre megmaradt az időben. Íme a magyarázat: a természet bőkezűen, számolatlanul, szinte közönyösen ontja teljesen egyforma termékeit, amelyek mind élnek és meghalnak, mint általában a rózsák. Ez a rózsza azonban (mint Blake rózsája, vagy Shelley özvegy madara) már nem tűnik el jeletlenül az időben, a költő megérintette a szó mágiájával, egy technológiával, a költészet technológiájával. Az a tény, hogy a rózsaszirmokból illóolajat lehet sajtolni – mint ahogy a szavakból is verset – emberi találmány, és mint ilyen, nem válik a biológiai idő martalékává.

Számos előnye van a kultúra ilyen tág értelmezésének: tananyagában szabadon választhat a tanár olyan jelenségek közül, amelyek ezeknek a kritériumoknak megfelelnek, és így a tantervi nomenklatúrák fel-

állítására nem kell, hogy hasonlítson Kosztolányi más összefüggésekben emlegetett “gúzsba-kötve táncolásához”.

Egyébként a kultúra szó jelentése már az ókorban többször is változott (vö. Cato ‘cultura agri’; Cicero ‘cultura animi’ stb.). Az eredeti jelentéssel szoros összefüggésben alakult ki a kultusz szó, egyes nyelvterületeken a civilizáció. A 18. században már az ember anyagi és szellemi tevékenységére, illetve annak produktumaira vonatkozik, ugyanakkor egy adott társadalom fejlettségi fokára is. A fejlődéstudományok szerint a kultúra nem kerül konfliktusba a társadalmi léttel, mert a kultúra az emberi történelem végső célja, az emberi élet legmélyebb, leginkább méltó értéke. Ugyanakkor a Rousseau által elindított kételkedés vezetett a kultúrpeszimizmus felfogásaihoz (Spengler, Ortega Y Gasset, Marcuse). Egy másik elmélet az emberiség történetét kultúrkörök kialakulásában, fejlődésében és pusztulásában, kultúrák és civilizációk történetének fogja fel (pl. Toynbee, Frobenius). A 20. században elsősorban a kulturális antropológia járult hozzá a kultúra kutatásához (Boas, Malinowski, Mead, Levi-Strauss stb.). Ugyanebben a században alakultak ki – némileg az Európa-centrikus kultúrafelfogással szemben – a különféle regionális kultúra- koncepciók.

Hosszasan idézhetnénk még a különféle kultúra felfogásokat, az ez iránt érdeklődőket azonban a kulturológia tudományához utaljuk, magunk pedig — érthető önzéssel — visszakanyarodunk a kultúra és a nyelv kapcsolatához, hiszen célunk az, hogy a kulturális kompetencia kérdéseit a nyelvtanítás-nyelvtanulás összefüggéseiben vizsgáljuk.

## NYELV ÉS KULTÚRA

Igazi csoda a nyelv, amelynek jelentőségét általában fel sem fogjuk. Ebben a pillanatban azzal, hogy meghallgatnak engem, egyfajta felületet nyújtanak, lehetőséget, hogy szavaimmal behatoljak gondolataikba, és viszonylag pontosan közvetítem nézeteimet, hiteimet vagy tévhiteimet, amelyekkel befolyásolom Önöket. Vagyis a bizonyos véges számú nyelvi jellel speciálisan Önök számára válogatott – az én életemtől függetlenül – végtelen számban kreálható mondatok közül: ezt a dimenziót már jó néhányszor elemeztük. Ritkábban hangzik el az, hogy egy nyelvben az adott pillanatban a szavak száma is véges: ehhez képest viszont a felhasználható helyek, a kontextusok száma végtelen. Ugyan ki merne vállalkozni arra, hogy szótár helyett kontextus-tárat hozzon létre?! Ezek a szituációk, ezek a kontextusok mind meghatározott téridőben, meghatározott társadalmi miliőben játszódnak le, vagyis minden egyes helyzetnek kulturális összetevője is van. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelv képes egyfajta kulturális valóság közvetítésére. A jelentés megfejtéséhez persze egy szűkebb közösséghez kell tartoznunk,

amelynek éppen ez a nyelv a közös birtoka, megtartó ereje, így azt is bízvást állíthatjuk, hogy a nyelv nemcsak közvetíti ezt a kulturális valóságot, hanem annak szerves része is. Más kultúrák szemszögéből egy ilyen jelrendszer egyszerre lehet ismerős, vagy idegen, esetleg vadidegen, de ettől még annak a kultúrának az adott nyelv, a vizsgált nyelv éppen a legkifejezőbb jelképe, szimbóluma. A közösség kulturális kódjainak elsajátításához szocializációval jutunk el a gyermeknevelés, az iskolázás segítségével; kultúraváltás esetén pedig akkulturációval, amely a mai globalizálódó világban egyre gyakrabban előfordul. Az osztálytermi nyelvtanítás egyik legérzékenyebb kérdése éppen az lehet, hogy el lehet-e jutni a kulturális kompetenciához akkulturáció nélkül? Láthatjuk-e másként a világot a magunk nyelvén; vagy csak akkor, ha egy másik nyelven beszélünk, s így 'másként' gondolkodunk, amellyel – Sapir és Whorf elméletét megerősítendő – máris beleestünk a nyelvi relativizmus csapdájába, hacsak be nem ismerjük kétnyelvűségéből eredtethető végzetes skizofréniánkat.

## NYELVTANÍTÁSTÖRTÉNETI JELENSÉGEK

Ha visszanezünk, (de nem haraggal) az idegen nyelvek tanításának történetére, megállapíthatjuk, hogy a nyelvek tanulmányozását a jobb tankönyvek és jobb mesterek mindig elsősorban kulturális tevékenységnek szánták, amelynek célja a műveltség (mint egyéni kategória) kialakítása volt. Úgy is leírhatnánk a nyelvtanítás történetét, hogy mely időpontokban, miért, és hányszor feledkezett meg a nyelvtanári szakma erről az alaptörvényről – többnyire valamely bigott nyelvészeti vagy technológiai újítás hatására – s vált áldozatává futó divatoknak.

Az elemzést kezdhethetnénk mindjárt a középkorral, és benne a 'praelectio'-val, a nyelvi tanóra e jellegzetes bevezetőjével, amely a 'commentum' és a 'glossa' összekapcsolásával évszázadokon át elemezte a szövegből első pillanatra nem látható tudnivalókat. Különösen a glossza volt alkalmas a kulturális tudatosság fejlesztésére, mind frazeológiai, mind kultúrtörténeti megjegyzéseivel. A tér és idő kímélése céljából azonban ugorjunk át a századokat, s válasszunk ki néhányat a múlt század, a XX. század módszerei közül.

Elsőként a direkt módszert kell felemlítenünk. Ez volt az a nyelvtanítási irányzat, amely először kezdett tudatosan foglalkozni a hétköznapi szokások, az etikett, az udvariasság, a mit szabad, mit nem szabad mondani aprólékos, mindennapi szokásaival. Kisbetűs kultúra volt ez, a mindennapi viselkedés kultúrája; az íratlan kódok, rutinok, mindenki előtt ismert apró rituálék nyelvbekötött tudománya. (Ekkor vált például az angliai tea-főzés ritusa az angolt tanító tankönyvek örökzöld témájává.) Erről az alapról hódították meg később azt a bizonyos nagybetűs Kultúrát is,



amely egy adott beszédközösség irodalmi, népművészeti, zenei, ipari stb. kultúrájának produktumait is a nyelvtanulás tartalmaiba emelte. Nem volt veszélytelen ez a metamorfózis a háborúktól szabdalt Európában. A 'civilisation', a 'civiltá', a 'Landeskunde', a 'nőíííbegeíue', vagyis az országismeret tanulmányozása a monolitikus, változatlan kultúráképek kialakulását erősítette, szerencsétlenebb változataiban pedig homogén, torz sztereotípiákba, álságos nemzeti karakterológiákba torkollott.

Azóta nemcsak a történelmi helyzet, hanem a kulturális kontextusok is megváltoztak, — mégis úgy tűnik, hogy egyes Kulturkunde-jellegű tanulmányok torzítása és elfajulása szinte évtizedekre — túlzottan is óvatossá tette a tankönyvszerzőket, alkalmasint a tanárokat is. Így a nyelvtanítástörténet első igazán tömeges módszere, a behaviorista tanulásméлет relatív igénytelensége miatt viszonylag hatékony audiolingvális módszer, technicizálta a nyelvtanulási folyamatot, amellyel a tanuló éppen a kultúrába kötöttség hús-vér motivációját veszítette el a mégolyha tökéletes hangzást biztosító üvegkalitkákban. (A mosolytalanul továbbrohanó gép közönyösen etette a plexibe-zárt papagájokat, akik az éles hangra, — csakúgy mint a pulykák a baromfiudvarban — tudták a választ....) Bár még most is többségben vannak azok, akiknek inkább ilyesfajta nyelvtanulásra lenne szükségük, számukra a történelmi pillanat elmúlt.

A kommunikatív nyelvtanulás megjelenése és benne elsősorban az interakció, amely időközben párosult a felnevelkedett alkalmazott nyelvészet és a szociálpszichológia elméleteivel, már tudatosan formálgatja a pragmatikai jelenségek iránti érzékenységet, a szituációkba zárt beszédszándékok érvényesítését; a verbális, paraverbális, sőt nem-verbális jelek együttes érzékelését. Valójában most folyik a beszédaktus-elmélet, az együttműködés és az udvariasság sokat tárgyalt nyelvfilozófiai jelenségeinek alkalmazása a nyelvtanításban és ezek mind, egymástól nagyon eltérően is működhetnek az egyes közösségek életében (például a pozitív vagy negatív udvariasság preferenciája, kultúrába kötöttsége). Erre utal a kommunikatív nyelvtanítás nem egy, a korábbiaktól gyökeresen eltérő, új osztálytermi gyakorlata. Mielőtt azonban megtárgyalnánk ezek beépülését a különféle kompetenciákba, előbb vizsgáljuk meg néhány példa segítségével, hogy milyen speciális tartalmak szerepelhettek a különféle tananyagokban kulturális háttér gyanánt. Úgy is nevezhetnénk ezt a látképet, hogy a kulturális nomenklatúrák csatája.

## KULTURÁLIS NOMENKLATÚRÁK, TANTERMI TARTALMAK

Mint ahogy az már korábban elhangzott, a kultúra afféle hétköznapi értelmezése során (így váltja aprópénzre a nyelvtanítás a kulturális elméleteket) egy nemzet leginkább becsült kulturális termékei (az iroda-

lom, a művészetek, köztük a népművészet, vagy iparművészet területei – jókora adag történelemmel és földrajzzal fűszerezve – gyakran váltak a főként országismereti jellegű nyelvkönyvek célképzeteivé. A Kulturkunde két világháború közötti tündöklése és bukása után jó harminc-negyven évvel később éppen a Szovjetunióban jelentek meg ilyen szerkezetű nyelvkönyvek. A klasszikus országismeretek egyáltalán nem sajnálták a földrajzot, vagy a történelmet (pl. Andrianov-Rastorgueva, 1965). Még az inkább turisztikai jellegű országismereteket is ólomnehéz tényanyag tölti ki (pl. Markova, 1968). Ugyanebben az időszakban, majd végig a hetvenes években a britek már megpróbálják ezt a nyögvenyelős, adatokkal zsúfolt kultúrátant valamivel könnyedebbre varázsolni, amely ugyanakkor visszatérést jelent a direkt módszer tematikus tanterveihez (Cook, 1972). Ebben az utóbbi könyvben nem nehéz felismerni a mindenkori brit, vagy angolszász civilizációs kurzusok alaptípusát, előképét (vö. Stevenson, 1987). Az évtizedek során úgyszólván kanonizálttá váltak ezek a témák, amelyek alól egyetlen kultúráközvetítő nyelv sem akarta kivonni magát. (Azért akad néhány ritka kivétel (Rudolph, 1967) bár e munka inkább az extenzív olvasást hivatott elősegíteni.)

Hosszan sorolhatnánk még az országismereti tematikájú nyelvkönyveket: szinte mindegyiküknek közös vonása az, hogy előtanulmányt jelenthetnek a majdani részletes, modern filológiai tanulmányokhoz. Bizonyításképpen felidézhetnénk Ország László klasszikusnak számító nomenklaturáját a Bevezetés az amerikanisztikába című egyetemi tankönyvből (Ország, 1972). Miután manapság már nemcsak a nyelvkönyvírás, hanem a dokumentatív, non-fiction irodalom is a tényektől való halálos rettegés jegyében olvastatik, a szerzők megpróbálják “csomagolni” a már korábban kanonizált tematikát. Kitűnő példa erre Lasch Magyarországon is rendkívül népszerűvé vált könyve: Az önimádat társadalma (Lasch, 1978; 1996). Íme néhány cím, vagy címszerű megjegyzés Lasch-tól a tematika érzékeltetése céljából:

- történelemvesztés, önimádó személyiség, aszociális individualizmus;
- színészkedés a politikai és a mindennapi életben;
- a sport lealacsonyodása, avagy a játékszellem mint nemzeti hevület;
- az oktatás és az új műveletlenség: az ostobaság terjedése, a műveltség és szakértelem sorvadása;
- az engedékenység bírálata, avagy a fiatalok bírósága és a szülőnevelés
- a nemek háborúja mint menekülés az érzelmek elől;
- a megifjodásba vetett hit megrendülése: rettegés az öregségtől;
- új gyámkodók és új uralkodók: bürokraták és technikusok stb.

Olyan leírások ezek, amelyek arra irányulnak, hogy minél részletesebben visszaadják az adott ország kultúrába kötött valóságát, ezért az enciklopédikusságra való törekvés mindig kétségbeesett, gyakran gyötörő erőfeszítést jelent. Lasch könnyedségét látomásának profetikus ere-

jével éri el. De ugyanígy a való világot akarta leírni már Apáczai is enciklopédiájában — és ha annyi vargabetű után ismét vissza szeretnénk térni szűkebb értelemben vett szakmánkhöz — akkor minden idők legnépszerűbb nyelvkönyvét, Comenius: *Orbis sensualium pictus*-át is ilyen munkának tekinthetjük (Comenius, 1793). Comenius rajzos példabeszédein érződik az élőszó ereje, a képeken számokkal beazonosítható tárgyak és személyek egyaránt idéznek későbbi nyelvkönyveket, vagy képes szótárakat. A leírások, tanítások értelmezése közepette már ekkor is van helye „kulturális” megjegyzéseknek (pl. A' temetés (LXXII) című részben így szól: mikor a halottat viszik, régi szokás szerint énekek énekeltetnek és a harangok húzattatnak; amely szokás mindazonáltal minden helyeken nincsen).

Ezzel a legutóbbi, többszáz éves megjegyzéssel vissza is érkeztem a kiindulópontához: milyen kultúrát tanítsunk? A nagybetűset, a kisbetűset, vagy létezik még más dimenzió is? Olyan országismeret is volt már korábban, ahol a fogalmi rendszer helyett inkább az intézményesült formákat tanították. Íme egy ilyen tematika csak felsorolásszerűen: naptári és egyéb ünnepnapok Angliában; sportesemények, művészeti fesztiválok és vásárok; hagyományos állami és egyházi ceremóniák; eljegyzés, esküvő, keresztelő, temetés; a szabadidő felhasználása: sport, esti iskola, kocsmák, klubok, kertészkedés, kedvenc háziállatok (háztartási kutya és nem harcieb); hétvégi kirándulások és vakáció stb. A már korábban emlegetett tényvesztés tényerése következtében az ilyen zsúfolt, kulturális tényekkel hurkásított könyvputtók tovalebegtek a szellemi éterben – a mai kor kevesebbrel is beéri.

## KULTURÁLIS TUDÁS, VAGY KULTURÁLIS TUDATOSSÁG?

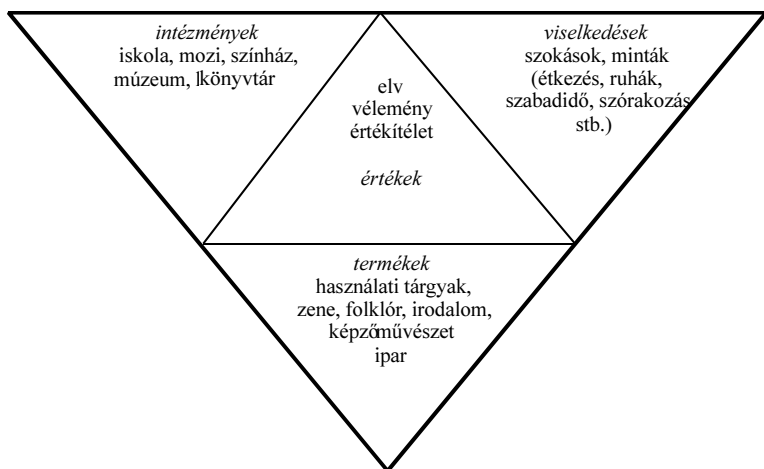
Eszerint a kultúra elemei mint tanítható témák közül kisodródtak a kulturális intézmények – vagy legalábbis egy részük elhalványodott (például múzeumok, temetők, templomok stb.) – és nagyon hasonló sors vár az egykori magasabb rendű kulturális termékekre az irodalomtól a folklóron át a képzőművészeti termékekig bezárólag. Ez a sápadtság talán csak az ipari formatervezés (design) és a reklám uralma alá hajtott tárgyi világra nem érvényes, mint a kisebb-nagyobb használati tárgyak, illetve ezeknek bonyolultabb változatai a mobiltelefonoktól az autókig, a lakóházaktól a bevásárlóközpontokig. Osztatlan figyelem kíséri viszont a különféle viselkedési formákat (szokásokat, normákat, kódokat, tabukat stb.), amelyek eképpen a kultúra elemei között bár változékony, de örökzöld szerepet játszanak. Ezek közül válogathatunk tehát és régi tanári szokás szerint az explicit dolgokat tanítjuk, az implicit állapotokat pedig csak közvetítjük. A kultúra elemeinek egy ilyen összefoglaló táblázatát az 1. ábra mutatja be.

<i>I. Viselkedési formák</i>	<i>II. Intézmények</i>	<i>III. Termékek</i>
szokások, elvárások mintázatok, normák „kódok”, „tabuk” az – étkezésben – ruházkodásban – szabadidő eltöltésében stb.	múzeumok könyvtárak iskolák színházak mozik kulturházak kiadók stb.	irodalom képzőművészetek zene, folklór iparművészetek stb. (házak, autók, használati tárgyak is stb.)

*1. ábra. A kultúra elemei*

Bár egy ilyen táblázat jól mutatja a tanítható/tanítandó célpontokat – még akkor is, ha egyes elemeket kiemel vagy elborít a kulturális ismeretek tanításának divatja, inkább ár-apálya. Mégis marad bennünk valami hiányérzet: mi az ami összetartja ezeket a szétesőnek tűnő, bár kétségkívül összetartozó elemeket? A szétdaraboltság nemcsak az ábra statikus mivoltából ered, hanem abból is, hogy hiányzik belőle a kulturális érték fogalma, amely kimondva vagy kimondatlanul minden működő kulturális rendszerben jelen van. Szívesen venném, ha az olvasó az itt következő ábrát nem a statikai érzék hiányának fogná fel, hanem érzékelné, hogy a szerző a kultúra elemeit szimbolikusan egy régi típusú pörgettyűnek ábrázolta, amely csak akkor él, ha pörög. A kultúráról se tudni, hogy mi, ha moccanatlan. Mozgásában azonban nagyon hasonlít ehhez a pörgettyűhöz, hiszen a középső résznek a tengely körül kell szép egyenletes távolságban maradni a talaj felett és ez akkor van így, ha az adott társadalomnak van világosan megfogalmazott kulturális értékképzete. A kulturális termékek minősége is nagyon lényeges, hiszen ezen áll, vagy bukik az egész szerkezet. Mivel a tengelytől (a központi értékektől) gyakran egyes viselkedések, esetleg intézmények helyezkednek el a legtávolabb, ezeknek szükségük van egy állandó centripetális erőre, amely jelen is van, ha pörög a pörgettyű. Ha túl nagy a pörgés, a centrifugális erők következtében egy-egy bizarr szokás, egy-egy önimádó intézmény leválhat a kulturális értékek által beabroncsozott testről, de ennél fontosabb az a kíváncsi, hogy ne álljon le a pörgés. Ebben a rendszerben tehát a centrifugális erők az „establishment” az elfogadott és hivatalos kultúra elleni lázadást, a kulturális anarchiát jelentik míg a centripetális erők az értékek viszonylagos változatlanságát. (2. ábra)

Miközben a nyelvtanárok megbabonázva figyelik a pörgettyű vibrálását (és esetleg maguk is vállalkoznak egy-két pörgetésre) alapvető kérdésük még mindig megválaszolatlan maradt: mit, milyen mértékben tanítsanak a kultúra elemei közül, amely profilként kirajzolódva megválaszolja a ’milyen kultúrát?’ kérdést is. Századok óta mostanában fordul elő először, hogy a kulturális tudást jellemző tények abszolút száma csökkenni kezdett, és így a nyelvtanárok is egyre többet foglalkoznak a



2. ábra. A kultúra elemei

kulturális érzékenység kialakításával, egyfajta kulturális tudatosság megformálásával, amely nagyobb értéknek tűnik a mindennapi kommunikációban, mint a kulturális tények halmaza. Jó példa erre Tomalin és Stempleski gyakorlattipológiája. 1993-as népszerű könyvükben a következő fő témák köré csoportosították metodikai ötlettárukat:

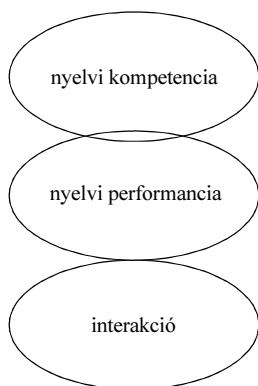
- kulturális képzetek és szimbólumok felismerése;
- manipulációs gyakorlatok kulturális termékekkel;
- a mindennapi élet mintái (“forgatókönyvek”);
- a kulturálisan megfelelő viselkedés vizsgálata;
- jellegzetes kommunikációs minták;
- kulturális értékek és attitűdök feltárása;
- a kulturális tudatosságra törekvő tapasztalat kiterjesztése.

Misztikusnak tűnő kategorizálásuk mögött hetvenöt jól használható tevékenységforma rejtőzik, amelyekről elmondható, hogy valóban mind a kulturális tudatosság, mind a kultúrák közti interakció területeit jól fejlesztik. Ez lenne tehát a fejlődés útja? Vagy az is lehet, hogy a helyzet ennél is bonyolultabb? Mindenesetre elgondolkodtató, hogy a kommunikatív nyelvoktatás manapság már mindent keblére ölelő eklektikájában nem szerepel direkt célként a kulturális kompetencia kialakítása.

## **A KULTURÁLIS KOMPETENCIA MEGJELENÍTÉSE A KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIÁBAN**

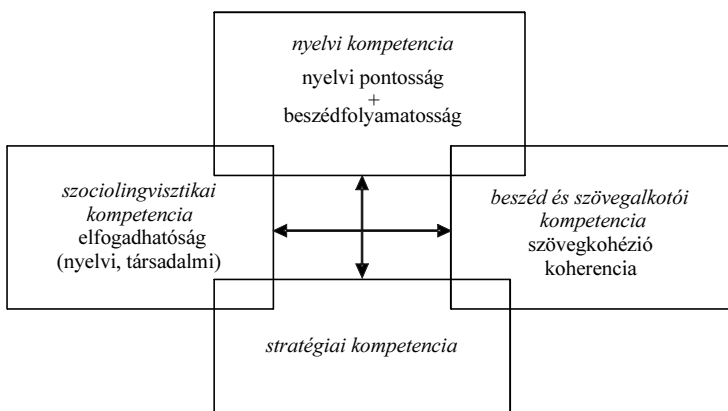
Az idegennyelv-tanítási szakma – és tudománya a nyelvpedagógia – több mint húsz éve feszülten figyeli a kommunikatív kompetencia mint célmodell változásait. Célmodell azért, mert a kommunikatív kompetencia földi

mását kívánjuk kialakítani diákjainkban és így minden koncepcionális változásnak következményei vannak a tantervelméletben, a tankönyvírásban és a mindennapi osztálytermi munkában egyaránt. Az egyik korai kompetencia modell (Rivers, 1978:4) egy kicsit Chomsky vállára állva született meg, ugyanis Rivers felhasználja a nyelvi kompetencia és performancia fogalmát, amelyeket azután az interakciós készségekkel egészít ki.



3. ábra. A kommunikatív kompetencia háromtényezős modellje (Rivers és Temperley, 1978 nyomán)

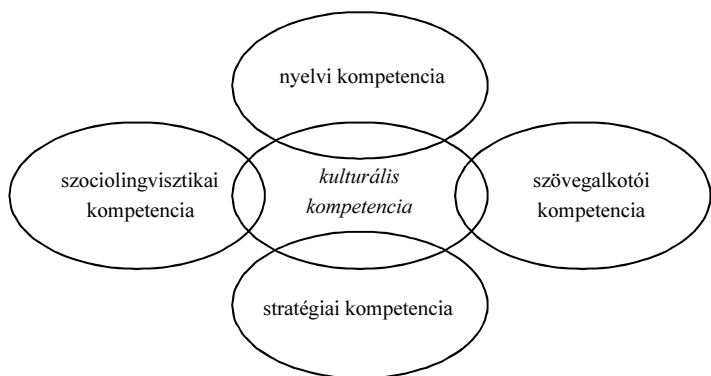
A szakmában leggyakrabban használt modell mégis Canale és Swain (1980) négy komponensből álló kompetencia-modellje, amelyet úgy is szemlélhetünk, hogy ők a nyelvi kompetenciát és performanciát egyetlen kategóriában egyesítették nyelvi kompetencia néven, míg az interakciós komponens három új köntösbe öltözött: a szociolingvisztikai, a szövegalkotói és a stratégiai alkompetenciákba.



4. ábra. A kommunikatív kompetencia négytényezős modellje (Canale-Swain, 1980 nyomán)

Új modellek azóta is keletkeznek, mégpedig főként úgy, hogy a stratégiai komponenst még további alcsoportokra osztják, amelyek azután külön-külön önállósodnak. A későbbi modellek közül Bachmann néhány elképzelése vált ismertté (1990, majd 1996), amelyeket eredetileg kifejezetten tesztelési feladatok validációja közben és érdekében hozott létre. Egyvalami azonban közös ezekben az elismert kommunikatív kompetencia modellekben: expliciten egyik sem tartalmazza a kulturális kompetenciát. Ugyanakkor a kommunikatív kompetencia modellje a terminológia elvontsága miatt az átlagosan képzett/képzetlen (nem kívánt törlendő) nyelvtanár számára távoli, rideg, vagy egyenesen elrettentő. Integráltan és láthatatlanul persze jelen van a kulturális kompetencia, hiszen a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait, a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet megoldani kulturális kompetencia nélkül, a szövegkoherenciát kultúrába kötött 'forgatókönyvek' (script-ek) nélkül; stratégiai kulturális döntés például a pozitív, vagy negatív udvariasság – hogy csak egy néhányat említsünk. Mégis így, e rejtettség miatt kissé eluralkodnak a kognitív célok. Gyakran a nyelvvizsgák is leginkább az értelem kiműveltségét vizsgálják értelmes feladatokban, holott a nyelv igen sok tartománya kifejezetten 'nem értelmes'!!

Több mint húsz év kommunikatív nyelvtanítás után a tanárok még mindig rettegnek attól, hogy elismerjék, hogy a nyelvtanulásnak igenis vannak szenzomotoros igényei, vannak bizonyos biológiai és társadalmi feltételei; az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben pedig kiváltképp fontos szerepet játszik a kulturális kompetencia fejlesztése. Éppen ezért nagyon ideje, hogy kitörjünk a kanonizált és lassan dogmákká merevülő fogalmak köréből. Canale és Swain modellje egészségesebbnek tűnik, ha láthatóvá tesszük, sőt, a középpontba helyezzük a benne rejtetten jelen lévő, de eddig ikonikusan meg nem jelenített kulturális kompetenciát.



5. ábra. A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában

Az egyik legfontosabb lecke, amelyet a nyelvtanítástörténet diákjai és tanárai egyaránt elsajátíthattak az az, hogy kevés új dolog van a nap alatt. Némi kutatás után leltem rá Stern modelljére 1980-ból, amelyet valamivel később Ullmann is átvett (1982). E kiváló elméleti szakembereknél a nyolcvanas évek elején a kulturális témák és elvárások párhuzama még létezett. Vajon hol veszítettük el? Kevéssé magyarázható a józan ész határain belül, hogy amikor az utóbbi negyedszázad nemcsak közel hozta egymáshoz a földi kultúrákat, hanem konfliktusokat is kirobbantott, hová tűnt a kulturális kompetencia tudatos fejlesztésének igénye? Mint látható, Stern nemcsak a nyelvet, a kultúrát és a kommunikatív tevékenységet veszi célba, hanem egy metatudományt: a nyelvi neveléssel kapcsolatos általános tudnivalókat is tanítaná. Így aztán Stern elképzelése valóban többdimenziós: egy bizonyos nyelvi készség szint elérése nem az egyetlen célja a nyelvtanulásnak, tudásanyag is kíséri, érzelmi tartalmak is, nemkülönben a tanultak hasznosíthatósága.

Tartalom	Célok			
	készség szint	tudás (tények)	érzelmi hatás	felhasználhatóság
1. nyelvi tanterv (L2)				
2. kulturális tanterv (C2)				
3. kommunikatív tevékenységek tanterve				
4. általános nyelvi képzés tanterve (nyelv és kultúra kérdései)				

6. ábra. Általános nyelvtanítási tantervi modell (Stern, 1980)  
(L2 = célnyelv, C2 = célnyelvi kultúra)

Milyen jelenségeknek kellene szerepelni egy kulturális tantervben? Elvileg minden olyan belefér, amely a célnyelvű ország életéhez hozzátartozik. Bár a kulturális kompetencia része a kommunikatív kompetenciának, döntően mégis annak társadalmi, illetve kulturális viselkedési formáival van kapcsolatban és nem csak a szűkebb nyelvi megvalósulással. Társadalmi normák elsajátításáról, illetve betartásáról van itt szó; olyan, gyakran ki sem mondott viselkedési szabályok elsajátításáról, amelyek mindenképpen értékekhez, elvárásokhoz kapcsolódnak és amelyekből jellegzetessé válik egy ország viselkedési szöttezésének min-tázata. A kívülállónak fel kell ismerni az olyan eseteket, amelyeknek va-



lamilyen kulturális jelentése van az országban élők számára, akár aláveti magát ezeknek a szabályoknak, akár sem. Az eredeti kultúra feladása, a teljes beolvadás, vagyis az asszimiláció a legnagyobb ár, amit fizethetünk – bár vannak olyan kutatók, akik azt állítják, hogy kétnyelvűek lehetünk, de kétkultúrájuk nem (Hammerly, 1982). Az kétségtelen, hogy a tanárnak időnként nehezen megfogható fogalmakat kell tanítási helyzetben elcsígni, tudatosítani. Gondolkodási szokásokat, értékítéleteket, a valóság eltérő interpretálását, paralingvális jelenségeket vagy a mozgásintelligencia szokatlan megnyilvánulásait nehéz kategorizálni, de méginkább tanítani. Osztálytársadalmakban (lehet-e más?) a társadalmi rétegek különféle elvárásait családi, vallási, gazdasági vonatkozásban vagy a különféle szakmák szintjén nem könnyű hihetővé varázsolni; egyes politikai, jogi, tömegtájékoztatási, esztétikai, szexuális, etnikai, kisebbségi ügyekben pedig egyenesen veszélyes. Ide tartozik a személyeken belüli vagy személyek közti konfliktusok megértése is.

A kulturális kompetencia számos kategorizálással történő magyarázata között elfogadhatjuk a már hivatkozott Hammerly (1982) féle modellt, aki információs vagy ténykultúráról, viselkedési kultúráról és teljesítménycentrikus kultúráról beszél. Az első azon világ tényeinek az ismerete – és benne a nyelvi is – amelyben az azt a nyelvet anyanyelvként beszélők élnek. A viselkedéskultúrában a tényleges viselkedésen túlmenően ('ahogy ott élnek') benne vannak az ehhez kapcsolódó magatartásformák és értékítéletek is. A legtöbb kutató – de alighanem a nyelvtanárok – számára is a kulturális kompetenciának ez az aspektusa a legfontosabb, hiszen ez tartalmazza a társalgási sémákat, forgatókönyveket, szokványos frazeológiai kifejezéseket. A harmadik kategória, a művészi teljesítmények világa, a kulturális termékek összessége. Hammerly szerint ez a kategória ma már egyre kevésbé fontos az idegen nyelvek tanításában. Akár helyes ez a feltételezés, akár sem, az igazi csapda inkább az, hogy az idegen nyelvet tanuló személyiség nem semleges, ugyanis már alkalmazkodott egy kultúrához. Emiatt kellőképpen 'beszűkül', elsődleges akkulturációja előítéleteket válthat ki belőle, amelyek akadályozhatják egy másik kultúrába kötött második nyelv elsajátítását.

## EREDETI ÉS MÁSODLAGOS AKKULTURÁCIÓ

Az idegen nyelvek tanításának kulturális aspektusával foglalkozó, inkább szórványos szakirodalom (például Morgan, 1993; Dirven és Pütz, 1993; Oxford és Anderson, 1995 stb.) csak alig, vagy egyáltalán nem törődik az eredeti akkulturáció tényével. Márpedig az újszülöttek örökös "barbár inváziója" kultursemleges sereggént érkezik hozzánk és külső testi jegyeiktől függetlenül csak később lesz belőlük valamilyen

nyelvű és nemzetiségű gyermek. Egyelőre nem ismeretes olyan pedagógiai, pszichológiai, vagy éppen nyelvpedagógiai mérőeszköz, amely megbízhatóan értékelné ennek az elsődleges akkulturációnak a sikerességét. Talán a pszichológia – és ezen belül leginkább a szociálpszichológia – tudott közelebb férközni ezekhez a jelenségekhez attitűd- és személyiségvizsgálataival. Az affektív irányultságú elemzéseket kognitív vizsgálódások követték, majd az osztálytermi alkalmazhatóságok mentén ismét az attitűdváltozások, hitek és tévhitek, sémák és előítéletek kutatása került előtérbe. Bár annyi már kiderült, hogy nem mindegy, hogy ki, milyen környezetben mutatja be ezt a kultúrát, kiknek és hogy mi az üzenet lényege – a téma bonyolultsága és elvontsága azonban még nem tette lehetővé azt, hogy az alkalmazások a metodikai ’főzőtanfolyamok’ nyelvére is lefordíthatóak legyenek: miből mennyit, milyen sorrendben, hányszor és így tovább.

Megfigyelések alapján a legjobb nyelvtanárok – valószínűleg ösztönösen – nem választják szét a nyelv tanulási elemeket a kulturális tanulástól. Ez a szétválasztás a másodlagos akkulturációban (vagyis idegen nyelvek tanulásakor) ugyan lehetséges, de az eredeti akkulturációban (az anyanyelv és az anyanyelvű kultúra elsajátításában) lehetetlen. Gondolatkísérletként elmélázhatunk azon, hogy Chomsky feltételezése a nyelv elsajátító berendezésről (LAD) esetleg túl szűk. Lehet, hogy ott működik mellette egy automatikus kultúra-elsajátító berendezés is (CAD: Culture Acquisition Device), vagy ennyire feledékeny lett volna a Gondviselés?

Kezdő (és álkezdő) nyelvtanárok gyakori illúziója, hogy a kezükbe kerülő tanulók anyanyelvi készségeit és anyanyelvi kulturáltságát, magyar műveltségét egységesnek tekintik. Mivel a nyelvhez egy hajszállal jobban értenek, hamarabb veszik észre a nyelvi egyenetlenségeket, a többi dolog pedig csak úgy elmerül az ’öntudatlan siket tavában’.

Az eredeti akkulturáció egyenes következménye a kulturális sokk jelensége, bár az sem igaz, hogy ahhoz hasonló jelenségek az anyanyelvi szocializáció során nem fordulhatnak elő. Ha az elsődleges akkulturáció a normális, nyitott szocializációs helyek (például iskola) helyett rejtekhelyeken folyik (például politikai okokból a családban, vagy egy baráti közösségben stb.), akkor az elsődleges akkulturációban is megfigyelhetünk kulturális sokkra emlékeztető jelenségeket. Brown (1987:129) szakaszolja a kulturális sokk jelenségét az idegen nyelvek tanításában. Szerinte először eufórikus állapotok jelentkeznek, ezt követi az igazi kulturális sokk, majd a fokozatos felépülés és végül a teljes gyógyulás. Ideális pedagógiai és pszichológiai állapotokat feltételezve az elsődleges akkulturációnak (vagyis a barbár invázió kultursemleges harcosainak) sohasem kellene túljutniuk az eufória állapotán. Ez a kecsegtető lehetőség azonban a második akkulturációban óhatatlanul elveszik. Mindez azonban nem homályosítja el azokat az

eredeti akkulturációra is egyaránt vonatkozó módszertani tényeket, hogy az akkulturáció sikeressége döntően az üzenetet közvetítő személy (személyek) hitelességétől függ, de attól is, hogy mennyire vonzóak ezek a személyiségek. Ugyanilyen fontos a tanulási környezet minősége (kulturális tanulásban az egész társadalom) és végül, de nem utolsó sorban, a kulturális üzenet tényleges tartalma. Mindezek a tényezők a kulturális tanulásban résztvevő személyektől függetlennek tekinthetők a beleszületés pillanatáig, akkortól fogva azonban minden egyes "tanuló" a maga képességei szerint lép interakcióba ezzel a közeggel. Megértve és alkalmazva a hasonlóságokat a két folyamat között, nyilvánvaló, hogy milyen rendkívüli felelősség terheli a nyelvtanárt a másodlagos (vagy n-edik) akkulturációban. Személy szerint neki kell hitelessé válnia: autentikus és vonzó kell legyen egy személyben és ez érvényes az általa megépített idegenajkú tanulási környezetre is. A kulturális üzenetet is meggyőzően, lelkesen és hitelesen kell közvetítenie (akár egyetért vele, akár sem). Ez az erőfeszítés időnként valóban sokat kivesz az idegen nyelveket tanító tanár személyiségéből: van akinél ez odáig fokozódik, hogy eredeti hovatartozásától függetlenül, külső megjelenésében és viselkedésében is már csak 'német tanárnak', vagy 'angol tanárnak' stb. látszik. Az ilyen állapotok gyógymódja a humorral párosult tudatosítás.

## KULTURALIZMUS VAGY 'GÉPAGYÚSÁG'?

Mi történik akkor, ha a hiteles és vonzó emberi személyiség helyére a kultúra átadójaként egy gép kerül? Végére is a gépek is lehetnek szépek, és amit tudnak, az bizonyára hiteles is. (A tengerparton napozó, heverő emberek felnyitott szardíniás dobozra emlékeztető monotoníája nagyon is hasonlít a bakelitdobozok és monitorok végtelen sorára!) Félretolva e sematikus hasonlíttatások felszínes helyzetkomikumát, megállapíthatjuk, hogy nagyon is komoly kérdésekről van szó. A szocializáció eddig döntően a kultúrába kötött nyelv segítségével működött és ez az emberfők sorából kiszakadt nyelv tovább építette azt a kultúrát, amelyből vétetett. A gépek által végzett kultúrákövetítés selektív: olyan üzeneteket preferál, amelyek feketén-fehéren egyértelműek, kódolhatóak és amelyek véges számú elemből állnak. Ilyen lenne a kultúra? Fekete, fehér, igen, nem? A kérdés valójában az, hogy a kétféle közvetítés közül az emberi agy működése mely gondolkodásmóddal áll inkább összhangban. A probléma megoldása messze túlmutat a nyelv- és kultúratanulás tartományán, hiszen a legjelesebb pedagógiai gondolkodók is az elkövetkező évszázad pedagógiai kulcskérdésének tartják e választhatóság feloldását (vö. Bruner, 1996). A szembeállítás maga persze nem új. Amerikai tudósról lévén szó, kínálkozik, hogy

minden idők legsikeresebb amerikai science fiction sorozatából, a Star Trek-ből kiragadjuk a nem emberi, hegyesfülű Spock figuráját, aki a pozitív értelemben vett "gépagyúság" megtestesülése. Az információfeldolgozás komputációs megoldásai nem tűrik a zavaros, kétértelmű, kontextustól függő rendszereket, a gondolatok formálódásának ködös határait, vagy a metaforikus kategóriákat. A gépekkel az ember mindenre érvényes teóriákat szeretne gyártani, miközben egyébként az esetlegességek (nyelvi) fogságában sínylődik.

Az idő mindenképpen meghozza a nyelv- és kultúratanulásra vonatkozó applikációkat, nyelvpedagógusként azonban nem szívesen választanék a számomra csak ellentétes – de nem ellentmondásos – lehetőségek közül. E gondolkodásmódok nyelvben tükröződő működése mögött a lateralizáció által felszabadított, funkcionálisan különböző két agyfélteke közismert együttműködése, versengése, egymást segítése, vagy éppen egymást akadályozása sejlik fel. Naponta találkozhatunk azzal, hogy a személyiség agyának hol bal, hol jobb féltékéjére támaszkodik inkább a tanulásban, vagy az élet más területein. A dilemma megoldásában nem az elérhetetlennek tűnő kompromisszum, hanem inkább valamelyik alternatíva elvesztése tűnik valóban rémisztőnek! Az egyelőre még pozitív, de egyre erőszakosabb, elidegenítő hatású 'gépagyúság' előretörése közepette csak fohászkodhatunk: szépséges Kultúra, maradj még velünk!

## UTÓKA

A kulturális kompetencia tanítása az ösztönösség legmélyebb bugyraiban bolyong, felemelkedéséhez zseniális tantervkészítők, tehetséges tankönyvszerzők, művészi felkészültségű tanárok és a külső mellett a belső utazásokra is vállalkozó diákok concerto-jára lesz szükség.

A kultúra nyelvbe kötöttségének vigiliája a-priori parancs az őrzőkhöz: intés nélkül is morális kötelesség.

## IRODALOM

- Andrianov, S. N. – Rastorgueva, T. A. (1965): *A Glimpse of Britain*. International Relations Publishing House, Moscow.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. CUP, Oxford.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.

- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Comenius, I. A. (1793): *A' világ le-festve*. Nyomtatott Pozsonyban, Wéber Simon Péter költségével és betűivel, Pozsony.
- Cook, V. T. (1972): *English Topics*. OUP, Oxford.
- Dirven, R. – Pütz, M. (1993): Intercultural communication. *Language Teaching*, 26, 144–156.
- Hammerly, H. (1982): *Synthesis in Second Language Teaching*. Second Language Publications, Blaine, Washington.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. OUP, Oxford.
- Kövecses, Z. (2000): *American English*. Broadview Press, Ontario, Canada.
- Lasch, C. (1996): *Az önimádat társadalma*. Európa Kiadó, Budapest, . (Lasch, C. [1978]: *The Culture of Narcissism*. W. W. Norton and Co.)
- Markova, N. N. (1968): *This is London*. Prosvescienie, Moscow.
- Morgan, C. (1993): Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26, 63–75.
- Oxford, R. L. – Anderson, N. J. (1995): A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28, 201–215.
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S.: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Foreign Language*.
- Rixon, S. (1989): *Tip Top*. Macmillan, Basingstoke.
- Rudolph, M. (1967): *English Titbits*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Spolsky, B. (1999, szerk.): *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*. Elsevier, Amsterdam.
- Stern, H. H. (1980): Directions in FL curriculum development in american council on the teaching of foreign languages. 12–17.
- Stevenson, D. K. (1987): *American Life and Institutions*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Tomalin, B. – Stempleski, S. (1993): *Cultural Awareness*. OUP, Oxford.
- Ullmann, R. (1982): A Broadened curriculum framework for second languages. *ELT Journal*, 36. 225–62.

# A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK KORLÁTAI

*Errare humanum est, sed in errare perseverare stultum est.  
Tévedni emberi dolog, de a hibában kitartani ostobaság.  
(Hieronymus, Epistulae LVII, 12)*

A regionális, országos (és a nemzetközi) vizsgák honi akkreditációja megkezdődött: az elfogadott vizsgák elburjánzása – a NYAT elismerendő erőfeszítései dacára – elkerülhetetlennek látszik, jóllehet a szó teszttechnikai értelmében vett vizsga-ekvivalencia-vizsgálatok még el sem kezdődtek. Új vizsgákat fejleszt a közoktatás, egyes kutatói csoportok, kutatóintézetek és a felsőoktatás – vagyis szorít az idő, hogy e vizsgák célképzeteit, teleológiai elképzeléseit szakmai érvekkel befolyásoljuk. Ebben a tanulmányban először arról szólnunk, hogy a nyelvvizsgák széles körű – honi és nemzetközi – társadalmi elfogadottsága dacára a nyelvtudást pontosan mérni és értékelni majdhogynem lehetetlen. Később pedig arról, hogy miért érdemes mégis megpróbálni.

Az idegen nyelvi mérést és értékelést – csakúgy, mint a nyelvpedagógia egészét – számos országban alkalmazott nyelvészetnek tekintik. (Spolsky, 1999) Ez a meglehetősen súlyos tévedés leszűkítés, és abból az idegenkedésből ered, amelyet több nyelvész a pedagógia és pszichológia világa iránt érez (nem is említve a matematikát vagy a műszaki tudományokat, amelyek nélkül szintúgy nincs nyelvi értékelés.) Félreértés ne essék, az idegen nyelvi mérés és értékelés számos elmélete alkalmazott nyelvészeti indíttatású, ám a nyelvpedagógiai mérés és értékelés a pedagógiai mérés és értékelés szerves része, tantervfüggő típusai a klasszikus didaktikai ciklus visszacsatolásaként – egyes esetekben halogatott visszacsatolásaként – is felfoghatók. Fejlődésének fázisai már több évszázada jól dokumentáltak, elismertsége pedig az első valóban tömeges nyelvtanítási módszer és elmélet, a strukturalista-behaviorista alapelvű audiolingvális módszer korhű visszacsatolása, a diszkrét pontos tesztelés bevezetése óta egyre emelkedik. A hatvanas évek tesztbateriáitól Oller (1979) integrált (ill. általa pragmatikusnak nevezett) tesztelésén át napjainkig, a kommunikatív képességeket is mérni képes vizsgálatokig vezetett ez az út.

Ma már az idegen nyelvi mérés világméretű szakma, amely a neveléstudományi, illetve általában a társadalomtudományi mérések számos innovációját gondozta; jelenléte kutatóintézetek éke. Másfelől az idegen nyelvi mérés és értékelés napi gyakorlata kegyetlen piaci verseny, vizsga-business cápákkal; terméke, a nyelvvizsga, főként az elzártabb országokban státusz-szimbólummá vált; szómasszázsai zsúfolt rendelői pedig gyakran – bukott vizsgázók átokföldje. (Bárdos, 2001)

## TÉZIS: A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK KORLÁTAI VANNAK

### A MÉRÉS MINT NEM KÍVÁNT BEAVATKOZÁS

Első állításunk ősi, több szakterületen leírt jelenség: a mérés eszköze, a mérés eseménye megszakítja a természetes folyamatot és torzulásokhoz vezet. Milyen formában jelentkezik ez a nyelvvizsgáztatásban? Válasszunk ki egyetlen készséget, benne egyetlen vizsgatechnikát: a beszédvizsgák leggyakoribb műfaját, az interjút. Ezekben a vizsgálatokban a vizsgáztató eszközként szerepel, aki kiváltja a nyelvi produkciót, amelyet majd különféle szempontok szerint ítélnünk meg. Ugyanakkor a vizsgáztató elvárásai, kérdéstechnikája, témaválasztása, a téma kifejtése, a diktált tempó, a megengedett válaszok hosszúsága vagy rövideisége, a vizsgáztató nyelvtudás-mélysége, flexibilitása (és még hosszasan sorolhatnánk) mind olyan tényező, amely jelentősen befolyásolja a létrejött produkció szintjét, szerkezetét és más kvalitásait. Vizsgáztatók vagy vizsgabiztosok előtt jól ismert az a jelenség, amikor a vizsgáztató oldani kívánja a jelölt görcsösségét és ezért akár ösztönösen vagy éppenséggel tudatosan segíteni próbál és ezzel mintegy módosítja (többnyire csökkenti) a terítékre kerülő nyelvi anyag szintjét, standardjait. A kérdések megisméltésével, lassú beszéddel vagy eltúlzott kiejtéssel, a jelölt válaszainak korrigálásával, saját kérdésének átalakításával eltér a normális beszédhasználatától és ezzel saját magát is félrevezeti. E túlzott igyekezetnek egy fokozottabb formája – amelyet bábáskodásnak is nevezhetnénk – egyenesen veszélyes, mert annyira torzít és elnyomja a jelöltet, hogy az képtelen tényleges tudását bemutatni. (Bárdos, 2002, 206) A fenti leírás az elfogult vizsgáztatói viselkedéseknek csak egyik lehetséges változata, vagyis számos példát hozhatunk fel arra, amikor maga a vizsgáztató szegi meg a kooperáció és az udvariasság nyelvészeti értelemben vett szabályait és ezzel torzítja a létrejött nyelvi produkciót, amelynek következtében nem ítélni meg helyesen a jelöltet. Errare humanum est... és ez gyakrabban előfordul mint gondolhatnánk. Az első tétel tehát a mérés, mint esemény torzító hatásáról szól, amely természetesen összefügg a mérőeszköz minőségével (vagyis a vizsgáztatók és a vizsgáztatásra szánt anyagok minőségével).

### A VIZSGAHELYZET IRREALITÁSA

A második tételt rögvest azzal kezdjük, hogy rámutatunk az első állítás egyik hamis feltételezésére. Abban valami olyasmit emlegettünk, hogy a mérés mint esemény természetes folyamatot szakíthat meg. Vajon beszélhetünk-e természetes folyamatról egy szóbeli vizsga esetén, amelynek valós kontextusa nem több, mint a vizsgahelyzet kontextusa,

műfaja pedig gyakrabban kikérdezés mintsem egyenrangú felek szabad társalgása. Ne feledjük, a jelölt nem kérdez és a tényleges kommunikáció kiszámíthatatlanságát – nem különben a vizsgáztató információéhségét – jelentősen csökkenti az előzetes (otthoni) felkészülés. Igazi cél csak egy van, hogy a vizsgáztató sértés és bántás nélkül, fájdalommentesen úgy provokáljon, hogy a megítéléshez elegendő nyelvi viselkedést váltson ki; a jelölt pedig úgy essen szómámorba, hogy ilyen rövid idő alatt a lehető legjobb (nyelvi) tulajdonságait mutassa be.

A vizsgahelyzet nem-nyelvi szempontból is természetellenes, hiszen annak ellenére, hogy a jelöltek tudják, ismerik a forgatókönyvét annak, hogy mi fog történni a vizsgán, a vizsgatematika pedig közmegegyezés tárgya, mégis ritkán lépik át a küszöböt közönyösen. Sokkal gyakoribb a jelölt számára is feldobottnak tűnő, néha nehezen irányítható, „feszített húr” állapot (rajtláz), esetleg a spleen és a defetizmus keveréke (rajt-apátia), mint az átlagos viselkedés. A szereplők jelen vannak, a darab beindulhat. A címe az is lehetne, hogy „egy újabb emberi játszma”. Abban is hasonlít a nagybetűs életbeli játszmákhoz, hogy mindegyik darab egyszeri, egyedi, megismételhetetlen. Célja a túlélés és a nyereség, de van, amikor a kettő ugyanaz. Lehet, hogy sikerül olyan vizsgatermet kifogni, amely nem zajos, de az is lehet, hogy nem. Lehet, hogy az ablakkal szemben ültetnek le, így már nem is látom a bizottságot a vakítástól, de az is lehet, hogy így jobb. A túlélés kényszerképzeteinek hatására elhatározzuk, hogy határozottak leszünk és ércesek, sőt érdesek: erre ott találunk két vagy három szelíd, részvéttől csöpögő vizsgáztatót. Vannak persze vidor vizsgázók, akiknek az egész megpróbáltatás egy szellemi kihívás, kényszerpályán mozgó rítus; egy keresztrejtvény, amelyet ki kell tölteni; szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány sorsszerűen odarendelt személy. A fontos az, hogy mindig előttük járjon egy-két lépéssel, s ha üldözni kezdik, majd észrevételi velük, hogy gyorsabban is tud futni. Mindezek, vagyis a fenti viselkedések kiváltó oka részben a vizsgahelyzet irrealitása, természetellenessége, amely szinte ködfátyolként rejtja a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait.

## **A NYELVI PRODUKCIÓK EGYBEVETHETŐSÉGE: KÉTELYEK**

A harmadik tétel lényege a kételkedés a nyelvi produkciók összehasonlíthatóságában. Egy idegen nyelv tudása általában olyan mértékben válik hitelessé, amennyiben felhasználója mögé tudja állítani személyiségét, vagyis az idegen nyelvi megnyilatkozás személyiségének természetes velejárója. Az idegenajkú kultúra ilyen integráló befogadásában újból nyelvi valósággá válik az egyén alaptermészete – viszont még egy szófukar és „nekem-ez-a-kérdés-túl-triviális-ezért-nem-válaszolok-rá”-típusú embernek is kell nyelvvizsgát tennie. A kérdés nem csak az, hogy egy ilyen típus hendikeppel indul-e a szóbeli vizsgán, hanem



az, hogy a sokféle produkció egybevethető-e az olyan rendkívül eltérő tulajdonságok alapján, mint a beszéd tempója, ritmusa, folyamatossága; a válaszadás rugalmassága; az egyes megnyilatkozások hosszúsága; a szókincs adekvátsága, funkcionalitása; a kultúrába kötött forgatókönyvek, keretek, rutinok betartása és így tovább.

Nem kétséges, hogy bizonyos affektív tulajdonságok együttese is hátrányos helyzetbe hozhat egy vizsgázót (aggályoskodás, intolerancia, önbizalom-hiány, a nyelvi kockázatot ki sem próbáló elnémulás stb.). Ráadásul ezek a gátló tényezők gyakran valamely kognitív tulajdonság fejletlenségének következményei. Még a legelszántabb vizgáztatók is – akik mindig azt gondolják magukról, hogy nagyon pontosan meg tudják ítélni a produkció minőségét – könnyen meginognak, ha egyszerűen, próbaképpen, nem idegen ajkú, hanem anyanyelvű beszédprodukciókat kell összehasonlítani a magnó- vagy videofelvételeket használó tréningeken. Nagyon is elképzelhető, hogy a célországban, illetve a célnyelvű nyelvvizsgán érvényesülő beválás, illetve beválások egymástól igen eltérőek lehetnek. Ez a legutóbbi megjegyzés implikálja a következő tételt.

#### **A NYELVVIZSGÁK NYELVEZETE TERMÉSZETELLENES**

A negyedik tétel arról szól, hogy a vizsgák túlnyomó része olyan vizsgaanyagokat használ, amely egy ideális (vagyis „kozmetikázott”) nyelvhasználatból indul ki. Kiejtésük az elfogadott standard kiejtés; szóhasználatuk, fordulataik a tipikus médiák gerjesztette köznyelv és mindez bizonyos fokig irreális. A valóságban ugyanis gyakoribb a standardtól való eltérés: az egyedben az ontogenetikai fejlődés eredményeképpen a nyelv vertikális és horizontális tagoltságának meghatározottsága (rétegnyelvek, dialektusok stb.) jobban kitapintható. A valóságban inkorrekt nyelvhasználattal is el lehet érni, ki lehet váltani a kívánt beszédcselekményt, ezeket a „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használják, nem pontozzák. Anyanyelvű környezetben nem szól mintafeladat arról (mint a tesztekben), hogy miként kell majd megoldani azt a helyzetet, amikor a presztízsváltozat helyett stigmatizált nyelvváltozatokkal találkozunk vagy például nyelvpolitikailag nem elfogadható nyelvhasználattal. A tesztek által célbavett nyelvezet tehát szűkebb spektrumú, szürkébb a tényleges nyelvhasználatnál. Ez a diszkrepancia is csökkenti a tényleges nyelvtudás mérésének, értékelésének lehetőségeit.

#### **A NYELVTUDÁSFOGALOM VÁLTOZÉKONYSÁGA**

A következő, immár tágabb hangszeregyüttest megszólaltató tétel magából a nyelvtudás-fogalomból következik. Valójában nem tudjuk

egzakt módon meghatározni, hogy mi az a nyelvtudás, így megfelelő célképzet hiányában a tesztelők által egy adott vizsgában megvalósuló nyelvtudásképp legfeljebb approximációnak tekinthető. Kevés tesztalkotó figyel arra tudatosan, hogy a nyelvtudásképp történetileg változó kategória, amely a korszak uralkodó nyelvtanítási, nyelvtanulási, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai elképzeléseinek sűrítőménye, reflexiója. Pedig valahol a laikus köztudat is ismeri ezt a tényt: vizsgázók, vizsgáztatók és munkaadók számára is nyilvánvaló, hogy a hetvenes évek elején szerzett, döntően kétirányú írásbeli fordításokon alapuló nyelvvizsgák aligha felelnek meg a mai kor követelményeinek (ennek ellenére semmiféle tülekedés nem tapasztalható, hogy 20–25 éves nyelvvizsgáikat meg kívánnák újítani honfitársaink).

Márpedig ez a változás a nyelvtudás-képzetekben állandó és megállíthatatlan. A Lado-féle analitikus tesztelés (1961) azon bukott meg, hogy feltételezte azt, hogy a nyelvi tartalom részletekbe menő ismerete megköti a készségekben és az egész nyelvtudás működésének biztonságát jelenti. A mikroszkopikus nyelvről-tudás ugyan szükséges, de nem elégséges ismeret a nyelv egészleges használatához. Később Oller (1979) a globális tesztelésben a nyelvi elvárások egészlegességre való törekvését ragadta meg a Gestalt-pszichológiára emlékeztető elvekben és gyakorlati megoldásokban. Ekkor váltak divatossá a szövegkiegészítési feladatok (a cloze procedure különféle változatai), valamint a diktálás felújított technikái. Oller elképzelései nem váltak be, részben azért, mert az általa favorizált vizsgatípusokban a szóbeliség elvesztette a természetes nyelvhasználatra jellemző primátusát; részben pedig azért, mert nem sikerült bizonyítania, hogy minden nyelvi produkció mögött egy viszonylag egységes nyelvérzék, nyelvtudás lappang. Mind a nyelvérzék, mind a nyelvtudás (hasonlóan egyes intelligencialeírásokhoz) több tényező együttműködésére vezethetők vissza. A kommunikatív nyelvi méréseknek is megvoltak a maga fázisai, amelyek világosan mutatták a nyelvtudás-elképzelések metamorfózisait. A nyelvtudás-leírások állandó változása tehát kizárja az egzakt meghatározást és ekképpen csökkenti a nyelvtudás objektív megítélésének lehetőségét.

## CÉLNYELV ÉS ANYANYELV REJTETT INTERAKCIÓJA A KÉT-NYELV-TUDÁSBAN

Ebben a pontban az eddigieknél még átfogóbb, még kevésbé tudatosult ellentmondásokat vizsgálunk meg, amelyek a nyelvtanulás/nyelvtanítás alapvető dilemmáiból következnek, ám kezelésük elhanyagolt, kevésbé kutatott. Ilyen problémacsoport az anyanyelv hatásának dilemmái.

A tanítási gyakorlatban ez a jelenség az anyanyelvre való támaszkodás elvében, illetve annak teljes elhallgatásában mint szélsőségekben nyilvánul meg. Az idegennyelv-tanítás huszonöt évszázados dokumentált történetének egyik lehetséges metszete az anyanyelv használatának

bemutatása a különféle módszerekben (ennek végigvezetésétől most eltekintünk.) A magukat kellettő nyelviskolák és vizsgacsinnadratták reklámhadjárataiban ugyanez a téma az egynyelvű és kétnyelvű vizsgák látványos ütköztetésében jut kifejezésre. (Bárdos, 1994) Az egynyelvű vizsga, a más nyelvet nem beszélők, illetve az őket támogatók álma, a valóságban nem létezik. Egynyelvű vizsgát csak a más nyelvektől érintetlen vizsgázónak lehet adni és csakis a saját anyanyelvéből. Az egész világon forgalmazott ún. egynyelvű vizsgák egyfajta struccpolitikát jelentenek, mert egynyelvű vizsgát letenni csak annyit jelent, hogy a jelölt anyanyelvét, az anyanyelv és a célnyelv közötti interakciót, kontrasztivitást (vagy behozhatjuk a divatosabbnak hangzó interface kifejezést) egyszerűen letagadjuk, működését nem akarjuk tudomásul venni, nem kérjük, nem kutatjuk. Márpedig egyetlen vizsgázó sem képes kikapcsolni anyanyelvét, főképpen azért nem, mert az anyanyelvi képességek működése javarészt az ösztönösség homályába burkolódik. A kétnyelvű vizsga legalább elismeri a megkerülhetetlen kontrasztivitást és egyes vizsgatechnikáiban megpróbálja mindkettőt, illetve kölcsönhatásukat értékelni. (Magyarországon a szakfordító vagy az a személy, aki közvetíteni képes az elhangzottakat – tekintettel a nyelvet nem tudók óriási tömegére – még mindig nagyon hasznos ember. Ezért érthetetlen, hogy a magyar érettségi körüli vizsgarendszerek miért törnek lándzsát az egynyelvű vizsgák mellett? Ez legfeljebb akkor lenne méltányos, ha az anyanyelvi kommunikáció, az anyanyelvi képességek mérése és értékelése már régen külön érettségi tárgyként szerepelne! Annak a tinédzsernek a nyelvtudása, aki a tévé előtt ülve édesanyjának legfeljebb azt tudja mondani, hogy én értem, de nem tudom neked elmondani, csak egy képzelt Európába, de inkább csak Magyarországtól elfelé visz. Félreértés ne essék, nem az egy- vagy többnyelvű vizsgák ellen szólunk: a nyelvtanításnak általában olyan eredményesnek kell lennie, hogy a nyelvtanulási folyamatban egy-két nyelvvizsga sikeres letétele csak magától értetődő melléktermék).

Az történik tehát, hogy egy világszerte futtatott vizsga nem egyformán nehéz a magyar vagy a hongkongi diáknak, és nem egyszerűen nyelvi távolságokra kell gondolni, hanem a pragmatika által nagy kedvvel kutatott kultúrák közti interakciók ütközéseire, a beszédszándékok, implikációk kifejtéseinek kultúrába kötött mozzanataitól a szereplők relatív távolságának nyelvi-kulturális jeleiig. Ezeknek a hatásoknak a feltáratlansága megint csak csökkentheti a tényleges nyelvtudás megítélésének lehetőségét.

## **AZ ÖSZTÖNÖSSÉG ÉS A TUDATOSSÁG ARÁNYAI, ILLETVE ARÁNYTALANSÁGAI**

Ösztönösség és tudatosság egyaránt jelen vannak a nyelvekben és a nyelvek tanításában. Sweet (1899) több mint száz éve arra figyelmeztet,

tette a nyelvvel foglalkozókat, hogy a nyelv egyszerre racionális, vagyis szabályokat követő és irracionális, szokásorientált jelenség, ezért tevékenységünket is ehhez kell igazítani. Amennyiben az ösztönösséget az elsajátítással, a tudatosságot pedig a tanulással rokonítjuk, akkor a készségek közül az anyanyelvben csak a beszéd (és benne a hallásértés) elsajátítása ösztönös, az írás-olvasás, illetve a fordítás és tolmácsolás már tudatos tanulással kísért jelenségek. A múlt század végének egyik leglátványosabb alkalmazott nyelvészeti, de nyelvpedagógiai következményekkel járó elmélete: a *Krashen*-hipotézisek (1985) is az ösztönösség-tudatosság szembeállításából indultak ki. Krashen szerint csak az elsajátítás vezet a nyelvi elemek használatának folyamatosságához, a tanulás hatására létrejött szabályrendszer a korrektség állandó ellenőrzésére sarkall, amely időigényes, és megszakítja a beszéd folyamatosságát: ez a monitor. (Más kérdés, hogy Krashen az Egyesült Államokban ritkábban találkozhatott azzal az iskolai élménnyel, hogy egy nyelvtanulási folyamatban a diák egy készség fejlesztése során elérheti az elsajátítottság szintjét.)

Témánk szempontjából azonban az ösztönösségnek és tudatosságnak nem ezek a dimenziói azok, amelyek a legérdekesebbek. Számunkra inkább az az érdekes, hogy milyen nagyszámú olyan jelenség van a nyelvben, amelyet az anyanyelvű ösztönösen old meg, de a más nyelvűnek ez az ösztönösség nem elérhető. Ezekben az esetekben a más nyelvű kénytelen ezeket a nyelvi mozgásokat tudatosítani, tudatossággal pótolja a különféle szintű automatizáltságok hiányát. Ehhez nem csak az szükséges, hogy az anyanyelvűben ösztönösen működő stratégiákat elemezzük és megpróbáljunk rá szabályokat állítani, hanem azt is ki kell fürkészní, hogy ezek a stratégiák taníthatóak-e? (*Dörnyei*, 1995) Érzékeny kérdésekhez érkeztünk, hiszen jónéhány ilyen jelenségről tudjuk, hogy legfeljebb csak tudatosítható és a tényleges elsajátításhoz célnyelvű környezet, illetve az abba lemerülő, gyakran éveket felölelő gyakorlat szükséges. Lehet, hogy ilyen „nehezeket” nem is kérdezzünk a vizsgán? Akkor mitől lesz a nyelvvizsga-nyelv autentikus? Ha viszont ezt megtettük, feltárta-e azt valaki, hogy a tudatosságnak ezekkel az éveket kompenzáló felfokozottságával mennyivel nehezebb letenni egy adott nyelvvizsgát a másnyelvűnek, mint az anyanyelvűnek? Miután az anyanyelvű művelődés és tudatosság mértéke – tisztelet a kivételnek – rendkívül alacsony ebben az országban, nem tűnik-e képtelenségnek idegen nyelvekre áhítozni, amelyek használatához az anyanyelvinél hatványozottan magasabb szintek tudatosulása szükséges? (Kiváló kutatói témákat kínálunk tehát, amelyekben valakik vizsgálhatnak a standardizált vagy a Magyarországon akkreditált vizsgák vizsgatechnikáit abból a szempontból, hogy az ösztönösség és tudatosság milyen fokozatait jelentik azok az anyanyelvű, illetve a nem anyanyelvű jelölt számára. Bizonyos vagyok benne, hogy a nomenklatúra

feltérképezése tantervi következményekkel is járhat, különösen a vizsgákra felkészítő kurzusokban.) Mindamellettt továbbra sem világos, hogy az ösztönösség és tudatosság arányai, azok ismerete segíti-e egy konkrét nyelvtudás pontosabb megítélését.

## **A VIZSGA EGYSZERI, A NYELV REPETITÍV**

Etikai kérdésként is kezelhetnénk azt a jelenséget, amikor a nyelv-vizsga a tesztechnikák immanens törvényszerűségeinek következtében magasabb követelményeket támaszt, mint maga a valóság. Természetes emberi kommunikációban nem mindig kell minden egyes nyelvi stimulusra reagálnunk, egyeseket kihagyhatunk vagy majd amikor újra visszatérnek, akkor reagálunk rá. A nyelv repetitív jellege nemcsak az alany-állítmányi viszonyok örökös ismétlődésében, a nyelvi elemek kombinációinak nem szűnő visszatéréseiben, hanem ciklikusságában is kifejezésre jut. A nyelvhasználatnak ezt a rendkívül lényeges sajátosságát az idegen nyelvi mérés nem tükrözi, a jó értékelhetőség érdekében egy célpontra csak egyszer lehet „lőni”. Ha az alkalmat elmulasztottuk, tévedésünk száz százalékos és nem bukkan föl még egyszer ugyanaz a „préda”. Az átlagvizsga tehát keveset ad vissza a beszélt nyelv repetitív jellegéből. A megismételhetőségnek, a tévedési lehetőségnek ez a megvonása ugyancsak súlyosbító körülmény, amely szintúgy korlátozza a jelölt nyelvtudásának megítélését, mint a már korábban vázolt kétségek. A jelölt tévedése egy írásos nyelvtani vizsgatesztben vagy egy magnetofonon rögzített beszédtesztben visszavonhatatlan, a valóságban viszont a beszédkondíciók szorítása dacára mindig van korrekciós lehetőség, mindig van valamiféle visszatáncolás. Dilemmánkra profán válasz az, hogy a vizsgát is meg lehet ismételni! Természetesen nem ilyesfajta ismétlődésről van szó. Vizsgatechnikai szempontból csak néhány ódivatú eljárás (például fogalmazás vagy a szóbeli interjú) teszi lehetővé a nyelvhasználat valós időben lezajló repetitív jellegét. Állíthatjuk-e akkor teljes bizonyossággal, hogy a nyelvvizsga mint minden egyes részletben tökéletességet igénylő mesterséges képződmény, elegendő alapot nyújt a tényleges nyelvtudás minősítéséhez?

## **FORMÁLIS SZÖVEGÉRTÉS VAGY SZÖVEGINTERPRETÁCIÓ?**

Tulajdonképpen ez a dilemma is a nyelvvizsgák eltúlzott elvárásait mutatja be a valósághoz képest. Számos esetben előfordul ugyanis, hogy a valós nyelvhasználatban nem kell minden egyes implikációig leásni, a kommunikáció viszonylag kis erőfeszítéssel is fenntartható. Vegyük például a hallásértést.

Ugy szoktuk tanítani, hogy ha kizárjuk a fizikai meghallhatóság problémáit (rossz felvétel, háttérzaj, zavaró külső körülmények stb.), akkor

háromféle okból nem értünk meg egy szöveget: (1) hiányos a nyelvismeretünk (valamilyen nyelvi tényt nem ismerünk); (2) nem ismerjük a szituációt, amelyben azokat a nyelvi elemeket éppen ott és éppen akkor használták; (3) nem ismerünk bizonyos tényeket a világról (például földrajzi tények, gyártmányok neve, híres emberek és műveik stb.).

Amikor ezt a három szintet (nyelvi tudás, szituatív tudás, sémák tudása) megvizsgáljuk anyanyelvűek egymás közti beszédében, megfigyelhetjük, hogy a nyelvi szintre minden anyanyelvű rendkívül érzékeny (például a sülyedő szigeten – Anglia – nemcsak földrajzi és rétegnyelvi, hanem még más, például neveltetési körülményekre is következtetnek az egyén kiejtéséből, amelynek pontossága bármely nyelvben a köznyelv viszonylagos egységességének függvénye). A nyelvi érzékenység, illetve egymás anyanyelvűségének elfogadása csökkenti a szituáció esetleges félreértelmezhetőségét, mert éppen nyelvi eszközökkel igyekszünk eloszlatni a homályt. Hasonlóképpen sokáig rejtve maradhatnak a világ megismerésének, illetve explicit tényekbe öntésének folyamatában fellelhető tetemes egyéni különbségek. Valamikor az idegen nyelvi vizsgáztatásban is ez volt a sorrend, és a nem zajos, kifejezően artikulált leíró szövegek hallásértési feladataiban jóleső érzéssel detektálták a vizsgáztatók (például a ház körüli madarak leírásában a vizsgáló ötöt ismert és csak kettőt nem) a számokkal is könnyen kifejezhető szókinccstudást, illetve annak hiányosságait. Egy mai hallásértési feladatban inkább olyan kérdéseket kapunk, hogy írja le azt a helyzetet, amelyben ez a társalgás zajlik vagy milyen kapcsolatban áll egymással a négy szereplő közül a két hölgy stb. Vagyis azt látjuk, hogy a vizsgálódások mélyebbre ásnak a nyelvi értésnél (a propozíció szintjénél) és teljes értelmezést, szöveginterpretációt várnak el. (Bárdos, 2000, 135.) Ugyanez lejátszódhat az olvasás-értésben is, de ha ez nincs bejelentve előre vagy nincs begyakorolva, akkor bizony könnyen előfordulhat, hogy „ferde lesz a torony” (PISA-vizsgálatok). A tények felidézését, és a velük való bánni tudást természetesen gyakrabban kötjük az intelligencia-vizsgálatokhoz, mint a nyelviekhez. Ilyenkor kerülünk nagyon közel ahhoz az ismert laikus kérdéshez, hogy bizonyos intelligenciaszint alatt talán nem is lehet átmenni egy nyelvvizsgán? (Miért, talán más vizsgán át lehet?)

Modern vizsgairányzatok szerint tehát a valódi kommunikációt jobban imitáló, tényleges információhiányt áthidaló, szociolingvisztikai szempontból autentikus vizsgaanyagok kerestetnek. Mindeközben a döntően nyelvi vizsgálódás már kiterjed a nyelvet fölhasználó személyre, vagyis pragmatikai szempontokat követ, amely a képet árnyaltabbá, valóságghűbbé teszi, ugyanakkor sokkal inkább megfoghatatlanná, ami a mérést és értékelést illeti. Az így keletkező validitás-problémák újra és újra megkérdőjelezzik a nyelvtudás-fogalom modellezhetőségét, márpedig valóságghű konstruktum felállítása nélkül nem készíthető jól validálható mérési eszköz.

Kilenc tételben, tézis-szerűen soroltuk fel azokat a súlyos kétségeket, amelyek miatt egy jelölt tényleges nyelvtudásának pontos bemérését szinte lehetetlennek tartjuk. E kételyek egy része nem ismeretlen a kortárs idegennyelvi értékelés elméletében és gyakorlatában, amelynek következtében a nehézségek leküzdése, illetve a negatív hatások csökkentése érdekében a tesztszakma fontos védekezési eljárásokat fejlesztett ki.

## **ANTITÉZIS: KORTÁRS TESZTELMÉLETI (ÉS GYAKORLATI) VÉDEKEZÉSI MECHANIZMUSOK**

Az itt következő bemutatás nem azt a célt szolgálja, hogy az első rész kilenc tételét vagy annak mondandóját tételesen cáfolja. A felsorolás inkább olyan, egymással is gyakran egybefonódó kritériumrendszerekre, elvárásokra, peremfeltételekre terjed ki, mint amilyen a vizsgálandó készségek konstruktumának pontos feltárása; autentikusság a vizsgaanyagokban és a vizsgáztatókban; alapos és türelmes tesztfejlesztés, előtesztelés, teljeskörű validáció és így tovább. Ezek közül választottunk ki néhányat: olyanokat, amelyek már megvalósul(hat)tak (volna) a honi gyakorlatban is.

### **A VIZSGÁZTATÓK KIKÉPZÉSE**

Vizsgáztatónak legalább hatvan százalékban születni kell. A kipróbálás során jónéhány nyelvtanárrol kiderül, hogy kiváló tulajdonságai ellenére vizsgáztatói feladatokra csak kevéssé alkalmas, ha éppen nem alkalmatlan. Nem a szokványos vizsgaleírások elvárásaira gondolok – a vizsgáztató ne legyen fölényes, viselkedése legyen szolid, nyugodt, összefogott, kiegyensúlyozott, kellemes és derűs – mert ezeket a jómodorra utaló tulajdonságokat több száz más szakmában is elvárhatják. Az igazán jó vizsgáztató legnagyobb erénye különleges kommunikációs érzékenysége, amelynek rugalmassága, alkalmazkodó képessége a záloga annak, hogy a jelölt átjusson a túlsó partra. (Így lesz a vizsgáztatóból révész, a jelöltből utas és a vizsgából alig feledhető, nagy utazás...) Az igazi kommunikátori feladat (vagyis képletesen szólva az obulus előcsalogatása) az, hogy a jelölt megszólaljon. Mindehhez a vizsgáztatóban veleszületett empátia, sokrétű és tág határok között mozgó apropókészség szükséges, amely többnyire finoman árnyalt kérdezési technikával párosul.

A vizsgáztató magatartásának szilárdságát az adja, hogy az egész hangulatkeltő kommunikáció folyama mögött egy csendes határozottság van jelen – mintha egy távolról, messziről, kívülről figyelő szellemi lény volna jelen, aki a döntéseket hozza – mert bármi, ami elhangzik, nem kerülheti el az értékelést. Elképzelhető, hogy erre a munkára



születni lehet és előfordulhat, hogy van aki élvezi is; egyvalami azonban bizonyos: szinte egyetlen olyan komponense sincs a fenti tulajdonságoknak, amelyet ne lehetne képzéssel, célzott tréningekkel fejleszteni. Erre már csak azért is szükség van, mert mint tudjuk, a nyelvtudás iránti elvárások változnak; új, speciális okokból fejlesztett vizsgák jelennek meg, amelynek következtében a vizsgáztató viselkedése is célzott kell legyen. A tréningeknek nem csak az a célja, hogy az egyetlen vizsgáztatóban rejlő képességeket az egyén optimumára emelje, hanem az is, hogy a vizsgáztatók összességének optimumát mint statisztikai átlagot, az elfogadhatóból a jó vagy még inkább a kiemelkedő, kiváló kategóriák felé kényszerítse. Az is egyfajta kiképzés, ha a vizsgáztató részletes megoldási kulcsot kap, hogy milyen válaszokat fogadhat el egy fix válaszokból álló sorozatban (amelyek közül a jelölt választ).

A vizsgáztatók feljavítására szolgáló tréningek akkor kezdtek sokasodni, amikor a diszkrétpontos tesztelés tündöklése és bukása után az úgynevezett szubjektív elbírálású teszttechnikák több hullámban viszszaérttek. Ilyenkor a tesztelők (pontozók) következetességén múlik a megbízhatóság kérdése. Amennyiben több pontozó eredményét vetjük egybe ugyanarról a dolgozatról, a döntő mozzanat a megegyezés foka (vizsgáztatók közti megbízhatóság). A másik esetben egyetlen tesztelő ugyanazt a feladatot bizonyos idő elteltével újra értékeli. A két értékelés közötti megegyezés foka az adott vizsgáztató következetessége.

Az eddigi leírások írásbeli feladatokat sejtetnek, jóllehet a megegyezés foka a szóbeli vizsgák rendszerint két vizsgáztatója között is felmerül, függetlenül attól, hogy egyikük inkább vezette a vizsgát, a másikuk inkább értékelt. Rutinos vizsgáztatók képesek ezeket a szerepeket egy jelölt vizsgája során is váltogatni – ilymódon hamarabb lehet a természetes társalgás képzetét kelteni –, viszont nagyobb szükség van a felek apropókészségére. A vizsgáztatás és az elbírálás úgy is elvégezhető, ha szigorúan körülhatárolt kérdés-szekvenciákkal dolgozunk (mert a kiképzés során ezeket elsajátítottuk), akkor viszont le kell mondanunk a szabad vizsgáztatásról és hol a vizsgáztató, hol a jelölt kényszerül megnyilatkozni olyan témákban, amelyeket önként sohasem választottak volna. Miután a kontréságra és objektivitásra való törekvés „szent tehén” a nyelvvizsgák világában, mind a kérdésésben, mind az osztályozásban ismét felütötte a fejét egy túlzott analitika (például túl részletes pontrendszer), amelynek oltárán nem egy vizsga vagy vizsgáztató feláldozza a jelöltről nyerhető egészes nyelvi képet. Mindezek ellenére fontosabb, ha a vizsgáztatók között van megállapodás, részletes és egyeztetett megállapodás arról, hogy miként fognak bírálni, mint ha ez csak ad hoc történik (ahogy az az egyetemi szóbeli vizsgák esetén bevett szokás). Az a lehetőség, hogy az elbírálás objektivitását a jól képzett vizsgáztatók számának növelésével fokozzuk „halva született ötlet”, amely megbukik a nyelvvizsgák kivitelezhetőségének pénzügyi kritériumain.



Tagadhatlan viszont, hogy megfelelő vizsgáztatói felkészítés esetén az előző fejezetben felsorolt negatívumok egy része kiküszöbölhető vagy hatásuk csökkenthető. Megfelelő kommunikációs stratégiákkal a mérés mint nem kívánt beavatkozás ténye felejtethető. Hasonlóképpen, a vizsgáztató megteheti, hogy nyelvi-személyi varázsával feledtesse a vizsgahelyzet irrealitását és nyelvhasználatával kerülje a vizsgaszituációból egyébként gyorsan felgyomosodó, inflálódott nyelvi formákat (ezen a ponton természetes átfedést érzékelünk az autentikusság kérdésével is). A nyelvi produkciók egybevetethetőségét lehetővé teszi a közösen kialakított, elfogadott és be is tartott skálarendszer, amelynek következetessége szinte fontosabb, mint az a tény, hogy megközelítése analitikus vagy egészes. A különféle performancia-modellek gyarapodása performancia-teszteket szült, amelyek kritériumorientált méréseket preferálnak. Az eddigiekben tehát azt láttuk, hogy a vizsgáztatók megfelelő felkészítése a vizsgáztatás minőségének egyik legfontosabb (humán) tényezője, amely jelentős mértékben csökkentheti az előző fejezetben támadt kételyeinket.

## AZ AUTENTIKUSSÁG KÉRDÉSE

Az autentikusság fogalma számos metamorfózison esett át az utóbbi néhány évtizedben. Eredeti fogalma inkább tankönyvírói fogalom, szövegválogatási igény, és egyszerűen csak adekvátságot jelentett abban az értelemben, hogy a választott szöveg ugyanolyan legyen, mint a többi ilyen környezetben szereplő szöveg (szaknyelvi jegyzetek örök dilemmája). A nyolcvanas években azonban – a kommunikatív nyelvtanítás és tesztelés igényeit kielégítendő – az autentikusság fogalma az eredetiséggel lett azonos. Autentikusnak tekintettek minden olyan szöveget, amely valahol megjelent, és mind a tanításban, mint a tesztelésben ilyen „eredeti” szövegeket használtak. Ekkor került a „nem-eredeti” szövegek mellé a „nem-autentikus” kétségkívül negatív konnotációjú minősítése, és még jó ideig eltartott mire az autentikus és nem autentikus összefüggést a szakemberek is képesek lettek egy skála két végpontjaként értelmezni. Ez azonban nem segített azon a tényen, hogy az eredeti környezetéből kiemelt „eredeti” szöveg sok esetben nagyon is mesterségesnek hatott, vagyis nyilvánvalóvá vált, hogy az autentikusságnak ez az értelmezése nem megfelelő az idegen nyelvi mérések számára (az autentikusság általános pedagógiai karrierje még később kezdődött).

A fogalom fejlődésében Widdowsonra (1978) és Bachmanra (1990) szokás hivatkozni, a fogalmi változások lényege pedig az, hogy az autentikusság nem eredetiséget jelent, hanem egy sajátos kapcsolatot, amely a szöveg, a tesztfeladat és a szöveget olvasó személy között jön létre. Egészen egyszerűen szólva: *Ringo Starr* személyes válságairól

szóló cikk „eredetisége” a fellelt helyen, a Rolling Stone magazinban nyilvánvaló, autentikusságát viszont az adja, hogy akadnak olyanok, akik ezt el tudják olvasni, megértik, és stílusát is értékelik: számukra ez a szöveg „autentikus”. Lehetnek viszont többen is olyanok, akik ezt a szöveget olvasva nem értik és nem is értékelik a szerző erőfeszítéseit: számukra a szöveg nem autentikus. Ebből az következik, hogy az autentikusság a jelöltekben (tanulóknban, fogyasztókban) meglévő tulajdonság, amelyet mintegy hozzáadunk a szöveghez. Egyfajta interakcióról van tehát szó, amelyben egyértelművé kell tenni, hogy milyen szituációban, milyen céllal kell véghezvinni a nyelvi feladatot, illetve az mikor tekinthető sikeresnek. Az interakciós autentikusságon kívül szókas még szituációs autentikusságról beszélni, amely azt jelenti, hogy a szöveg (vizsgafeladat) nyelvi kihívásai, illetve a feladat jellemző vonásai megegyeznek azokkal a tipikus tulajdonságokkal, amelyek a célnyelvi élethelyzetekben elvárhatók. Félő azonban, hogy az autentikusságról folyó meglehetősen elméleti fejtegetésekhez képest a fogalom valamely kiterjesztése szükséges, amely valamiképpen a természetességet is kell hogy tartalmazza, mégpedig úgy, ahogy az a célnyelvű helyzetben természetes. Ilyenfajta természetesség az is, hogy a szöveget nem azért olvassuk, hogy megértsük a formális jelentését, hanem azért, hogy a szöveget író szerző szándéka szerint cselekedjünk, az információ megosztásától a gondolati műveleteken át egészen a végleges cselekvésig (ha szükséges). Egy szövegértési feladat tehát akkor autentikus, ha a megértett közlendővel tennünk kell valamit (lásd teljes szöveginterpretáció), mindehhez azonban a magyarországi tanítási és tesztelési gyakorlat még nem szokott hozzá kellőképpen.

## **A VIZSGÁLANDÓ KÉSZSÉGEK KONSTRUKTUMÁNAK FELTÁRÁSA**

Különleges vizsgák esetén kifejezetten ebből a célból végrehajtott szükségletelemzéssel pontosíthatjuk a feltételezett nyelvtudás-fogalom valós kontúrjait, és ezzel olyan célképzetet alkothatunk, amely egyaránt megfelel a vizsgáztatók, a vizsgázók és a vizsgát elfogadók elvárásainak. A vizsgálandó készségek konstruktumainak – pszicho- és szociolingvisztikai képződményeinek – leírása azonban nem csekély feladat, amely komoly kutatást igényel. A konstruktumok konkrét feltárása közelebb hozza azt az időszakot, amikor már valóban úgy érezhetjük, hogy a nyelvtudás-fogalom mint komplex képzet approximációinkkal jobban megfogható. Ezzel a mozzanattal a modern tesztelmélet etikai elvárásokat is ki kíván elégíteni. Minthogy a nyelvi jelenség csak indirekt módon mérhető, a konstruktum megalkotóinak kötelessége, hogy e célképzet felépítésében ezt a megközelítést, a való világhoz illeszkedő megfeleltetést a lehető legnagyobb mértékben tökéletesítsék. E kísérletezés eredményeként a nyelvtudás fogalma mint célkép-

zet egyre jobban leírhatónak tűnik, ami lehetőséget nyújt arra, hogy minél pontosabb mérőeszközöket készítsünk. (v.ö. *Hock*, 2001)

### **TESZTSZERKESZTÉS, TESZTFEJLESZTÉS, VALIDÁCIÓ**

Az alkalmazott nyelvészet már a diszkrét pontos tesztelés kifejlődése idején frigre lépett a matematikai statisztikával. Ez a docimológiai házasság rendkívül megbízhatónak bizonyult, hiszen még a klasszikus és modern tesztelmélet közötti váltás sem sodorta el, hanem éppen hogy megerősítette, még kidolgozottabbá tette a tesztek tervezésének, írásának, összeállításának, kipróbálásának, majd feljavításának meglehetősen jól kitaposott útjait. Ma már az a szemlélet vált uralkodóvá, hogy a szerkezeti validitás felöleli a korábbi validitás-típusokat a validáció döntő mozzanatait az ebben az értelemben vett beválás fémjelzi mint döntő momentum, amelyekhez képest az érvényesség más kategóriái – bár fontosak, de mégiscsak – másodrendűek (tökéletes reliabilitással is lehet kissé (vagy nagyon) félrehordani). Az egyre fejlődő új matematikai megoldások nagyobb bizonyító erővel ruházzák fel a tesztkészítőket, viszont az empiria cáfolhatatlan pompája gyakran háttérbe szorítja az alapvető kérdéseket: a validitás problémáit.

### **A HELYES GYAKORLAT MINT MORÁLIS FELTÉTEL**

A nyelvtudás megítélésének korlátait jelentősen visszaszorítaná az a követelmény, amelyet akkreditációs testületek, vizsgaszövetségek, nemzetközi előírások stb. próbálnak elérni, hogy minden idegen nyelvi mérési és értékelési cselekmény betartsa e nemzetközi szakma már elért, kutatásokon alapuló magas szintjét a tesztek tervezésétől egészen a dokumentálásig. Fontos része ennek a folyamatnak a standardizálás, valamint az etalonok kialakítása, amely előfeltétele a csereszabotosságnak. A helyes gyakorlat követelményének betartása méltányosságot biztosít, amely azt jelenti, hogy a Magyarországon nyelvvizsgát tevő nem jár rosszabbul, mint bárhol másutt a világon (v. ö. *Dávid*, 2002). A helyes gyakorlat további eljárásainak felsorolása még folytatható. Félő azonban, hogy a folytatásban sem kapunk feleletet azokra a dilemmákra, amelyek a nyelvtudás pontos megítélését korlátozzák, és amelyeket az első fejezetben bővebben ismertettünk. Valamely konklúzió mégis levonható az így kialakult helyzetből.

### **SZINTÉZIS: KÉTELKEDÜNK, TEHÁT... FEJLÖDÜNK?**

Szemlézésünket követően megállapíthatjuk, hogy a nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata erőfeszítéseket tesz arra, hogy a nyelvtudás megítélésének korlátait feloldja. Ugyanakkor az etikailag elvárha-

tó, a tesztelés mai fejlettségének megfelelő helyes gyakorlat betartása és betartatása kívánnivalókat hagy maga után. Piaci érdekek miatt számos nemzetközi vizsgáztató testület szakmailag már túlhaladott tesztek működtet, mert csak így képes kihívóival versenyben maradni, illetve – remélhetőleg – teszttechnikáit fejleszteni. Márpedig nem etikus egy régebbi korszak tesztelési technikáit alkalmazni, hiszen azóta mind a tanítás, mind a vizsgákat megrendelők célképzetei történetileg megváltoztak, ezért előfordulhat (amelyre már korábban céloztunk), hogy a „beválás” a vizsgán, illetve a „beválás” a valós életben eltéréseket mutat. Az elvárható helyes gyakorlattól való lemaradás csak tovább növeli a nehézségeket a jelöltek valódi nyelvtudásának pontos megítélésében, és erre a tényre a legtöbb esetben rá sem jövünk, mert hiányzik vagy hiányos az egész mérés validációja: a turpisság rejtve marad.

Másfelől nemcsak egyszerűen lépéstartásról van szó. A korszerűség kérdése körül valódi csata folyik a tesztelés világában. Egyesek nemcsak nosztalgiából állítják manapság, hogy a jelölt formális nyelvvállapotát, profiljait türelmesen végigböngészni képes diszkrétpontos tesztelés legalább olyan jól jósolta az egészleges nyelvi teljesítményt, mint mostanában a perfromancia-tesztek. Annyi remélhetőleg már eddig is kiderült, hogy nem abban kételkedtünk igazán, hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés esetleg ne tudná megmérni a nyelvvizsga által előcsalogatott, többnyire szerénynek tűnő nyelvtudás tetten ért darabjait. Az első fejezet középső vagy végső pontjaiból kiviláglik, hogy sokkal jobban izgatnak bennünket azok a jelenségek, amelyek a kortárs vizsgatechnikák számára vagy nem elérhetők, vagy csak egyszerűen még nem kerültek a teszt-szakértők látóterébe (jellegzetesen ilyenek például a nyelvi beidegződések mélységére vonatkozó vizsgálatok, a nyelvi tökéletlenségek működőképességet még nem zavaró változatainak elfogadása, az értettség eredményességének manipulációkkal történő bizonyítása, avagy a tudatosság arányainak fokozása a nyelvhasználat stratégiáiban és így tovább). Nem kétséges, hogy a nyelvtudás fogalmának biológiai, genetikai, neuro-pszichológiai, pszicho- és szociolingvisztikai, illetve általában véve nyelvpedagógiai elemzése további elméleti modellekhez juttatja a kutatókat. A korszerű nyelvpedagógiai célkitűzések – és velük együtt a nyelvi méréseké is – gondos szükséglet-felméréseken alapulnak. A célok eléréséhez elengedhetetlen módszerek kutatása a tesztalkotók munkáját is megkönnyíti. Nyelvi elvárásaink, szakmai meggyőződéseink, teszttechnikai dogmáink vonatan azonban a nyelvtudás számos apró megállója, állomása mellett lassítás vagy megállás nélkül suhanunk tovább. Érdemes ezeknél egy kicsit elidőzni, megújulni, felszabadulni ...

Jelen írásműben szapora a kétely, de ritka a háritott kételkedés. A megválaszolatlan kérdések, a naponta megújuló szakma arra szorít bennünket, hogy állandó kutatással kísért tesztfejlesztéseket képzel-

jünk el – méghozzá látótávolságban hosszútávú tanítási célkitűzéseinktől. Van egyáltalán bármi más lehetőség?

## IRODALOM

- Bachman, L. F.: (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos J.: (1994): *Egynyelvűség és többnyelvűség a nyelvvizsgák rendszerében. (Mono and multilingualism in the system of FL Examinations.)* Folia Practico-Linguistica, XXIV. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Budapest. 344–354.
- Bárdos J.: (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos J.: (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.
- Bárdos J.: (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dávid G.: (2002): A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In: Kárpáti E. – Szűcs T. (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra-könyvek 12. Pécs. 159–165.
- Dörnyei Z.: (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29. 55–85.
- Hock, I.: (2001): *Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes*. ELTE. Unpublished Ph.D Dissertation, Budapest.
- Krashen, S. D.: (1985): *The Input Hypothesis*. Laredo Publishing, Torrance, CA.
- Lado, R.: (1961): *Language Testing*. Longman, London.
- Oller, J. W. Jr.: (1979): *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. Longman, London.
- Spolsky, B.: (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier, Oxford.
- Sweet, H.: (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*, London. Dent. Also published in the Series *Language and Language Learning*. Edited by R. Mackin. Oxford University Press, London.
- Widdowson, H. G.: (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.

# ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

## USUS: AZ EMPÍRIA VILÁGA

**I**destova húsz esztendeje annak, hogy az ELTE-s fő tevékenységem mellett intenzív nyelvtanfolyamokat vezettem a MUOSZ nyelviskolájának szakmai igazgatójaként – rádiósoknak, szerkesztőknek, újságíróknak. Előfordult, hogy riportot is készítettek velem, s közülük az egyik – *Ungváry Ildikó* – ma is jeles rádiós, makacsul azt kérdezgette tőlem – amikor hasonló makacssággal történelmi elődökre hivatkoztam –, hogy melyik az én módszerem (holott ő is részese volt forró vagy jeges, illetve forró és jeges óráimnak). Nem lehetett nem meghallani ezt a kérdést, ugyanakkor egy villanás alatt rá kellett jönnöm, hogy én, aki szemrebbenés nélkül használtam a régi mesterek fogásait modern kontextusban – ahogy az más művészetekben is elfogadott – soha nem gondolkodtam olyan terminológia szerint, hogy mi vagy melyik az én módszerem. Márpedig minden tanárnak van saját módszere, amely nem más, mint többnyire bizonyítatlan meggyőződések csakis órá jellemző halmaza. Nem vagyok különösebben dadogós típus, de ott, a riport közepén többször is próbáltam belefogni, miközben Ildikó visszahangozta: „A magáé melyik? De a magáé, melyik?” Nem tudtam ott és akkor erre a kérdésre tisztességesen válaszolni, bár azóta is vallom, hogy jobb, ha a gyakorló nyelvtanár legalább ötévenként felállít egy prioritáslistát, ha meg akarja őrizni szakmai céltudatosságát. Megpróbálhatom reprodukálni a sajátomat most, a húsz évvel ezelőttit (azt szokás persze mondani, hogy fiatalabb korában az ember rendkívül mélyen és rendkívül pontatlanul gondolkodik). Pontatlan gondolkodásom egyik jellemzője éppen az volt, hogy úgy el voltam foglalva a magam bővészkedéseivel, módszertani fogásaival, hogy meg sem próbáltam feltérképezni azt, hogy a fogadó oldalon megvan-e a tanulási stratégiának az a variabilitása, amely nélkül a kooperáció lehetetlen. De szerencsém volt; mi még nagyon hasonló iskolai idolumokból (barlangokból) bújunk elő – a Bacon-i fogalmak elitista, akkor inkább „szoc-reál” értelmezései szerint.

Amint belépsz egy osztályba, kifürkészhetetlenül régi genetikákat hordozó emberi lények közé lépsz be, akik akárha csak tengődnek, akárha élénken gondolkodnak, pszichikai értelemben ingerelhetőek, szeretve-gyűlölve élnek. A köztük lévő kapcsolatok hálójába kell tényezőként belépned, mert mindig az emberek közötti kapcsolatok fontosak, és nem a tárgyi körülmények. Az empátia csigaházából kell finom szarvacskákkal tapogatni, simogatni, kutaszkodni, érzékenyen ki-

bogozni, hogy milyen az érdeklődésük, milyen a beállítódásuk, mivel motiválhatók, hogy csábíthatóak legyenek a szellemi kalandra, a cél-nyelv rejtekébe vezető, gyakran magányos ösvényeken. Érzékeny, kommunikációs „felfedezlek”-játék ez, amíg kitapinthatóvá válik, hogy számukra mi a humoros, mi a drámai, mi vált ki sokkhatást, vagy éppen nyugalmat, megelégedettséget. Érdeklődésem tehát pedagógiai-pszichológiai, de érzelmi terepeket is kíván feltérképezni, mert motiválni akarok: el akarom csábítani őket, hogy a nyelvtanulás jegyeseivé váljanak. Amikor már olyan érzékenyen reagálok a csoport rezdüléseire, mint *Galvani* békacombja, akkor és csakis akkor tudom megítélni, hogy a pedagógiai ráhatás mely zsilipjeit nyissam fel: milyen időzítésben, milyen adagolásban, milyen dózisokban.

A nyelv élő hang, élő test, életszerűsége egészlegességében rejlik. Soha nem tudtam bízni az olyan nyelvi tananyagokban, amelyek először szemem át értéktek el a diákhoz. Többnyire ott is maradtak a papíron, ahogy a festék, amelyből a szavak vették. Igazi „fültiprást”, hallás-felnyitogatást végeztem – tanteremben és laborban – kezdőknél, álkezdőknél és haladóknál egyaránt. Képekkel és tárgyakkal kontextualizáltam, s ha mindenáron terminológiát is kell használnom, módszeremben domináltak az eklektikus direkt módszer, a kései audiovizuális módszer elemei egy csipetnyi kommunikatívval, amelyet azon melegeben ismertem meg 1980-ban, Canterbury-ben. Ez nem akadályozott meg abban, hogy audiolingvális gyakorlatanyagon laboroztassak, sem abban, hogy nyelvtani-fordítóban tanítsak politikai újságnyelvet, de abban sem, hogy Gouin-sorokkal memorizáltassak sztorikat. Bármely módszer, módszertani fogás körülménnyé egyszerűsödik, ha van miből válogatni. Sokféle tananyag jó, ha nem egyet, hanem több tucatot ismer valaki részleteiben is. Ha valahol biztosított az intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám, akkor az intenzív nyelvtanulás mint állapot válik uralkodóvá, az diktál, s lendületével mint ocsút, kiszórja az életképtelen tananyagokat, módszereket és – szerencsés esetben – a szakmailag életképtelen tanárokat is.

Lopva körbepillantok, és látom, hogy néhány arcra kiül a fájdalom: mi ez a bájcsmatagos bódorgás a múlt emlényeiben, mi ez a haszontalan nosztalgizálás? Ma van ma, és most nem így van, és különben is az előadás címe „Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában”. Hát éppen ez az! Már jó ideje beszélek egy lehetséges tanári viselkedésről, már jó néhány elvet felsoroltam, s vajon akadt-e közte akár csak egyetlen nyelvészeti? Lehet, hogy a nyelvtanítás napi gyakorlatában nincs is semmi „nyelvészeti”?

## RATIO: AZ ÉSZÉRVEK VILÁGA

Amennyiben a cím az, hogy 'Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában', akkor a következő megállapításokat illik bizonyítani:

- (1) létezik olyan, hogy axióma, és nem csak a természettudományok világában;
- (2) léteznek alkalmazott nyelvészeti axiómák;
- (3) léteznek axiómák a nyelvpedagógiában is;
- (4) a nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is.

Végezetül persze hozzá kellene tennünk, hogy a legutolsó érv azt implikálja, hogy a nyelvpedagógiában fellelhető axiómákból több van, mint az alkalmazott nyelvészetiekből: ugyanezt a gondolatot sugallja a főcím is.

Az axióma olyan alapigazság, olyan feltételezés (posztulátum), amely gyakorlati tapasztalatok széles körű általánosításán alapul. Többnyire nem bizonyított, de elfogadása kívánatos, mert segítségével egész elméleteket lehet levezetni. A költészetnek is felfogható geometriában és matematikában egész axióma-rendszereket fejlesztettek ki, amelyeken teljes matematikai rendszerek nyugszanak. (Ilyenek voltak például *Euklides* elemei, vagy *Cantor* halmazelmélete. Mára már mindkét rendszer más megvilágításba került.)

Az axiómákat egyszerű dolgoknak kell elképzelnünk, amelyek néha meghazudtolják a vágyat vagy a tapasztalást, például a párhuzamosok a végtelenben sem találkoznak. Vagy két ponton keresztül csak egyetlen egyenes húzható. Vagy egy mulatságosabb: ha egyszer egy egyenes belemegy egy háromszögbe, akkor ki is kell jönnie belőle. (Más területekre ezek a dolgok mutatis mutandis sem alkalmazhatóak, például, ha egyszer a tananyag egy tanulóba belemegy, távolról sem biztos, hogy ki is jön belőle...)

### NEM TERMÉSZETTUDOMÁNYOS AXIÓMÁK

Nem valószínű, hogy hosszabb távon értelmes ez a cím, hiszen sokan azt is vitatják, hogy miként kell manapság a tudományokat felosztani. Egyesek szerint például a pedagógia is az élettel kapcsolatos tudomány, hiszen élőlények ontogenezisét segíti elő és ennyiben természettudományi alapokon nyugszik; működése, hatása kísérletekkel követhető. Természeti tényeken alapulnak az axiómák is, és ezek között az egyénnek azt az adottságát, hogy képes megtanulni egy nyelvet, bízást tekinthetjük axiomatikusnak. A genetikai kódoltságnak ez a feltételezése csak posztulátum, létezése nem biológiai tény, csak elvárás. A nyelvelsajátító berendezés (LAD) tehát genetikai állandó, amely – dar-



winista elképzelések szerint – evolúció eredménye és amelynek segítségével legalább minimális szocializáció mentén a nyelvi készség szinte váratlanul, teljes fegyverzetben pattan elő. Régóta és minden tudományos bizonyíték nélkül elfogadtuk már ezt a tényt – axiomatikussá vált – és meg sem lepődünk, hogy az iskolázatlan, apró gyermek milyen dermesztő tökéletességgel képes kifejezni kommunikatív szándékait. Ez a természetes, és ha valamely gyermekben ettől eltérő jelenségeket figyelünk meg, azt hajlamosak vagyunk mindjárt patológiás esetként kezelni. E misztikus elfogadáshoz képest sokkal kevésbé foglalkozunk azzal, hogy a nyelvtanulási képesség lehet ugyan genetikailag kódolt, de ugyanakkor egyéni optimummal limitált. Az egyéni optimum lehet olyan alacsony is, hogy az illető sosem képes fejét az elfogadhatóság horizontja fölé emelni – aminek persze leginkább a gyakorlás hiánya az oka. Másfelől, többekről sosem tudjuk meg, hogy milyen kiválok lehettek volna, mert megelégedtünk az elfogadhatóság szintjével és a tökéletesítés fázisai rendre elmaradtak. Más készségfejlesztő tárgyak is osztoznak ebben a hiányosságban, hogy tudniillik „nincs bennük a kilométer”. Az iskolázásnak ezeket a turpisságait jótékonyan tűnő homály fedi, bár az érintettek bármikor benyújthatják a számlát...

A fenti megszorítások dacára bizvást állíthatjuk, hogy találtunk egy olyan alaptételt, egy olyan posztulátumot, amely direkt módon nem bizonyított (különösképpen nem további nyelvek tanulása esetén), mégis kénytelenek vagyunk sarkigazsággént kezelni nyelvelsajátításról, nyelvtanulásról szóló gondolatainkban. Mondjuk el hát még egyszer: az egyed nyelvtanulási képessége genetikailag kódolt, ugyanakkor egyéni optimummal limitált. Kétségkívül találtunk egy témánkba vágó, „nem természettudományos” axiómát, így rátérhetünk a következő logikai lépésre, hogy tudniillik léteznek-e alkalmazott nyelvészeti axiómák, minthogy ez a jelenvaló is éppen az.

### **ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK**

Valamikor sajátja volt a nyelvészeti gondolkodásnak a logikai formalizmus (például a spekulatív nyelvtanok idején), de a múlt század dereka óta vagy a megfigyelések alapján történő bizonyítás, vagy a kísérleti vizsgálatokból következő számszerűsések uralják a terepet. Újabb lendületet kaptak az empirikus vizsgálatok a fejlett matematikai módszereket integráló számítógépes lehetőségek. Miközben a világ az empiria siket távába merült, a dolgok lényegébe hatoló gondolat, az axiómák rendszerére támaszkodó egészlegesség, következetesség képzeze kifakult, elhalványodott. Sok igazság van abban, hogy posztmodern korunk a részletekről szóló tudásunk magabiztosságának diadala, ahol a deviáns, a különleges, az átmeneti érdekesebbé válhat, mint a statisztikailag törvényszerű. Amikor viszont visszatérünk egy-egy tu-

dományág alaptételeinek vizsgálatához, gyakran botlunk bizonyításra vágyó posztulátumokba.

Ha megvizsgáljuk frissen hátrahagyott axiómánkat (a nyelv tanulható), könnyen lehet, hogy nem csak az alkalmazott nyelvészet, hanem a pszichológia és a nyelvpedagógia is tüstént jelentkezik rendszergazdának. Ebben persze nincsen semmi meglepő, hiszen ezeket a tudományágakat már idestova száz évvel ezelőtt rokonították olyan klasszikusok, mint Sweet, Jespersen, vagy Palmer. A kérdés az – és itt most ez a feladatunk –, hogy találunk-e olyan alapigazságokat, amelyeket az általános nyelvészet meghagy az alkalmazott nyelvészetnek, illetve amelyeket a pszichológia vagy a nyelvpedagógia sem kíván elorozni. Vizsgálódásunkban célszerű jónéhány szerző összefoglaló munkáit megtekinteni és rögvest kiderül, hogy majdnem mindegyikük kicsit másként jelöli ki tudománya határait.

Bár angolszász folyóiratokban az elnevezés már korábban is szerepelt, az alkalmazott nyelvészet intézményesülése először az Edinburgh-i Egyetem School of Applied Linguistics elnevezésében jelent meg Angliában 1956-ban, majd 1957-ben Washington D.C.-ben megalakult a Center for Applied Linguistics Kutatóközpont, döntően a Ford Alapítvány segítségével. Céljuk végül is az volt, hogy a nyelvészeti tudást más diszciplínákban, illetve szinte minden élethelyzetben közkinccsé tegyék, amennyiben valamilyen nyelvi problémáról van szó. *Strevens* (1992) szerint a legfőbb területek a nyelvtanítás, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés, a beszéd és a kommunikáció kutatása, a szaknyelvek, beszédterápia (benne a jelnyelvek is), lexikográfia és szó-tárkészítés, fordítás és tolmácsolás és ezek alcsoportjai. Nem feladatunk itt a nomenklatúrák részletes egybevetése vagy az, hogy az alkalmazott nyelvészet keretében mit kellene rendszerszerűen kutatni, tanítani, megtárgyalni: a kánon már többé-kevésbé kész (minthogy teljességgel kész sohasem lehet). Mégis szükség van arra, hogy legalább felsorolásszerűen érintsük azokat a területeket, amelyekkel a legtöbb alkalmazott nyelvész foglalkozna.

Tudnivaló, hogy ez a feltár sokat változott az ötvenes évek óta, amikor – főként *Fries* és *Skinner* hatását mutatva – szinte kizárólag a nyelvtanulással foglalkozott. Még húsz évvel később is, amikor *Corder* (1973) sokat hivatkozott műve megjelent, hátlapján még így szól az olvasóhoz: „Of all the areas of 'applied linguistics', none has shown the effect of linguistic findings, principles and techniques more than foreign-language teaching – so much so that the term 'applied linguistics' is often taken as being synonymous with that task.” *Corder* könyvében egy olyan nomenklatúrát találunk, amely a nyelv és nyelvtanulás, a nyelvészet és nyelvtanítás, illetve az alkalmazott nyelvészet különféle technikái köré épül.

---

*Language and language learning*

Views of Language

Functions of Language

The Variability of Language

Language as a Symbolic System

---

*Linguistics and language teaching*

Linguistics and Language Teaching

Psycholinguistics and Language Teaching

Applied Linguistics and Language Teaching

The Description of Languages:

A Primary Application of Linguistic Theory

---

*The techniques of applied linguistics*

Selection 1: Comparison of Varieties

Selection 2: Contrastive Linguistic Studies

Selection 3: The Study of Learners' Language:

Error Analysis

Organization: The Structure of the Syllabus

Presentation: Pedagogic Grammars

Evaluation, Validation and Tests

---

*1. ábra. Corder (1973) főbb témái*

Hasonló változásokat láthatunk tíz-tíz évvel később *Kaplan* két könyvében (*Kaplan*, 1980; illetve *Grabe és Kaplan*, 1992). Az utóbbi részletesebben a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet viszonyát taglalja; illetve az idegennyelv-tanulás legújabb fejleményeit; a második nyelvi tesztelést, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés kérdéseit, az írásbeliség, a nyelvhasználat és a szakmák kérdését, az alkalmazott nyelvészet és a computer-applikációk kérdését, illetve a kétnyelvűség, többnyelvűség és többkultúrájúság kérdéseit vizsgálja. (Ebben az időszakban inkább a pszicholingvisztika az, amely a gyermeki nyelvelsajátítás, nyelvpatólógia kérdéseit fessegeti, a nyelv és a gondolkodás viszonyát, a nyelv és az agy működése közötti összefüggésekkel is foglalkozik.) Ma már biztos állíthatjuk, hogy számos terület – a teszteléstől a második nyelvelsajátításon át a nyelvi tervezésig vagy a diskurzuselemzésig – kellőképpen önállósította magát. (Az elkülönüléseknek kevés jobb mutatója van, mint a szekciók szaporodása és átalakulása a jelen országos konferenciák történetében.) A továbbiakban egy ilyen elemzés folytatása inkább tudománytörténeti jelentőségű lesz, amelybe biztos bekerül Spolsky 1999-es enciklopédiája is a pedagógiai nyelvészetről.

---

Pedagógiai nyelvészet és alkalmazott nyelvészet

Nyelvészet és nyelvtanulás

Társadalmi háttér és nyelvpolitika

Otthon és iskola

A nyelvtanuló, a hátrányos tanuló

Második nyelvtanulás és iskolai közeg

Nyelvtanítás, anyanyelvtanítás, további nyelvek tanulása

Kommunikációs stratégiák, interkulturális stratégiák, tanulási stratégiák

Kontrasztív és hibaelemzések, metanyelv

Szaknyelvek, szükségletelemzések

Második nyelv elsajátítása

Idegen nyelv és második nyelv tanítása

Tesztelés

Alkotók és intézmények

---

## *2. ábra. Spolsky (1999) főbb témái*

A fenti gazdag nomenklatúrák alapján nyilvánvaló, hogy igen sok különféle érvényű alapigazságot sorolhatunk fel – magyarázattal vagy anélkül –, amelyek mind megfelelnek az alkalmazott nyelvészeti posztulátum kritériumának. Íme néhány fontosabbnak tűnő alaptétel (felsorolásunk mindamellettt véletlenszerű):

(1) az első nyelven kívül további nyelveket is képesek vagyunk elsajátítani (hányat?);

(2) a biológiai kódoltság a nyelvelsajátításban csak társadalmi interakcióban érvényesül;

(3) bármely nyelv erősen befolyásolja a gondolkodásunkat, de nem determinálja;

(4) minden egyednek minden nyelvben saját nyelvi profilja van (vagyis nem egyformán „jó” mindenből);

(5) minden idegen nyelvet elsajátító személy igyekszik az anyanyelvű beszélőhöz közelíteni;

(6) a kiejtés közelítésének esélyei korfüggőek: fiatalabb korban jobbak az esélyek;

(7) csak az elemzésre képes nyelvtudás képes a kreatív nyelvhasználatra;

(8) egy második vagy tanult nyelven is fejlettebbek a passzív, mint az aktív készségek, az anyanyelvhez hasonló óriási különbséget azonban csak közelíteni lehet, megközelíteni nem;

(9) az anyanyelvi tudásszintek meghatározóak, mert a célnyelvben csak annál gyengébb szinteket lehet elérni;

(10) a ráfordított idő egyenesen arányos a tanulás eredményességével;

(11) a nyelvek közötti távolság fordítottan arányos az eredményességgel;

(12) a nyelvtudás mérhető stb.

Egyfelől úgy tűnik, hogy a felsorolás szinte végtelenül folytatható, másfelől minél több posztulátumot sorolunk fel, annál többször támad az a benyomásunk, hogy közöttük már nem csak alkalmazott nyelvészetiek találhatók.

A nyelvpedagógia bármely fenti axiómát elfogadhatja sajátjaként, hiszen a fenti alapigazságok következményeit elméletében és gyakorlatában egyaránt követi. Felállíthatunk azonban olyan axiómákat is, amelyek pedagógiai vagy tanuláselméleti vélt vagy valós alapigazságokat fejeznek ki és így alkalmazott nyelvészetinek kevésbé tekinthetők. Lássunk ezek közül is néhányat, most sem fontossági sorrendben:

(1) a nyelvi tartalom (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika) közve-títhető, tanítható;

(2) a nyelvi készségek (értés, közlés, közvetítés) fejleszthetőek;

(3) a nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szembeállítás-a tanításban hamis, normális esetben a kettő kéz a kézben jár;

(4) az iskolai tanulás mesterséges, mert közös élményt feltételez, az elsajátítás viszont öntörvényű és egyéni;

(5) a tanulás tanítással segíthető, a tanítás nem ártalmas;

(6) az olyan nyelvtanítási elmélet, amely csak egyetlen módszerhez vezet, téves;

(7) egyetlen módszer sem hibátlan (akár elméletről, akár gyakorlat-ról van szó), mégsem bizonyítható egyről sem, hogy alkalmatlan a nyelvtanulásra;

(8) nagyobb esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki magas intel-ligenciával, fejlett memóriával, nyelvtani érzékenységgel, jó hang-meg-különböztető készségekkel és fejlett tanulási stratégiákkal rendelkezik;

(9) csekély esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki aggályos-kodik, bizonytalan, nem toleráns, gyengén motivált;

(10) a nyelvtanítás jobban figyel az oktatáselmélet, a didaktika sza-bályszerűségeire, mint a pszichikum működésére;

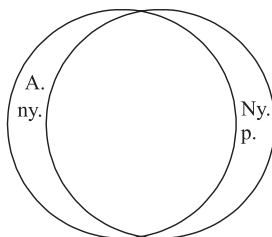
(11) a nyelv egyfajta mozgásművészet, a nyelvtanítás mégsem köve-ti a mozgásművészeti képzés részletességét, igényességét, alaposságát;

(12) bár az idegen nyelvek tanítása gyakorlati jellegű, művelése el-méleti tudást feltételez stb.

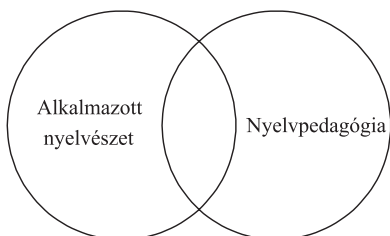
Természetesen szándékos, hogy ezekből az axiómákból is éppen tizenket-tőt soroltam fel, hiszen némi erudícióval és innovációval ez a sorozat is foly-tatható. Például sem a curriculum-elmélet, sem a nyelvpedagógiai technoló-gia sajátos posztulátumaira nem utaltunk ehelyütt. Úgy lenne tisztességes, ha most ehhez a két axiómasorhoz jó húsz ívnyi magyarázatot csatolnánk túl-csordulásig telve érvekkel és ellenérvekkel, hivatkozásokkal. Ez a munka még elvégezhető, de anélkül is világos, hogy az axiómák besorolása körül le-hetnek viták: az eredetvizsgálat során lehetnek kétségeink. Az viszont nyil-vánvaló, hogy e rokon területek fejlődése inkább táguló, mintsem integráló-dó mozgásokat mutat. Mint láttuk, kezdetben az alkalmazott nyelvészet majdhogynem szinonimikus volt az idegen nyelvek tanítására vonatkozó

nyelvészeti elgondolásokkal. Az eltelt fél évszázad során kezdetben halmazok metszetének látszik a fejlődés iránya, manapság pedig valami szedercsíra-szerű állapot jellemezheti a képet grafikailag. (lásd 3. ábra) Úgy tűnik tehát, hogy az alkalmazott nyelvészet (és a nyelvpedagógia is) egyre újabb területeket integrál magába, miközben egymástól tovább távolodnak.

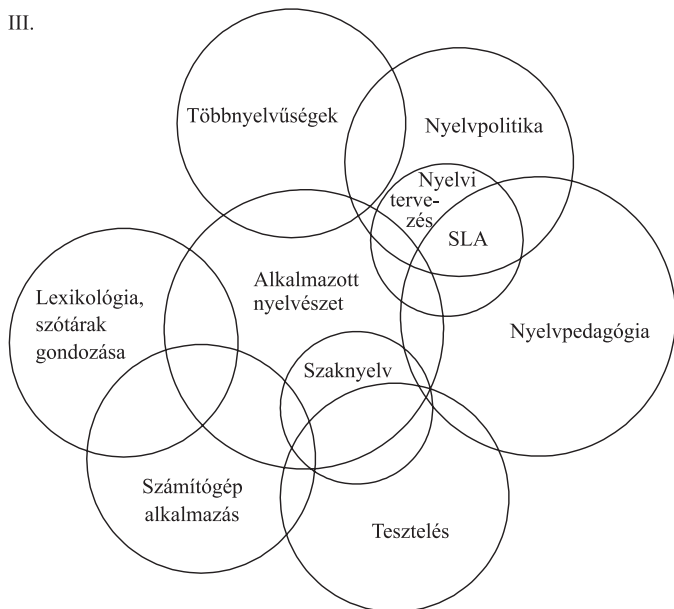
I.



II.



III.



3. ábra. Az alkalmazott nyelvészet metamorfózisai

## **A NYELVPEDAGÓGIAI AXIÓMÁK KÖZÖTT VANNAK ALKALMAZOTT NYELVÉSZETIEK IS**

Ez az alcím, vagyis a második fejezetben tárgyalt logikai sor utolsó darabja arra céloz, hogy a nyelvpedagógia rokon- és alaptudományainak világából származó axiómák (Bárdos, 2000, 35.) számszerűen nagyobb csoportot alkotnak, különösen a pedagógia, a pedagógiai előadóművészet, a pedagógiai pszichológia, a személyiség-, csoport-, és fejlődéslélektan világából származóak, mint amekkorát az alkalmazott nyelvészetiek, beleértve természetesen a neuro-, pszicho- és szociolingvisztikát is. Hasonló arányokra bukkanunk tetszőleges nyelvpedagógiai szakművekben is. Ez azonban csak mennyiségre vonatkozó megállapítás és mint ilyen, csak illusztráció, nem tekinthető a lényegre vonatkozó megállapításnak. A lényegre vonatkozó megállapítás inkább annak megítélése, hogy mekkora a távolság az alkalmazott tudományok elméletei, illetve a nyelvpedagógia elméletei között, és főként, hogy mekkora a távolság a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között. (Bárdos, 1997, 2000, 2001, 2002)

	<i>Nyelvészet</i>	<i>Pszichológia</i>	<i>Pedagógia</i>	<i>Műszaki tudományok</i>	<i>Művészet-tudományok</i>
<i>Általános tudományok szintje</i>	Általános nyelvészet	Általános pszichológia (fejlődés-, csoport-, személyiség-, néplélektan, stb.)	Pedagógia (tantervemlélet, pedagógiai mérés, neveléstörténet, stb.)	Műszaki tudományok	Művészet-tudományok
<i>Alkalmazott tudományok szintje</i>	Alkalmazott nyelvészet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika, stb.)	Alkalmazott pszichológia (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika, stb.)	Alkalmazott pedagógia (didaktika, mérés, értékelés, osztályozás, oktatástörténet, stb.)	Távközlés, híradástechnika, AV berendezések, IT, stb.	Mozgásművészetek tanítása, beszéd-csoportok
<i>Nyelvpedagógiai elmélet szintje</i>	A nyelvpedagógia elmélete Pedagógiai nyelvészet	Neveléslélektan, pszichometria	Idegen nyelvi tantervemlélet, idegen nyelvi didaktika, nyelvtanítástörténet, tesztörténet	Nyelvpedagógiai technológia	Nyelvpedagógiai előadó-művészet, a beszéd művészete
<i>Nyelvpedagógiai gyakorlat szintje</i>	Osztálytermi gyakorlat	Személyiség-fejlesztés, pszichoterápia, közösségformálás, konfliktuskezelés, stb.	A tanítás tervezése, menete, mérés, értékelés, osztályozás, vizsgáztatás, stb.	AV berendezések használata, laborhasználat, számítógépes alkalmazások és más osztálytermi megoldások	Példamutató beszéd- és mozgástechnika, ének, zene, kultúr- és művészet-történeti tudás

4. ábra. Szintek és távolságok

Az utóbbi néhány évben tovább nőtt a szakadék a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között, és ez nemcsak a nyelvtanárképzésre, hanem leginkább fájdalmasan a mindennapi iskolai gyakorlat szintjére is érvényes. (Lásd 115. o., 13. ábra)



## VERITAS: AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT VISZONYA

Számos tanárképző, mentor és koordinátor, látogató bizottsági tag, gyakorló pedagógus és szaktudós jelentette már a nyelvtanítási szakmában kialakult torz viszonyokat: inkább a szűk prakticismus veszélye fenyeget mintsem a túlzott elméletieskedése (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes). Míg egyfelől a gyakorlat inkább a tanári intuíciónál és rutinból táplálkozik, az elmélet gyakran könyvekből s ritkábban a kutatásból. Ugyanakkor hiányzik a gyakorlatból sarjadó kutatás, a létező kutatás viszont ritkán egyesít intuíciót és rutint. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, amelynek következtében nincsen arányos, kiegyensúlyozott kapcsolat elmélet és gyakorlat között, sőt inkább szakadás érzékelhető. Érvényes ez a jelenség a tanárképző intézmények világára is, ahol egyes intézmények elmozdultak egy erőteljes alkalmazott nyelvészeti-nyelvpedagógiai képzés irányába, míg mások a prakticismus bűvkörében élnek. Nem is az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága, amely lépten-nyomon megfélemedezik arról, hogy a két dolog együvé tartozik. Természetesen sohasem gondoltuk, hogy az alkalmazott nyelvészet axiómái majd kivont karddal megjelennek az osztálytermekben: a csövázás padok, a trappolás, a napsugárban remegő porszemecskék, a fegyelmet szimuláló érdektelenség ritkán szellőztetett szellemi életében; bár nemtudásuk nem mentesít. Az alkalmazott nyelvészeti – nyelvpedagógiai tudatosság szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékony nyelvtanításnak. Most a távolság elmélet és gyakorlat között – akár distancia, akár intervallum – irdatlannak tűnik és nincs nyelvtanári pálya, amelyben ezt az ellentétet békévé oldhatja az emlékezés. Miért ne lehetne többszintű elvárásoknak több szinten megfelelni? Miért ne lehetne a hozzáértés különféle szintjein egyszerre – per omnes scientiarum gradus – akárcsak középiskolás fokon, de taní-tani?

## IRODALOM

- Bárdos J. (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–17.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. (2001/a): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In: *Interdiszciplináris pedagógia*. Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. Kiss Árpád Archívum könyvsorozat.
- Bárdos J. (2001/b): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2. 8–20.
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books Ltd.

- Fries, C. C. (1952): *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. Harcourt, Brace, New York.
- Grabe, W. – Kaplan, R. B. (1992, szerk.): *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, Addison & Wesley, Massachusetts.
- Jespersen, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London, Allen and Unwin.
- Kaplan, R. B.: (1980, szerk.): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap, London. (Reissued in a new edition by Harper. OUP. 1968)
- Palmer, H. E. (1921): *The Principles of Language-Study*. Harrap, London. (Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning)
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. Appleton – Century-Crofts, New York.
- Spolsky, B. (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier, Oxford.
- Stevens, P. (1992): *Applied Linguistics: an Overview*. Grabe and Kaplan.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. (Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. MACKIN. London: Oxford University Press, 1964)

## A VESZPRÉMI EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁNAK TÖRTÉNETE

**M**inden történésnek számos arculata van és ez az általánosság egy egyetemi kar létrejöttéről is elmondható. Ami egy intézmény esetén a legkönnyebben reprodukálható, az a rideg, leltárkönyvhöz hasonlatos dokumentumok sora: van, aki ezt preferálja. Az itt következő néhány oldal mégis inkább az emberi és szakmai történeteket helyezi az előtérbe – szóbeli interjúk alapján. Ez nem jelenti azt, hogy nem használtuk a primer dokumentumokat a szakengedélyektől a dékáni jelentésekig, a tantervektől a jelentősebb tervezetekig vagy pályázatokig – csak éppen előnyben részesítettük azokat a szövegeket, amelyeken átüt a szóbeli történelem (az „oral history”) hangszíne. Bősegebb (és szárazabb) anyagot lelhet bár az olvasó a Veszprémi Egyetem évenkénti értesítőiben, itt a belső történetek áttekinthetőségét szeretnénk biztosítani.

### KONCEPCIÓ VAGY KÉNYSZER?

187

A középkor egyik legnagyobb vívmánya az egyetem, ami egy eszme, illetve annak megtestesüléseként egy intézmény. Hírnevet azonban csak akkor vívhat ki magának, ha a kettő között összhang van. Veszprém középkori város, amelynek rövid ideig volt felsőfokú jogi iskolája (1276), de egyeteme nem középkori. Nem Bologna, hiszen nincs jogi kara; nem Salerno, hiszen nincs orvosi kara; nem Párizs, mert nem iskolák egyesítéséből alakult; nem Oxford, mert nem egyházi alapítású intézmény, sőt még Pécsre sem hasonlít, mert Pécs legalább a huszadik században hamarabb kilábalta a középkori egyetemvesztés szegényéből. Veszprémnek különösen a 18. század derekán (*Volkra, Padányi*) nyílt volna lehetősége arra, hogy papi képzését egyetemmé tágítsa.

A második világháborút követően Európa-szerte indítottak szakirányú egyetemeket (például Svédország), így az 1949-ben startoló Veszprémi Nehézvegyipari Egyetem nem csak a legkiválóbb magyar műszaki felsőoktatási intézmény kibővítése, hanem egyben a több mint százéves magyar műszaki felsőoktatási elitképzés letéteményese. Egy műszaki egyetem a műszaki tudományok universitas-át öleli fel: a tengerből egy csepp. Veszprémet azonban szakegyetemnek szánták és így kezdettől fogva iszonyú terhet cipelt: be kellett mutatnia egy cseppben a tengert. Hogy ez annyi éven át sikerült, dicsérje diákjait és tanárait: a szakegyetem ugyanis definíciójában ellentmond az universitas, az egyetemesség alapeszméjének, amely a tudományok szabad, jóleső, önkéntes együttlé-

téről szól, attól virul. A szakegyetemi kalandból Európa hamarabb tért magához: az ilyen iskolákat vagy bezárták, vagy teljes körű egyetemmé fejlesztették (kivéve néhány intézményt, amelyek műszaki főiskolaként funkcionáltak). Műszaki alapítás után a Humboldt-i modellhez (bölcsészkar, jogi kar, természettudományi kar) visszatérni lehetetlen és nem is célszerű: a jelenkor kihívásainak ez a szerkezet már nem felel meg. Modern, többkarú egyetemek alakultak ki Európa-szerte a hetvenes és nyolcvanas években, amikor Magyarországon az efféle mozgásokat még nem a tudányszerkezet vagy a kutatás és az ipar kapcsolata alakította, hanem egy központosított, politikai-bürokratikus akarát, amely kísértetként más-más arcot öltve az új évezredben is vissza-visszajár...

A nyolcvanas évek végén Veszprém – ha nem is váratlanul – de abban a helyzetben találta magát, hogy nemzetközi híre, szakszerű graduális képzése, elit tudósképzése dacára csak kevés hallgatót volt képes vonzani: megújulása sürgetővé vált. Koncepció vagy kényszer? Bizonyos – és erre dokumentumok is utalnak –, hogy az egyetem már korábban is többször megpróbált kitörni szakegyetemi bezártságából, és vezetői tisztában voltak a nemzetközi változásokkal is. A politikai helyzet viszonylag rövid idejű (1988–90) és emiatt forradalmian nagyléptékű változásai tényleges lehetőséget kínáltak az átalakításokhoz. Ezt a lehetőséget *Liszi János* rektor ismerte fel, aki rendkívüli elszántsággal lépett át az akadályokon. Nemcsak hitt abban, amit meg kívánt valósítani, hanem realista is volt, így a kis lépések taktikáját követve minden új szakot már meglévő erények bátyái mögül indított el. Így lett az új kar, a Tanárképző Kar első szakja az ötéves angol-kémia tanári szak.

## **A TANÁRKÉPZŐ KAR MEGALAKULÁSA: A TANSZÉKEK ÉS A NYELVI INTÉZET**

Részben a külső körülmények, részben a belső feltételek szerencsés egybeesése következtében az áttörés fényesen sikerült. A nyolcvanas évek vége felé ugyanis világossá vált, hogy nem csak az idegen nyelvi tanárképzés szorul reformra, hanem az idegen nyelvi képzés szerkezete is gyökeresen átalakul. 1989-ben eltörölték az orosz nyelv iskolai tanításának kötelező jellegét, vagyis negyven év után ismét szabad nyelv választás jellemezhetette volna iskoláinkat. Ehhez azonban azonnal több tízezernyi nyugati-nyelvszakos tanárra lett volna szükség. Negyven év orosz nyelvtanulás után a negyvenéves egyetem 1989 júniusában döntést hozott, hogy 1990 szeptemberében angol és kémia szakos tanárképzést indít be. 1989. augusztusában kérték fel az éppen itthon tartózkodó *Bárdos Jenőt* az Angol Tanszék és a Nyelvi Intézet megalapítására, aki ekkor még Fulbright vendégtanár volt a Rutgers Egyetemen New Jersey-ben, ahol magyar intézetet hozott létre. A Veszprémi

Egyetem (és a régió iskoláinak) kiváló szintű nyelvi képzése, nyelv- vizsgaközpont mivolta, kiemelt szintű szaknyelvi képzése volt az a ha- gyomány, amelyre az immáron belső feltételnek számító Bárdos Jenő támaszkodhatott. A személyi feltételek megteremtésében három lehet- séges út rajzolódott ki: támaszkodás a helyi erőkre, egy új nemzedék felnevelése, valamint az import: magasan kvalifikált szakemberek ven- dégtanársága. Az első és a harmadik lehetőség kiaknázására más tan- székek esetében is sor került; az időigényes második lehetőség ígérvé- nyei mostanában teljesülnek doktori fokozatok formájában.

Egy év alatt az egyetem létrehozta a Nyelvi Intézetet és benne az An- gol Tanszéket, valamint bölcs előrelátással kialakította a Tanárképző Kart, amelyben a magyar hagyományoktól nem elütően (lásd Debrecen az első világháború után), több évtizednyi hiányérzetet követően újból együtt szerepeltek bölcsészeti- és természettudományi tanszékek. Liszi János rektor és az akkori vezetés érdeme, hogy a korábbi évtizedek el- vetélt kísérletei után végre egy más tudományágban is képzés indult az egyetemen, azzal a nem titkolt céllal, hogy az intézmény a viszonylag közeli jövőben betöltsze az észak-dunántúli régió oktatási-kutatási köz- pontjának szerepét.

A Kar létrejöttében a rektor megbízása alapján többen is bábáskod- tak. A rektor 1989 szeptemberében kérte fel és bízta meg *Németh Atti- la* egyetemi adjunktust azzal, hogy megfelelő szakemberek bevonásá- val készítsék el az angol-kémia szakos tanárképzés tantervi programját, teremtsék meg és tervezzék meg a beindítandó képzés személyi és tár- gyi feltételeit, valamint dolgozzák ki a részletes tantárgyi programokat. A program előkészítésében dr. *Kurtán Zsuzsa* egyetemi adjunktus is részt vett. Miután ebben az időszakban már megtörtént dr. Bárdos Jenő felkérése, az engedélyezési eljárásban és a szakmai anyagok kidolgo- zásában teljes egészében részt vett, az új intézmény minden szakmai kérdésében a döntési jog őt illette meg. A kémiai szakpár tantervi pro- gramjainak kidolgozását dr. *Papp Sándor*, dr. *Horváth Attila* és dr. *Se- bestyén Attila* végezték, míg a pedagógiai program kidolgozására sike- rült megnyerni dr. *Orosz Sándort*, aki egyben a jövőendő Pedagógia- Pszichológia Tanszék vezetését is vállalta. A társadalomtudományi szaktárgyi blokk kidolgozásáért dr. *Farkas István* felelt. A programok indulását, az egész készülődést szimpátiával figyelte a Janus Pannoni- us Tudományegyetem, elsősorban dr. *Szépe György* és dr. *Bókay Antal*: efféle jóakarató figyelem további szakalapításainkat már nem követte. Végül az egyetem 1989 december 20-án kapta meg az angol-kémia szakos ötéves képzés engedélyét *Manherz Károly* aláírásával.

Bár az új Tanárképző Kar eleinte az idegen nyelvi tanárképzést te- kintette központi feladatának, az ötéves kétszakos képzések beindításá- val létrejött az ország ötödik, egyetemi szintű, tanárokat is képző kara (Budapest, Szeged, Pécs, Debrecen után), amely ráadásul szerkezeté-

ből következően a bölcsészettudományi és természettudományi szakok párosítását is lehetővé tette.

A Veszprémi Egyetem új karának szerencsés indulását segítette az a külső körülmény is, hogy e két évben Közép-Európa a világ érdeklődésének homlokterébe került. A nyelvi átalakulásokat számtalan nemzetközi szervezet támogatta a Béke Hadtesttől a különféle önkéntes tanárközvetítő irodákig, és ez kapóra jött a képzés gyors felfutása miatt személyi hiányokkal küszködő Angol Tanszéknek. Bárdos Jenő kapcsolatai révén három évig sikerrel alkalmazott Fulbright tanárokat, és a Dunaláz csúcspontján olyan időszak is akadt, hogy több mint egy tucat anyanyelvű tanár tanított a tanszéken. Stabil és átgondolt segítséget azonban a Know-How Fund közép-európai programja jelentett, amelynek angol eseményeit a British Council vezényelte az ELTSUP programok formájában. Eleinte – szemben más egyetemekkel – az új szakok beindításához státuszokat a minisztériumtól nem kapott az egyetem: két évig ezeket a helyeket a maga erejéből kellett kigazdálkodnia. A fizikai megvalósítás azonban már nem sikerült volna önerőből: szerencsés véletlen, hogy ekkor zajlottak a FEFA idegen nyelvi pályázatai, amelyeken Bárdos Jenő (majd *Lengyel Zsolt* is) három alkalommal jelentős pénzt nyertek el. Ezen összegek nélkül nehezen kerülhetett volna sor a Német Tanszék és az Alkalmazott Nyelvészet Tanszék megalapítására. A hallgatói fejkvótán túlmenően tehát az egyetem éppen fejlődése első négy-öt évében jutott olyan külső segítséghez, amely nélkül nem tudta volna betölteni hivatását. A veszprémi változások sebességét jól érzékelteti az a tény, hogy 1990-ben az egész egyetem diáklétszáma nem érte el a 900-at, míg az ezredfordulóra (vagyis tíz év alatt) mintegy hatszorosára növekedett. Ezen belül a Tanárképző Kar hallgatói létszámnövekedését (*lásd 1. ábra*) az eredeti világbanki pályázatokban kijelölt fejlődésnél is nagyobb dinamizmus jellemzi.

Tanév	Nappali	Levelező	Összesen
90/91	19	54	73
91/92	117	119	236
92/93	257	164	421
93/94	414	197	611
94/95	582	218	800
95/96	768	237	998
96/97	921	275	1196
97/98	1040	275	1315
98/99	1222	291	1513
99/00	1298	317	1615
00/01	1416	295	1711
01/02	1410	240	1650

1. ábra. A Tanárképző Kar hallgatói létszámnövekedése

1990. július 1-vel létrejött a Nyelvi Intézet, majd ezt követően formálódott a Tanárképző Kar, amelynek élére dékánként 1991-ben kapott egyéves megbízást Bárdos Jenő. (Ezzel párhuzamosan *Gaál Zoltán* hasonló felkérést kapott a Mérnöki Kar élén, és mindkettőjüket kétszer választották újra, így a két kar fejlesztése 1998-ig Liszi János, majd *Győri István* rektorsága idején, dr. *Horváth Jenőné* gazdasági főigazgató – akit szintén 1991-ben neveztek ki – együttműködésével folyt.) A Tanárképző Kar hangulatát a kezdeti vagdalkozásokat és félreértéseket követően éppen az igen eltérő tanszéki, tantervi és más szakmai struktúrák sodorták a konszenzusos működés irányába. Hosszú ideig divatban volt a régi tanszék – új tanszék megkülönböztetés, ezt azonban hamarosan megszüntette a még újabb szakok belépése. A Tanárképző Kar indulásakor öt olyan tanszékről vagy tanszéki egységről beszélhetünk, amely réginek tekinthető, ezek közül azonban csak egy rendelkezett szakkal. Ez az egy az Általános és Szervetlen Kémia Tanszék volt, amely már 1985 óta végzett kiegészítő levelező kémia szakos tanárképzést (a patinás tanszék alapítója dr. *Polinszky Károly*, tanszékvezetői pedig dr. *Bodor Endre*, dr. Papp Sándor voltak, jelenleg Dr. Horváth Attila tölti be ezt a tiszteletet).

A másik patinás tanszék a Matematika Tanszék volt, megalapítója Dr. *Fejes Tóth László* (később dr. *Varga Dezső*, majd dr. *László Zoltán* vezették, jelenlegi vezetője dr. Győri István). E tanszék mindkét karon ellátja a matematikai tárgyak oktatását, és számos új szak kidolgozásában részt vett, de saját szakhoz csak 1992-ben jutott, a számítástechnika szakos tanári szak elfogadtatásával. Régi tanszék a Testnevelési Tanszék, valamint a Társadalomtudományi Tanszék és az Idegennyelvi Lektorátus. Az utóbbi kettő közös nevezője az, hogy mindkettőt 1951-ben alapították és mindkettő több névváltozáson is átesett. A lektorátus Nyelvi Lektorátus néven vált 1990 nyarán a Nyelvi Intézet részévé, az ITK Veszprémi Vizsgacentrumával és az Egyetemi Nyelviskolával együtt. A Nyelvi Intézet akkor egyetlen szakot gondozó tanszéke az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék. A Német Nyelv és Irodalom Tanszék beindítására még egy évet kellett várni. A Pedagógia és Pszichológia Tanszék néhány tanára már korábban is szerepelt az egyetem oktatói között: így lehetett régi-új. A valóban újak (Alkalmazott Nyelvészet, Biológia, Színháztudomány) pedig akkor még nem is látszottak. A régi és új tanszékek szembeállítása hamar elcsúszott a kar dinamikus fejlődése során: az egyetem ötvenéves jubileumát tízéves Tanárképző Kar köszönthette. Öregedésüket a Tanárképző Kar tanszékei úgy tapasztalhatták meg először, hogy az egyetem új karainak létrehozására törekvő sarcolás célpontjaivá váltak: hodie mihi cras tibi – ma nekem, holnap neked...

## SZAKOK INDULÁSA

Korábban már említettük azt, hogy a veszprémi ötéves képzésekkel létrejött az ötödik tanárokat képző egyetem az országban (azóta a két egyházi egyetem is rendelkezik ötéves képzésekkel, és errefelé halad a Miskolci Egyetem is). Az ötéves képzések mellett azonban – pályázati és más anyagi megfontolásokból egyaránt – a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara azonnal beindította a főiskolai szakokat is. Így a modern nyelvi képzésekben mindvégig ellátta a hároméves nyelvtanárképzés feladatát (először 2002-ben nem veszünk fel ilyen egyszakosokat, mert a képzés négyéves főiskolai szakpárrá alakult át). Feladatunknak tekintettük a világon egyedülálló orosz tanár átképzést, amely felnőtt korban, tanári munka mellett elvégzett, két napra korlátozódó, de teljeskörű egyetemi képzés volt. Ez az átképzés több mint öt éven át tartott, jelentősen növelte a már pályán lévő pedagógusok presztízsét, lehetőségeit, és szakmai életük felpozícionálását hozta magával. A szakok stabilizálása, új szakok beindítása mind a mai napig folyik. A MAB a Tanárképző Kart 1998-as dokumentumai alapján egyetemi karnak, szakjait pedig túlnyomórészt kiváló és jó minőségű szakoknak ismerte el. A szakok indulását a következő táblázat szemlélteti:

<i>Évjárat</i>	<i>Elnevezés</i>	<i>Képzési idő</i>
1990-től	Angol nyelv és irodalom szak Kémia tanári szak Orosz tanárok angol átképzése	ötéves ötéves hároméves
1991-től	Hittantanár (teológus) képzés Angol nyelvtanár Orosz tanárok német átképzése	ötéves hároméves hároméves
1992-től	Számítástechnika (informatika) tanári szak Német nyelv és irodalom Német nyelvtanár	ötéves ötéves hároméves
1993-tól	Környezettan tanári szak (csak kémia szakkal vehető fel)	ötéves
1994-től	Színháztörténet (teatológus) (Ettől az évtől bármelyik ötéves szak önállóan is felvehető, kivéve a kémia-környezetant.)	ötéves
2000-től	Francia nyelvtanár	hároméves
2001-től	Magyar nyelv és irodalom Francia nyelv és irodalom	ötéves ötéves
2002-től	Alkalmazott nyelvészet (belső felvételi, ötéves szakokhoz)	ötéves
2003-tól	Európa tanulmányok szak Ember és társadalom szak	

2. ábra. A VE TK nappali képzésének szakindításai. (Az ötéves szakok egymással párosíthatók. A levelező képzés (kiegészítő levelező) 1990-től egyfolytában tart.)



A fenti táblázat csak az elfogadott szakok beindulását mutatja, és így nem érzékelhető, hogy a benyújtott szakok száma (különösen Lengyel Zsolt dékánása idején: 1998–2002) ugrásszerűen nőtt, ami főként a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karához csatlakozó pápai Pedagógiai Kutatóintézet aktivitásának következménye. A sikerek között könyvelhetjük el, hogy a MAB a pápai Pedagógiai Kutatóintézet több mint tíz szakirányú továbbképzését engedélyezte. A korábban elutasított lényegesebb szakok között szerepelt a történelem, a testnevelés és a matematika, az újabbak felsorolása terjedelmi és olvasástechnikai okokból nem célszerű. Kétségtelen, hogy a MAB akkreditáció egyik kitételében a meglévő szakok stabilizálására szólította fel az egyetemet, azt viszont senki sem gondolhatja komolyan, hogy egy egyetem fejlődésének természetes menetét célszerű bürokratikus eszközökkel korlátozni.

A doktori programok beindulása óta (1993) Bárdos Jenő és Lengyel Zsolt próbálkoztak doktori programok benyújtásával, de akkor a Tanárképző Kar még nem adott ki ötéves egyetemi diplomát. Ennek következtében Bárdos Jenő programjának egyes elemei az ELTE nyelvpedagógiai programjában valósultak meg (ahol alapító tagként szerepelt), Lengyel Zsolt programja pedig a JPTE alkalmazott nyelvészeti doktori programjában. Végül az 1996 óta dédelgetett és benyújtott neveléstudományi (nyelvpedagógiai) program 1998-ban zöld utat kapott és így 1999-ben beindult. Sajnálatos, hogy ez a program – miután nem tudott elegendő számú és életkorú akadémiai doktort prezentálni – 2002-ben nem alakulhatott doktori iskolává és 2003-ban megszűnt. Ez azt is jelentette, hogy a Tanárképző Kar elveszítette bölcsészeti jellegű programját, ezért sürgősen új doktori iskola felállításába kell fognia. A természettudományi doktori programok között Győri István és Horváth Attila vezettek alprogramokat, ezek a formációk szerves részei a Veszprémi Egyetem újonnan elfogadott doktori iskoláinak.

Az új kar harmadik egyetemi szakja a teológia (hittantanár) szak lett, amely természetes fejleménynek tűnhet egy püspöki székhelyen. Veszprém iskolaváros és része annak a földrajzi ellipszisnek, amely a Dunántúl közepe táján mind a katolikus, mind a református felekezetekben példa értékű, híres iskolákat fejlesztett ki és tartott fenn évszázadokon át. A minisztérium tetszését azonban nem egészen nyerte el a „kellete koránjött csendes eső”, amely enyhíthette volna az egykori bürgervárosban a politikai sanyargatást követő sivatagi szárazságot, mint ahogy nem aratott osztatlan sikert a Közép-Dunántúli Egyetemi Szövetség megalakítása 1993-ban (Veszprémi Egyetem, Keszthelyi Egyetem, Hittudományi Főiskola), amely pedig mintegy előrevetítette az elkerülhetetlen egyetemegyesítések gondolatát. Pannonhalma sem adta jelét, hogy érdekelné a (számára alighanem tengerszint alatti) meroving kísérlet a teológia veszprémi újrahonosítására, így aztán szinkronban az egyházi felsőoktatás megerősödésével, a Hittudományi

Főiskola fizikailag is kivonult a világi (állami) egyetemről. Bár az együttműködésre mindvégig volt igény, – s talán van is –, a hittantanári szakot már nem az egyetem keretében akkreditálták, így az eredetileg izgalmas szakpárosításokon végző hallgatók száma (angol-teológia, német-teológia, sőt kémia-teológia, informatika-teológia) rohamosan csökkent.

Voltak olyanok is, akik új csodák elé térdepeltek azzal, hogy hitüket, reményüket és szeretetüket egy gépek által közvetített világvallásba: az informatikába helyezték. Ez az új gépi papság is aszkézisre szoktat, cserébe korlátlan kalandozást ígér az információk kifogyhatatlan birodalmában, ami a homo ludens legszebb álma. A szak tanterveit *Győrvári János* és *Tomor Benedek* készítették, és az import professzorok körében olyan „skalp” is szerepelt, mint *Kátay Imre*, akinek alighanem déja vu érzése támadt, hogy majdnem húsz évvel a pesti Gépi Numerikus Tanszék után Veszprémben ismét Informatikai Tanszék létrehozásánál bábáskodik. A menetközben számítástechnikáról informatika tanári szakra keresztelt képzés szakmai és személyi kiteljesedését Győri István tanszékvezető egyetemi tanárnak köszönheti.

Ugyanebben az évben (1992) indult el a német nyelv és irodalom szak is – eredetileg az angol nyelv és irodalom szak mintájára. A kezdeti években Veszprémben le nem telepedett tanszékvezetők (dr. *Gáborján Lászlóné*, dr. *Mádl Antal*) helytartójaként *Feketéné dr. Horváth Mária* működtette a tanszéket. Mádl Antal ókonzervatív irodalmi curriculumot vezetett be más tantárgycsoportok terhére, és a tanszékvezetés megoldatlan maradt egészen *Földes Csaba* pályázatáig, aki *Hima Gabriella* és *Póczik Szilveszter* ellenében nyert. Azóta a Német Nyelv és Irodalom Tanszék nemzetközi kapcsolatai erősödtek, belső követelményrendszere egységessé vált, továbbá a program jelentősen gazdagodott a kisebbségi német szakos képzés második diplomával is felérő lehetőségeivel.

A környezettan tanári szak külső előadókkal indult el 1993-ban, amelyet csak 1994-ben követett tanszékalapítás (*Kiss István* egyetemi docens). Segítette a szakot a keszthelyi Georgikonnal folytatott hagyományos együttműködés (vesd össze: agrárvegyészképzés), valamint két olyan minősített oktató letelepedése a városban (dr. *Ábrahám Sándor* nyugalmazott egyetemi tanár és dr. *Kacsúr István* kandidátus), akiknek működése nélkül a tanári szak kifejlesztése elképzelhetetlen lett volna. A környezetmérnöki tudományokat képviselő tanszékek erős támogatása mellett (a környezettan tanári szak eredeti curriculumja *Rédey Ákos* egyetemi tanár érdeme) az új tanszék hamarosan felmutatta erősségeit a biokémia, a mikrobiológia és különösen a toxikológia területén. Dinamikus fejlődését bővülése is jelzi: a környezettan tanári szak gondozója 1998-tól a Biológiai Intézet, amelyhez a Botanika és Zoológia Tanszékek tartoznak, újabban pedig a *Padisák Judit* vezette Limnológia.

A színháztudomány vágyott szakként szerepelt Pécsen, de még inkább Debrecenben, ám kies sorsa az illegálisnak nyilvánított Miskolci Bölcsészegyletben kezdődött. *Vergilius*-i eposzba illő hányattatásokat követően érkezett el végre Veszprémbe a szak, ahol mint újra kigondolt és átalakított ötéves bölcsészképzés indulhatott meg, képletesen szólva *Bécsy Tamás* karmesteri pálcájának mesteri villanására. (Ezt a villanást akár huszárvágásnak is tekinthetnénk, ha nem kellene tartanunk a karmesteri pálcával összekaszabolt huszárok látványától.) Rövidebben szólva a szakot számtalan támadás érte, minthogy unikum (vagyis egyetlen), ami rendre nagyobb feltűnést kelt Magyarországon, mint a burjánzás (vesd össze: menedzser szakok országszerte). Olyan is előfordult, hogy maga az oktatási miniszter csökkentette az egyébként is szerény induló létszámú szak keretszámát, pedig az igény továbbra is nagy az irodalmi műveltségű, lehetőleg nyelveket is beszélő, színházbarát szakemberek iránt, akik a szerkesztőségektől a kutatóintézetekig, a színházak világától a tömegkommunikációs médiák világáig jól megállják a helyüket. A szak gondozója dr. Bécsy Tamás egyetemi tanár, a tanszéket dr. *Pintér Márta* habilitált egyetemi docens vezeti.

1996-ban Bárdos Jenő mint működő dékán a MAB Látogató Bizottságának elnökeként a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolát akkreditálta. Ekkor merült fel az a gondolat – közös elképzelés –, hogy ideje a Veszprémi Egyetemen megalapítani a francia szakot is. Győri István rektor pártolta a tervet és támogatta *Mihalovics Árpád* egyetemi tanári kinevezését a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának megalakítandó Francia Tanszékén. A MAB a szakalapítási dokumentumokat többször is visszadobta, így a francia szakok hosszas huzavonát követően csak 2000-ben, illetve 2001-ben indulhattak be. A franciánál is hosszabb története van a magyar szaknak, amelyet a kar már a kezdet kezdetén indítani szeretett volna (minthogy a bölcsészeti irány anyanyelvi, illetve történeti-filozófiai szakok nélkül elképzelhetetlen). A legelső ilyen elképzelést Bárdos Jenő ösztönzésére – rektori felkérésre – *Kovács Sándor Iván* nyújtotta be, akinek figyelmét többek között *Praznovszky Mihály* irányította a veszprémi lehetőségre. Amikor azonban Kovács Sándor Iván felkérést kapott az ELTE-n a régi magyar tanszék vezetésére, természetesen amellettt döntött. Nagyobb lett a magyar nyelv és irodalom szak indításának esélye a színháztörténet szak beindulásával, ezért az újabb szakot Bécsy Tamás, Szépe György, Lengyel Zsolt és Bárdos Jenő elképzelései szerint [szakvezetők: *Nagy Imre* (irodalom) és Lengyel Zsolt (nyelvészet)] nyújtottuk be, azonban a MAB ezt az elképzelést is elutasította. Bécsy Tamás ösztönzésére az egyetem a szakkal harmadszorra is megpróbálkozott, és a MAB végül *Kovács Árpád* (irodalom) és *Horváth Katalin* (nyelvészet) szakvezetésével benyújtott változatot engedélyezte, így a szak 2001 őszén beindult.

Égetően szükséges, hogy a Tanárképző Kar eddig csak más szakokba bedolgozó tanszékei önálló szakokhoz jussanak: eddig ez csak az Alkalmazott Nyelvészet Tanszéknek sikerült, amely 2002 őszétől első felvételű alkalmazott nyelvészeti szakot indíthat. 2002-ben sikerült a Társadalomtudományi Tanszék európai tanulmányok szakját elfogadtatni, valamint *Kamarás István* vezetésével az Ember és társadalom szak is indulhat. A további szakindítási tervek között a legsürgősebb a pedagógia szak beindítása.

Mindezek azonban már az új dékáni vezetés kompetenciájába tartozó kérdések: a VETK új dékánja 2002 július 1-től Földes Csaba tanszékvezető egyetemi tanár. Az 1998-ban leköszönő dékán (Bárdos Jenő) 11 tanszékot és 8 szakot, a 2002-ben leköszönő (Lengyel Zsolt) pedig már 12 tanszékot, 2 intézetet és 14 szakot hagyott maga után.

## A NYELVI INTÉZET ÉS A VILÁGBANKI PÁLYÁZATOK

A VETK szerkezetében meghatározó erővé váló és a modern filológiákat integráltan nevelő Nyelvi Intézet ugyanebben az időszakban fejlődött ki és vált az egész egyetem egyik meghatározó intézetévé. Összetétele: Alkalmazott Nyelvészet Tanszék, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Egyetemi Nyelviskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyelvi Lektorátus. Összhangban a világbanki célkitűzésekkel, korai pályázatainkban csak részben tűztünk ki „mennyeségi” célokat, már a legelső pályázatok prioritás-listáin feltűntek azok a sajátosságok, amelyek a veszprémi képzés nyelvpedagógiai, alkalmazott nyelvészeti, oktatásszervezési elképzeléseit tükrözik. Így például már az első pályázatban szerepel a hároméves egyszakos nyelvtanárképzés megerősítése az átjárhatóság biztosításával (3+2-es graduális rendszerben); nyelvpedagógiai kutatóműhely kialakítása a tanszékeken belül a posztgraduális képzés (akkor vezetőtanár-képzés) beindítására; az angol mint szaknyelv oktatásának elmélyítése a mérnökhallgatók és mérnökstanárok számára a tanártovábbképzés megerősítésével, valamint az oroszstanárok második diplomás átképzésének elmélyítése. Minden pályázati fordulóban foglalkoztunk a nyelvi alapképzés megerősítésével mind a hallgatók, mind az iskolán kívüli felnőttoktatás szempontjából (például kombinált idegen nyelvi és számítástechnikai kurzusok az Egyetemenről kimaradók és munkanélküliek számára). Ugyanekkor fontosnak tartottuk az Állami Nyelvvizsga Veszprémi Regionális Központjának további fejlesztését, önállósítását, tevékenységi körének növelését, még akkor is, amikor ez már nem szerepelt a világbanki pályázatok saját prioritás-listáin. Emögött a komplexitás mögött az az egyszerű összefüggés rejlik, hogy a Nyelvi Intézetben kifejlődött kutatás eredményei (például nyelvpedagógiai kutatás: tantervfejlesztés, tantervelmélet; idegennyelvi mérés és értékelés, vizsgatechnika; tananyag-értékelés,

tananyagfejlesztés, az információ-áramlás nyelvmethodikai kérdései; alkalmazott nyelvészeti kutatások: szaknyelv-kutatás, fordítástechnikai kutatás stb.) szakmailag a fent említett területeket tudták leginkább támogatni: az idegen nyelv szakos tanárképzés és továbbképzés formációit, a kétnyelvű mérnökképzés kialakítását; a különféle nyelvvizsgák lebonyolítását, valamint a hallgatók, illetve a régióban nyelvet tanulók általános és szaknyelvi képzését.

A későbbiek során – összhangban a Világbanki célkitűzésekkel – természetesen más prioritások is megjelentek (például az Alkalmazott Nyelvészeti Kutatóközpont létrehozása és tanszékké fejlesztése; a szakfordítói képzések előkészítése; profit- és nonprofit orientált szolgáltatások továbbfejlesztése a régióban; a tanári továbbképzések minőségbiztosítása; további alkalmazott nyelvészeti szakok kidolgozása; illetve általában az idegennyelvi követelményrendszerek általános és szaknyelvi, illetve szaktantárgyi mérési és értékelési rendszerének kidolgozása és minőségbiztosítása).

## A VESZPRÉMI TANÁRKÉPZÉS SAJÁTOSSÁGAI, INNOVÁCIÓI

Mivel Veszprém-ben a tanárképzésnek olyan hagyománya nem volt, amelyhez alkalmazkodnunk kellett volna, így lehetőségünk nyílt arra, hogy figyelmen kívül hagyjuk a tudományegyetemeken kötelező inerciákat és megfelelő neveléstörténeti tudatossággal a tanárképzési szakma megítélése szerinti legújabb modelleket valósítsuk meg. Ugyanakkor irdatlannak tűnt az a távolság, amelyet a helyhez kötöttség folytán mégiscsak át kellett hidalni egy műszaki egyetem oktatásszervezési, kutatási és egyéb elgondolásai, valamint a bölcsészettudományi karokra jellemző hasonló elgondolások között. Ez jó mulatság, férfimunka volt? A csata mind a mai napig tart...

A tanárképzés ismert dilemmáit Veszprém úgy oldotta meg, hogy:

(1) a képzés ugyan elméleti megalapozottságú, de a hagyományos magyar modelleknél jelentősen több gyakorlati tárgyat tartalmaz;

(2) a tanárképzés az egyetemen folyik, de a képzés gyakorlati oldalának jelentős színterei a partneriskolák (gyakorlóiskolai hálózat);

(3) mind a három, mind az ötéves diploma valamennyi magyarországi (és külföldi) iskolatípusban alkalmassá teszi tulajdonosát arra, hogy tanítson;

(4) a záróvizsgákat belső értékeléssel bonyolítjuk, de vannak a bizottságoknak és a diplomákat értékelő testületeknek külső tagjai is;

(5) a veszprémi tanárképzés szinkron vagy párhuzamos tanárképzés, amelyben a pedagógiai tárgyak és gyakorlatok elsajátítása és abszolválása a szaktárgyi rendszerekkel (alap, törzs és szakirányú képzés) egyidőben folyik.

A veszprémi tanárképzés másik jellegzetes sajátossága a 3+2+2 szerkezet tudatos vállalása, amely felépítésében az amerikai undergraduate-graduate-postgraduate rendszerre emlékeztet. A veszprémi modell konkrét megvalósulásában ez a főiskolai, egyetemi, illetve vezetőtanári képzés tudatos egymásraépülését jelenti.

A rendszer felépítésének taglalásakor világosan kell látnunk azt az összefüggést is, hogy Magyarországon az általános és középiskolai tanárok képzése döntően négyéves kétszakos, illetve ötéves kétszakos képzési rendszerben folyt. A Világbank hatására (nemkülönbén a Know-How Fund a British Council-on keresztül stb.) létrejött egy hároméves tanárképzés is, amelyben a képzési idő és főként az egyszakosság a magyar tanárképzési hagyománytól nemcsak idegen, hanem jelentős visszalépést is jelent. Az egyszakosság igazi arcát akkor még eltakarta az átképzések álorcája, hogy tudniillik az átképzendő tanároknak már volt egy-két szakja. Kétségtelen előnye volt viszont a hároméves egyszakosságnak, hogy sokkal inkább gyakorlat-orientált képzést alakított ki, amelyből azért – minthogy az idő megvolt rá – nem maradtak ki a magyar tanárképzés haladó hagyományai, vagyis az alapos irodalmi, nyelvészeti, kultúrtörténeti, filozófiai stb. képzés.

Veszprémben a tanárképzés 1990-ben indult, (ekkor az ELTE-n már létezett hároméves egyszakos kísérleti képzés), így a magyar tanárképzési hagyományok védelmében csak a következőket tehattük: (1) a Veszprém-ben indult tanárképzés minden szakja (nem csak a bölcsész szakok) ötévesek voltak, amelyek egymással szabadon párosíthatók (kivéve a környezettan tanárit, amely csak kémiával); (2) a hároméves egyszakosoknak (gondos válogatással és szűréssel) azt javasoltuk, hogy folytassák tanulmányaikat, ugyanakkor próbáljanak meg egy másik nyelvszakon is elindulni, amely szerencsés konstellációban azt jelentheti, hogy egyetemi diplomájuk mellé egy főiskolait is szerezhettek (amely nemcsak kétszakosság, hanem két különálló diplomát is jelent). Utólag be kell vallani, hogy az egyszakosság mételyének terjedésével, a hallgatók és szüleik anyagi teljesítőképességének csökkenésével, valamint a tanári pálya további kontraszelekciójával ez utóbbi elképzelésünket csak ritkán koronázta siker.

Bár a rendszer egyes elemeinek újszerűségére már korábban rávilágítottunk, nem árt őket egyenként bemutatni.

## MODULRENDSZER

A FEFA pályázatok segítségével továbbfejlesztett tantervek modulrendszere a 3+2+2 szerkezetben természetesen eltér a magyarországi bölcsészeti tanárképzés preferáltan 2+2+1-es modelljétől. Az utóbbiban a másod és negyedév végén alapozó, illetve szakszigorlatok voltak

nyelvi szűrőkkel és a kétszakosság tényleges szakképzése valójában a második szigorlat-csoport befejeztével véget is ért. Így az utolsó év lett igazából az iskola napi gyakorlatával való találkozás tragikus vagy fel-emelő élménye, jóllehet a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatása, valamint kisebb obszervációk a szakképzéssel párhuzamosan zajlottak. A 3+2-es szerkezet bevezetése nemcsak azt jelentette, hogy a tanári képesítéshez szükséges alapvető irodalmi, nyelvészeti és nyelvpedagógiai szigorlatokat már a harmadév végére leteszik, hanem azt is, hogy az ötéves képzésbe a hároméves egyszakosság (vagy manapság egyéb főiskolai azonos szakú diplomás) is beléphet.

## INTEGRÁLT KÉPZÉS

Ugyanebből a logikából következik, hogy a Veszprémi Egyetem filológiai tanszékei nem kezelték a hároméves képzéseket külön intézetekben (nem „gettósítottak”), hanem ugyanazon tanszéki gárda nevelte mindkét szakot. Számos konzervatív egyetemünkön, tekintettel a hároméves képzés kívánatosan magas gyakorlati képzési standardjaira, a képzés befogadása ellenállást szült (v.ö. „minden gyanús, aminek gyakorlati haszna van”). Az ily módon szeparált hároméves intézetek viszont képtelenek bölcsészeti jellegű képzést adni, hiszen valóban fehér holló körökben az irodalomból vagy nyelvészetből minősített személy. Ezeket a buktatókat sikerült elkerülnünk azzal, hogy a tanszékeket nem kis harcok árán egy integrált szemlélet alapján építettük föl (különösen a British Council vette zokon, ha egy-egy olyan fészek nem lett az övé, amelybe ő küldött kakukktóját). Az utóbbi időben azt a hátrányt, hogy a hároméves tanárképző intézetek rászorulnak a régi tanszékekre (ELTE, KLTE, JATE), intenzív intézetesítésekkel sikerült megoldani –, Veszprémben ez a probléma fel sem merült.

Újszerűnek tekinthető az a lehetőség is, hogy – a Veszprémi Egyetem sajátosságaiból fakadóan – a Tanárképző Karban lehetőség nyílt a természettudományi és bölcsészeti képzés összekapcsolására. Így már induláskor gyakori volt az olyan szakpárosítás, hogy angol és kémia, német és teológia, angol és számítástechnika stb. Minthogy a FEFA lefutásával egy időben számos TEMPUS program is működött, egyes kétszakos hallgatóknak arra is lehetőségük nyílt, hogy természettudományos szakjukat a másik szakuk által diktált célnyelvi környezetben fejlesszék tovább (például Nottingham, Anglia; Freiburg, Németország). A veszprémi idegennyelvi tanárképzési modell egyik fontos sajátossága az alkalmazott nyelvészeti tárgyaknak a megjelenése az alapkurrikulumban. Az Alkalmazott Nyelvészeti Kutatóközpont, majd Tanszék felállítására kifejezetten a FEFA pályázatok adta lehetőségek hatására kerülhetett ilyen hamar sor.



## VEZETŐ TANÁROK KÉPZÉSE (MENTORKÉPZÉS)

Egyedülálló a veszprémi tanárképzésben a vezetőtanári rendszer kialakítása. Minthogy az intézmény gyakorlóiskolával nem rendelkezett, a vezetőtanárokat a város és a környék iskoláiból iskolalátogatások során, kiszemeléssel válogattuk. Ez a szakértői válogatás volt az alapja annak, hogy meghívást kapjanak vezetőtanár-képző kurzusainkra, amelyek két éves időtartamukkal a 3+2+2-es modellt voltak hivatottak kiteljesíteni (valójában egy Master of Education irányában). Vezetőtanáraink a FEFA támogatásával nemcsak megfelelő szinten kutatott tematikához jutottak okleveles képzésük során, hanem tanulmányaik részeként egyhónapos részképzésen vettek részt a célországok azonos képzéseket nyújtó egyetemén. Csak az a nyelvtanár válhat a VETK vezetőtanárává, aki elvégezte saját vezetőtanár-képzőnket. Ez a rendszer lehetővé tette, hogy egy, esetleg két gyakorlóiskola szűk áteresztőképességével szemben partneriskolák hálózatát alakíthassuk ki, amelyekben a jelöltet a tanszék részéről koordinátor, a gyakorlóiskola részéről pedig a vezetőtanár gyámolítja. A közvetlen szakmai kapcsolatokon túlmenően mind a gyakorlóiskola, mind a Kar vezetése regulatív és minőségbiztosító szerepét érzékeltetve egyeztet.

## INTEGRÁLT ÁLTALÁNOS ÉS SZAKPEDAGÓGIA

A veszprémi idegennyelvi tanárképzési modellek legnagyobb erénye és újszerűsége abban rejlik, hogy az 1990-es indulás óta a pedagógiai és pszichológiai, valamint a szakmethodikai tárgyak száma olyan magas, hogy azzal egyetlen honi egyetem és főiskola sem versenyezhet. (Ebből a szempontból – a FEFA-nak is köszönhetően – ez az intézmény valóban megelőzte korát, hiszen a hírhedt 111-es rendelet megjelenése után sem kellett különösebben változtatnia). Egyértelmű, hogy a Világbanki pályázatok infrastrukturális beruházásai, konferenciák és tanulmányutak lehetőségével valóra vált egyéni szakmai gazdagodása olyan nyelvpedagógiai műhelyt hozott létre a modern filológiákban, amely néhány évvel később képes volt arra, hogy elgondolásait a megfelelő minőség mellett doktori program felállításával valósítsa meg (1999). A graduális képzésben ez nemcsak számszerű fölényt jelent, hanem a pedagógiai és pszichológiai, illetve a tantárgy-pedagógiai tárgyak teljesen tudatos összehangolását, így a nevelés- és oktatásmélet általános törvényei a szakdidaktikában sajátosan is megjelennek.



## A VESZPRÉMI FILOLÓGIAI TANÁRKÉPZÉS LÉNYEGE, ÖSSZEGZÉSE

Kétségtelen, hogy a FEFA pályázatok prioritásrendszerének hatására kísérleti terepünk döntően a hároméves képzés volt. Ám az ott feltárt kutatási eredményeket, a gyakorlatban jól működő modelleket automatikusan átvittük az ötéves képzésekre is. Ilyen vonás például a különféle idegennyelvi tanárképzési modellek tudatos elegyítése, eklektikája, vagy veszprémiesebben: szerves vegyületté alakítása. Ismert idolumai a hagyományos tanárképzéseknek az úgynevezett mestertanár (a jó iparos, aki mestere utánzásával szerzi meg képességét, hogy annak nyomdokába lépjen); a tudóstanár (akit főként az alkalmazott tudományokban való jártassága tesz alkalmassá arra, hogy kompetens legyen); és a tudatosan kísérletező tanár (aki nemcsak érzelmeire és intuícióira hagyatkozik, hanem alkalmasint osztálytermi kísérletekkel is bizonyítja magának, hogy helyes úton jár). A veszprémi tanárképzésben tudatosan váltottuk föl ezeknek a modelleknek az egyesítését, természetesen a képzés más-más szakaszaiban, változó arányokkal: az alap-és törzsképzésekben az elméleti megalapozottság dominál, míg az iskolai gyakorlatokban a mesterember-ideál kialakítása. Az utóbbival egyidőben – főként a szak és diplomadolgozatok kapcsán – a tudatosan kísérletező, mérő, értékelő tanáregyéniség is előtérbe kerül. Ez a modellállás valójában nem mond ellent a régi magyar tanárképzési hagyományoknak sem, viszont képes a kortárs, főként angolszász országokban domináns modelleket a magyarországi képzés értelmes részévé tenni.

Országosan is egyedülálló a pedagógiai és pszichológiai tárgyak integráltsága. Részpszichológiai diszciplínák helyett például már első évben a pszichikum működése és szerkezete áll a középpontban önismereti gyakorlatokkal. A tanítás és tanulás pszichológiai alapjainak feltárásában a hangsúly a tanulás stratégiáinak fejlesztésén van, ugyanakkor ez a modell a nevelés- és oktatáselméletet nem szorítja ki a képzés középpontjából. Iskolai szituatív gyakorlat, iskolában kivitelezett mikrotanítás már a képzés elején is szerepel, és külön stúdium a neveléstörténet, valamint a pedagógiai mérések és értékelések elmélete és gyakorlata. Ilyen pedagógiai és pszichológiai tantárgyrendszert követően, illetve azzal párhuzamosan futnak a modern filológiák tantárgy-pedagógiai szaktárgyai az alábbi hierarchia szerint:

I. <b>Beszéd, ének és mozgástechnika</b> (A Bokros-csomag elvitte!)	<b>2Gy</b>
II. Az idegennyelvi tanítási módszerek története	2K2Gy
III. Kortárs idegennyelvi tanítási módszerek	2K2Gy
IV. Tananyagismeret és oktatástechnika	1K2Gy
V. Idegennyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika	1K2Gy
VI. A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai	1Sz2Gy

Ezt a hatféléves modellt praktikus okokból négy félévre mérsékeljük (amely szigorlattel zárul): a beszéd-, ének és mozgástechnika hasznos és szemet gyönyörködtető tárgyát a Bokros-csomag nyelte el (a helyi színház színészeinek legnagyobb bánatára); míg a nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai című tárgyat felszippantották azok az alkalmazott nyelvészeti tantárgyak (főként pszicho- és szociolingvisztika), amelyek minden modern filológiai szak alaptantervébe beépültek.

A fentiek nyilvánvalóvá teszik azt, hogy az idegen nyelvek tanárainak képzésében központi fontosságúnak tartott nyelvpedagógia egy olyan multidiszciplináris stúdium, amely rendelkezik egy propedeutikai (és tudatformáló) történeti tárggyal (az idegen nyelvek tanításának története); és a tárgyak további felépítésében valójában egy működő didaktikai modellt követ. Ugyanis a tantervfejlesztés és -értékelés, illetve a tananyagfejlesztés és -értékelés e tanítási-tanulási folyamat input pontjait vizsgálja; az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata, vagyis a kortárs metodika magával a folyamattal, annak tartalmával, a készségek fejlesztésével és az egész folyamat komplexitásával foglalkozik; míg az idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika egyértelműen az output pontokat vizsgálja, vagyis a visszacsatolást. Egy ilyen tantárgyi rendszerben nemcsak a didaktikai funkciók állandó jelenlétét érezhetjük, hanem azt is, hogy nem egy egydimenziójú, osztályteremhez tapadó szűk praticizmusról van szó, hanem egy dinamikusan fejlődő alkalmazott tudományterületről, amelynek progressziója az alkalmazott nyelvészet, a pszicho- és szociolingvisztika és az alkalmazott didaktika, vagyis a tantárgypedagógia (nyelvpedagógia) egyelőre közös terminológiájával írható le. Tömören, a veszprémi modell legnagyobb pedagógiai erénye a nyelvpedagógia teljesen tudatos felhasználása a nyelvtanárképzésben. Meggyőződésem, hogy az idegen nyelvi tanárképzés Veszprémben kialakult többszintű, integrált modellje a világ bármely hasonló adottságokkal rendelkező egyetemén beindítható, az eredeti arányokat megőrizve elemeiben is felhasználható.

## **VESZPRÉMI EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KAR: AZ UTCA ÁRNYAS OLDALÁN**

Nem a filológiai tanárképzés volt az egyetlen minőség, amelyet a MAB a Tanárképző Karon kiemelt: kiváló minősítést kapott a kémia; üde, új szaknak találták az informatikai tanárképzést; míg a környezet-tanárképzés természetes velejárója a Veszprémi Egyetem környezettudományokban végrehajtott avantgárd törekvéseinek. Folytatódhatna tehát a séta az utca napos oldalán, hiszen közben megerősödött az agilis, sokat publikáló, országosan unikum Színházstudományi Tan-szék; megjelent és beindult (végre) a Magyar Nyelv és Irodalom, a fi-

lológia pedig tovább bővült a Francia Nyelv és Irodalommal. Bővült és változatosabb lett a Biológia (Zoológia, Limnológia); a pedagógiai kutatás pedig intézményes lehetőséget kapott Pápán (Zsolnai intézet). Mindezek a fejlemények méltán örvendeteseek, ugyanakkor azonban fel kell figyelni olyan külső és belső negatív jelenségekre, amelyek gyengeségeket takarnak. A teljesség igénye nélkül sorolunk fel néhány olyan eseménysort, amely más egyetemeket is sújt, és csak később térünk vissza sajátos belső hiányosságainkra.

Az elmúlt egy évtized tovább rontotta a tanári hivatás, a tanári pálya presztízsét, amelyhez hozzájárult a már huzamosnak tekinthető demográfiai válság. A kultúra közvetítése, az emberiség régvolt századainak üzenete nem tűnik fontosnak a fogyasztói vagy technikai divatok marékában vergődő társadalomnak (pláza-kultusz, mobil-kultusz stb.). Az új képzési feltételek megjelenése lehetővé teszi a kar számára, hogy eredetileg elsőszámú célkitűzése: a „tanárok képzése az iskolarendszerek számára” elveszítse vezető helyét, illetve kizárólagosságát a bölcsész- és természettudományi képzés ellenében. Ez a lehetőség ismét rávilágít arra a tényre, hogy hagyományos terminológiával élve egy rejtőzködő bölcsész és természettudományi kar letéteményesei vagyunk. Az önállósághoz szükséges feltételekkel azonban egyik fél sem rendelkezik: a bölcsészettől hiányzik számos társadalomtudományi irány (szociológia, történelem, filozófia), TTK-ból a fizika, a földtudományok és sok-sok szak. A Tanárképző Kar természettudományi szakjai közül egyedül az informatika tekinthető újszerűtű szaknak, a kémia és a környezettan tanári szak a régi Veszprémi Egyetem által kialakított kémia és környezet-tudomány visszatükröződése; doktori programjaik az egyetem más doktori iskoláiba kapcsolódnak. Mindebből egyáltalán nem következik az, hogy akár a közeljövőben, akár később célszerű lenne szétválniuk. Az az ókonzervatív elképzelés, hogy az egyetemek ugyanúgy épüljenek fel, mint a két évszázaddal ezelőtti Humboldt-i modell, nagymérvű tájékoztatlanságot takar. A fejlődés lehetséges irányaira még visszatérünk.

Az induló Tanárképző Kar egyik különleges erénye lehetett volna a bölcsészeti és természettudományi tárgyakat összekapcsoló kétszakosság (mindehhez kezdetben az összes változatban hozzájárult a Hittudományi Főiskola ötéves teológia szakja). Ez azonban nem valósulhatott meg maradéktalanul. Ugyanis külső fejlemény az is, hogy a kilencvenes évek első felében – elsősorban az ELTE hatására – kialakult az ötéves egyszakosság intézménye, amely szinte utánozta a magyar tanárképzésbe világbanki hatásra betört hároméves egyszakosságot. Mindkét fejlemény iskolaellenes. Ezen felül a természettudományi képesítési követelmények maximalizmusa kizárta a Veszprémben létrejött izgalmas bölcsész és természettudományos szakok elvégezhetőségét. Kevés hallgató vállalja az átlagosnál jóval hosszabb egyetemi éveket, az anyagi és szellemi terhet. Most, hogy a hároméves egyszakosság megszűnt és visszatér a négy-

éves kétszakosság, az ifjúságnak módjában áll újratanulni a többetvállalás erőnyeit. Szükség lesz tehát az eddig ötéves egyetemi szakok négyéves főiskolai változataira is – a párosíthatóság érdekében.

További hátrányok – pontokban:

(1) Mivel az egyetemek felvételi létszámai nagyjából 1995 óta a főbb szakokban változatlanok, viszont egy-egy generáció összlétszáma zuhan, a felsőoktatásba bekerülő diákság minősége végképp megszűntette a magyar felsőoktatás hosszantartó elitizmusát.

(2) Az iparszerkezet változása miatt a régióban kutatóintézetek szűntek meg, ezért számos tehetséges egyetemi oktató külföldön keres szakmai boldogulást.

(3) Szerénynek tekinthető az egyetem városi és regionális támogatottsága, nemzetközi szinten pedig egyenesen jelentéktelen. Különösen fájdalmas ez egy olyan felsőoktatási szerkezetben, ahol a fővárosi egyetemek gazdag támogatottsága még mindig kiáltó ellentétben áll a vidéki felsőoktatás pénzügyi beskatulyázottságával.

(4) A balkáni háborúk miatt számos európai szintű intézmény irányító központjait inkább Ausztriába helyezte, Magyarország hoppon maradt.

(5) Bár Veszprém a fővároshoz legközelebb eső egyetemi város, képtelen elérni azt, hogy e rövid távnak megfelelően gyors vasúti és közúti összeköttetéssel rendelkezzen.

Hosszasan folytathatnánk még a sort, tetézzve azoknak a jelenségeknek, intézkedéseknek, pénzügyi szigorításoknak a számát, amelyek már eddig is alaposan megtépázták az egyetem küldetéstudatát. Sajnálatos, hogy az utóbbi időben semmit sem javult az egyetem gazdasági helyzete, a tanszékek működése állami forrásból nem biztosított, ezért növekedett az érdekek erőszakos, amorális érvényesítése, erősödött a konszenzusra nem is törekvő, viszályokat szító vezetési stílus. Az egyetemi szerkezet erőltetett (bár szükséges) változásai következtében csökkent a kar érdekérvényesítő képessége az egyetemi tanácsban, illetve az új nagyegyetem egészében.

Mindeme negatív jelenségek dacára a Tanárképző Kar tovább fejlődött, erősödött. A kérdés tágabb értelemben most már úgy vetődik fel, hogy mivé alakulhat át egy modern, öt-hat karú egyetem több tudományterületet is oktató, kutató, tudást népszerűsítő kara: a Tanárképző Kar.

## JÖVŐKÉP

Az egyetemek történetének tanúbizonysága szerint szakegyetemből soha nem lehet tudományegyetem, de klasszikus műszaki egyetem sem. Útjuk hamarabb vezet a modern integrált egyetem felé, mint az egykori tudományegyetemeké. Persze csak akkor, ha az illető szak-

egyetem ezt felismeri és megpróbál élni helyzeti előnyével. Maga a Tanárképző Kar is egy ilyen integráció, bár a szakok egymás mellé helyezése nem jelent belső integrációt. Már akkor mulasztott a kar, amikor a kilencvenes évek vége felé felhasználhatta volna a rohamosan fejlődő kognitív tudományokat kutatási és oktatási profilegyesítő célokra. Ma már ugyanis nem a modern, hanem a posztmodern egyetem van soron, de annak is az a szakasza, amikor a szétdaraboltság és a káosz valami újszerű rendet kíván. Ez a rend egyelőre csak eklektika máshol is a világban, de a posztmodern eklektikus egyetem Veszprémnek is bőséggel kínál lehetőségeket. Az egykori természettudományi karok modernebb világokban már bevonultak az informatika égisze alá és természettudományi informatikai intézetekben tömörültek. Európa egyik nem földrajzi, hanem szellemi peremén különleges jelentősége lehet a többnyelvű, Európa-centrikus üzleti és gazdasági szakoknak. Együtt is jelentkezhetnek ezek a gazdasági irányultságú szakok (többnyelvű) kommunikációközpontú szakokkal. Általában úgy tekinthetjük, hogy a többnyelvűségbe, informatikába, környezettudományba, kognitív tudományokba integrált műszaki, természettudományi és bölcsész szakoké a jövő. A Műegyetem katedrát ajánlott egy pszichológusnak (el is fogadta), aki a Veszprémi Egyetemen hiába próbálkozott. Rossz beidegződések? Mi lett volna, ha kivételesen a Műegyetemnek kellett volna Veszprémet utánoznia? Száz szónak is egy a vége, a Tanárképző Kar jövője nem a klasszikus tudományegyetemi karok szétválása és nem a régi szakok további, „békés” egymás mellett élése. Ennél több kell: belső integráció. Egészen új, szakmai sovinizmustól mentes kombinatorika, amely megfelel az új évezred kihívásainak. Egyelőre úgy tűnik, hogy az új évtized nagy ötleteit még jótékony homály fedti...

## IRODALOM

- Bárdos J. (1990–1997): *Dékáni jelentések*.
- Bárdos J. (1995): *Models of contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation*. Washington, D.C., The ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL. 1–83. <http://ericae2.edcuc.cua.edu/db/riecije/ed397629>.
- Bárdos J. (1995): University and Society: The Case of the University of Veszprém (ESMU, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, East-West Cooperation Programme, 1994–95) In: Woitrin, M. (szerk.): *Strategic Management Practices, University Policies and Structures*. ESMU, Bruxelles. 52–67.
- Bárdos J. (1995): Some Aspects of the University-Environment Relationship in Hungary (ESMU, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, East-West Cooperation Programme, 1994–95) In: i. m. 191–206.
- Bárdos, J. (1996): Teacher Training in Hungary and the European Dimension (A tanárképzés Magyarországon és az európai dimenzió). In: Beszteri Z. – Kalmár I. – Szilágyi B. (szerk.): *Hungary and Europe (Hazánk és Európa)*. Veszprém, 156–180.
- Lengyel Zs. (1998–2001): *Dékáni jelentések*.

# A TANULMÁNYOK EREDETI MEGJELENÉSI HELYEI

## **SZEMLÉLTETÉS AZ ANGOL NYELVISKOLÁKBAN 1980-BAN (1985)**

Az „idegennyelvi valóság” szemléltetése (Az 1981. évi Veszprémi Országos Idegennyelvi Konferencia anyaga). Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.

## **AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN (1984)**

*Pedagógiai Szemle*, XXXIV. évf. 2. 105–118.

## **NYELVEK ÉS ELVEK (1984)**

*Pedagógiai Szemle*, XXXIV. évf. 5. 471–475.

## **A KREATÍV TANÁRI SZEMÉLYISÉG (1985)**

*Pedagógiai Szemle*, XXXV. évf. 7–8. 753–758.

## **EGYNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG A NYELVVIZSGÁK RENDSZERÉBEN (1994)**

*Folia Practico Linguistica*, XXIV. évf. BME Nyelvi Intézete, 344–353.

## **A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA (1997)**

*Magyar Pedagógia*, 97. évf. 1. 3–17.

## **AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE MINT ALAPOZÓ TÁRGY A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN (1999)**

*Modern Nyelvoktatás*, V. évf. 2–3. 3–17.

## **A NYELVPEDAGÓGIA MULTIDISZCIPLINARITÁSA (2001)**

Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Kiss Árpád Archívum, Debrecen. 247–258.

## **A TUDOMÁNYOSSÁG ESÉLYEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN (2001)**

*Iskolakultúra*, XI. évf. 2. 8–20.

## **AZ IDEGENNYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS FEJLŐDÉSE (2001)**

Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.

## **KULTURÁLIS KOMPETENCIA AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN (2002)**

*Modern Nyelvoktatás*, VIII. évf. 1. 5–18.

## **A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK KORLÁTAI (2003)**

*Iskolakultúra*, XVI. évf. 8. 28–39.

## **ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI AXIÓMÁK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN (2003)**

*Modern Nyelvoktatás*, IX. évf. 2–3. 10. 3–13.

## **A VETK TÖRTÉNETE (2003)**

Albert J. (szerk.): *A Veszprémi Egyetem története*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 60–79.

